



S
O
C
I
E
D
A
D

E
S
P
A
Ñ
O
L
A

D
E

P
E
D
A
G
O
G
Í
A

BORDÓN

Revista de Pedagogía

Indexed in
SCOPUS



2019 ENERO-MARZO
VOLUMEN 71 • N.º 1
MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 71
Número, 1
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.
Año 2012: 68%.

Año 2013: 72%.
Año 2014: 61%.

Año 2015: 78%.
Año 2016: 77%.

Año 2017: 84%.
Año 2018: 84%.

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

Indexación de Bordón

La revista *Bordón* está indexada en Scopus (Q2 SJR 2017; Citescore 2016: 0,43), en la Web of Science (Emerging Sources Citation Index, ESCI) y posee el Sello de Calidad de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) de las ediciones 2012 y 2015. Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), QUALIS-CAPES (A2) (Brasil), ERIC, OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360°, DULCINEA. Según se indica en la clasificación nacional DICE-ANECA, *Bordón* está clasificada en el grupo de impacto internacional INT2 del ERIH - European Reference Index for the Humanities de la European Science Foundation y en ERIH PLUS, en el grupo A de la ANEP y cumple el 100% de criterios LATINDEX (36/36). Además *Bordón* aparece en CIRC-DIALNET (categoría B), MIAR (ICDS=10) y RESH (17/18 criterios CNEAI; 21/22 criterios ANECA). Más información en la página web (http://www.sepedagogia.es/?page_id=226).

Bordón. Revista de Pedagogía es la única revista española de educación colaboradora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

La revista *Bordón* es miembro fundador del consorcio de revistas científicas de Educación Aula Magna 2.0.

Indexed in

SCOPUS



Redacción y suscripciones

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores, suscripciones y distribución, deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía

Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS)

del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid.

Tel.: 91 602 26 25.

Precios de suscripción institucional: España: 80 euros; extranjero: 100 euros. Número suelto: 20 euros.

Periodicidad

Bordón es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

© Sociedad Española de Pedagogía

Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid

Correo electrónico: sep@csic.es

Internet: www.sepedagogia.es

Patrocinios institucionales: Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

Impresión: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958

ISSN: 0210-5934

e-ISSN: 2340-6577

Bordón es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

EDITOR JEFE/DIRECTOR / EDITOR-IN-CHIEF

Arturo Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Ángeles Blanco Blanco. Universidad Complutense de Madrid

Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid

Swapna Kumar. University of Florida

Elida V. Laski. Boston College

Asunción Manzanares Moya. Universidad de Castilla-La Mancha

EDITOR DE RECENSIONES / BOOK REVIEW EDITOR

Francisco Esteban Bara. Universidad de Barcelona

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Francisco Aliaga. Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre. Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren. University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn. Boston University (EE UU)

Enrico Gori. Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie. Universidad de Oslo (Noruega)

Paul Standish. Institute of Education. University of London (Reino Unido)

CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

SECRETARIA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY

Valeria Aragona

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Gonzalo Jover Olmeda. Presidente

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

María José Fernández Díaz. Vicepresidenta segunda

Ernesto López Gómez. Secretario general

Coral González Barberá. Vicesecretaria

Miquel Martínez Martín. Tesorero

Aurelio José González Bertolín. Vocal Profesional

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú
Javier Argos González. Universidad de Cantabria
Alfredo J. Artiles. Arizona State University
Ángela E. Arzubiaga Scheuch. Arizona State University
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California
María Remedios Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid
Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
M.ª José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid
Dimitar Dimitrov. George Mason University
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia
Araceli Estebarez García. Universidad de Sevilla
M.ª José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León
Belén García Torres. Universidad Complutense de Madrid
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa
M.ª Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili
Begoña Gros Salvat. UOC
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia
Francisco Javier Hinojo Lucena. Universidad de Granada
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Jesús M. Jornet Meliá. Universidad de Valencia
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Lizasoain Hernández. Universidad del País Vasco
Juan Antonio López Núñez. Universidad de Granada
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas
M.ª Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Marisa Musaio. Università Cattolica del Sacro Cuore
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra
María José Navarro García. Universidad de Castilla-La Mancha
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos
Ascensión Palomares Ruiz. Universidad de Castilla-La Mancha
María Jesús Perales. Universidad de Valencia
Cruz Pérez Pérez. Universidad de Valencia
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla
Reinaldo Portal Domingo. Universidad Federal de Maranhao (Brasil)
Ángel Serafín Porto Ucha. Universidad de Santiago de Compostela
M.ª Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaime I
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares
M.ª Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona
M.ª Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela
Tomás Sola Martínez. Universidad de Granada
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela
Javier Tourón Figueroa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

LISTADO DE REVISORES EXTERNOS DE BORDÓN DURANTE EL AÑO 2018 / EXTERNAL REFEREES DURING 2018

Además del trabajo de revisión realizado por los miembros del comité científico de *Bordón*, para evaluar cada uno de los trabajos recibidos mediante el procedimiento de doble ciego, durante el año 2018 el consejo editorial ha contado con la inestimable colaboración de los siguientes investigadores:

Adriana Gewerc Barujel, Universidad de Santiago de Compostela	Gloria Gratacós Casacuberta, Centro Universitario Villanueva UCM
Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid	Horacio Solar Bezmalinovic, Pontificia Universidad Católica de Chile
Amando López, Universidad de Murcia	Inmaculada Asensio, Universidad Complutense de Madrid
Ana García Valcárcel Muñoz-Repiso, Universidad de Salamanca	Inmaculada Asensio Muñoz, Universidad Complutense de Madrid
Ana Remesal Ortiz, Universidad de Barcelona	Irene Ferrando Palomares, Universidad de Valencia
Andrés Fernández Fuentes, Universidad de Cantabria	Isabel Cuadrado Gordillo, Universidad de Extremadura
Anna Jolouch, Universidad Autónoma de Barcelona	Isabel Muñoz San Roque, Universidad Pontificia Comillas
Antonia Larrain, Universidad Alberto Hurtado	Javier Gil Flores, Universidad de Sevilla
Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla	Jesús Macías Sánchez, Universidad Complutense de Madrid
Antonio Bolívar, Universidad de Granada	Jesús Manso, Universidad Autónoma de Madrid
Antonio Canales, Universidad de La Laguna	Jesús Rodríguez Mantilla, Centro Universitario Villanueva UCM
Antonio García Carmona, Universidad de Sevilla	Joan Jordi Muntaner, Guasp Islas Baleares
Antonio Manuel Rodríguez García, Universidad de Granada	Jo-Anne LeFevre, Carleton University
Antonio Valle, Universidad de la Coruña	Joaquín García Carrasco, Universidad de Salamanca
Aurelio Lascorz, Universidad de Castilla-La Mancha	Joaquín Paredes Labra, Universidad Autónoma de Madrid
Bartolomé Rubia Avi, Universidad de Valladolid	José Correa Gorospe, Universidad del País Vasco
Beatriz García Fernández, Universidad de Castilla-La Mancha	José F. Lukas Mújica, Universidad del País Vasco
Bibiana Regueiro, Universidad de la Coruña	José Luis Bernal Agudo, Universidad de Zaragoza
Carla Forster Pontificia, Universidad Católica de Chile	José Manuel García Ramos, Universidad Complutense de Madrid
Carlos María Tejero González, Universidad Autónoma de Madrid	José Manuel Sáez López, UNED
Carmen López Escribano, Universidad Complutense de Madrid	José María Fernández Batanero, Universidad de Sevilla
Carolina Castañeda Vázquez, Universidad de Sevilla	Josep María Sanahuja Gavaldà, Universidad Autónoma de Barcelona
Chantal-María Biencinto López, Universidad Complutense de Madrid	Juan Andrés Traver Martí, Universidad Jaume I
Christian Peake, Universidad Católica de la Santísima Concepción	Juan Carlos Revilla, Universidad Complutense de Madrid
Concepción Naval, Universidad de Navarra	Juan Carlos Torre Puente, Universidad Comillas de Madrid
Coral González Barbera, Universidad Complutense de Madrid	Juan Ignacio Martínez de Morentin, Universidad del País Vasco
Covadonga Ruiz de Miguel, Universidad Complutense de Madrid	Juan Morón Marchena, Universidad Pablo de Olavide
Cristina Rodríguez Rodríguez, Universidad de La Laguna	Juana María Sancho Gil, Universidad de Barcelona
Daniel Hernandez-Torrano, Universidad de Nazarbayev	Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
David Preiss, Pontificia Universidad Católica de Chile	Katherine Strasser, Pontificia Universidad Católica de Chile
Diana Leyva, Davidson College	Lidia Losada, UNED
Elena Díaz Pareja, Universidad de Jaén	Lourdes Villalustre Martínez, Universidad de Oviedo
Elena Ramírez Rico, Universidad Complutense de Madrid	Lourdes Villardón Gallego, Universidad de Deusto
Elvira Carpintero, Universidad Complutense de Madrid	Luis Miguel Iglesias Albarrán, Universidad de Huelva
Enrique Navarro, Universidad Complutense de Madrid	Luisa Rodríguez, Universidad de Barcelona
Erica Zippert, Vanderbilt University	Luján Lázaro Herrero, Universidad de Salamanca
Estíbaliz Aragón, Universidad de Cádiz	M. ^a José León Guerrero, Universidad de Granada
Estrella Fernández Alba, Universidad de Oviedo	M. ^a Ángeles Balsells, Universidad de Lleida
Eva Expósito, UNED	M. ^a Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia
Eva Romera, Universidad de Córdoba	M. ^a Esther del Moral, Universidad de Oviedo
Francisco Fernández Cruz, Universidad Complutense de Madrid	M. ^a Teresa Núñez Mayán, Universidad de la Coruña
Gamal Cerda, Universidad de Concepción	Manuel Antonio Muñiz Pérez, Universidad de Oviedo
Gerardo Echeita Sarrionandia, Universidad Complutense de Madrid	Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga
	Mar Rodríguez Romero, Universidad de la Coruña

Marcelino Fernández Raigoso, Universidad de Oviedo
Mari Paz Prendes Espinosa, Universidad de Murcia
María Cristina Núñez del Río, Universidad Politécnica de Madrid
María José Pérez Peñalver, Universidad Politécnica de Valencia
Marina Elías Andreu, Universidad de Barcelona
Marjorie Samuel Sánchez, Universidad Católica del Maule
Marta Pla-Castell, Universidad de Valencia
Marta Sabariego Puig, Universidad de Barcelona
Melissa Coling, University of California
Mercedes García García, Universidad Complutense de Madrid
Miguel Ángel Marín Sánchez, Universidad de Extremadura
Miguel Ángel Melendro, UNED
Miguel Pérez Ferra, Universidad de Jaén
Mónica Ramírez García, Universidad Complutense de Madrid
Pablo Sánchez Antolín, Universidad de Castilla-La Mancha
Paulí Dávila Balsera, Universidad del País Vasco
Pello Aramendi, Universidad del País Vasco
Pilar Aznar, Universidad de Valencia
Pilar Gil Molina, Universidad del País Vasco
Pilar Martínez Clares, Universidad de Murcia

Pilar Peña Rincón, Pontificia Universidad Católica de Chile
Quintín Álvarez Núñez, Universidad de Santiago de Compostela
Rafael Bisquerra Alzina, Universidad de Barcelona
Raquel Bartolomé Gutiérrez, Universidad de Castilla-La Mancha
Ricardo Fernández Muñoz, Universidad de Castilla-La Mancha
Rocío Anguita Martínez, Universidad de Valladolid
Rosario del Rey, Universidad de Sevilla
Rubén Fernández Alonso, Universidad de Oviedo
Rubén Navarro Patón, Universidad de Santiago de Compostela
Rut Correia Delgado, Universidad Diego Portales
Soledad Romero, Universidad de Sevilla
Susana Navalpotro Pascual, UVI 15, SUMMA 112, Comunidad de Madrid
Teodoro Álvarez Angulo, Universidad Complutense de Madrid
Teresa Pozo Rico, Universidad de Alicante
Valeria Cabello, Pontificia Universidad Católica de Chile
Verónica Marín, Universidad de Córdoba
Víctor López Pastor, Universidad de Valladolid
Victoria Íñigo Mendoza, Universidad Internacional de La Rioja
Virginia Barba Sánchez, Universidad de Castilla-La Mancha
Vivian Singer, Universidad Alberto Hurtado
Xavier Ordóñez, Universidad Complutense de Madrid

Contenido

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 11 Factores que influyen en la salud de los estudiantes de secundaria en Baja California, México
Factors influencing junior high school student's health in Baja California, Mexico
Valeria Cantú González y Juan Carlos Rodríguez Macías
- 31 La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación
The complex relationship of teachers with reading as a skill: the reading behavior of the teachers of Pre-school and Primary Education in training
María Elche Larrañaga y Santiago Yubero Jiménez
- 47 Los manuales de metodología didáctica en español (1897-1980)
The manuals of didactic methodology in Spanish (1897-1980)
Alfonso Heredia Manrique
- 63 Manuel Bartolomé Cossío en la revista pedagógica *Escuelas de España* (1929-1936)
Manuel Bartolomé Cossío in the pedagogical journal Escuelas de España (1929-1936)
Rosa Ortiz de Santos y Luis Torrego Egido
- 79 La contribución de los Movimientos de Renovación Pedagógica en Madrid: la socialización y la creación de la identidad docente
The contribution of Educational Renewal Movements in Madrid: to socialization and creation of teachers' identity
José Luis Parejo y José María Pinto
- 97 Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del Posgrado en Educación Emocional
The development of socio-emotional skills in higher education: assessment of a university graduate program in Emotional Education
Núria Pérez-Escoda, Vanesa Berlanga Silvente y Albert Alegre Rosselló
- 115 Investigación sobre el *burnout* en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación
Researching burnout in Spanish teachers: a review of the associated factors and assessment instruments
Cristina Pinel-Martínez, María del Carmen Pérez-Fuentes y José Juan Carrión-Martínez

- 133 The interview as guidance resource in the processes for youth European mobility
La entrevista como recurso de orientación en los procesos de movilidad europea de la juventud
Luis M. Sobrado Fernández, Elena Fernández Rey y Rebeca García Murias

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 153 Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y Vázquez Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*
Juan Luis Fuentes
- 155 Traver, J. *et al.* (2018). *Pedagogías nómadas en acción. Participación y desarrollo comunitario*
Marc Pallarès Piquer
- 157 Palau del Pulgar, M. E. y Rajadell-Puiggrós, N. (2018). *¿Son protagonistas niños y niñas de sus derechos y deberes?*
Mario Grande de Prado
- 159 Quintanal Díaz, J., Ruiz-Corbella, M. y Sevillano García, M. L. (eds.) (2018). *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación*
Juan Carlos Sánchez Huete

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

ARTÍCULOS /
ARTICLES

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA SALUD DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

Factors influencing junior high school student's health in Baja California, Mexico

VALERIA CANTÚ GONZÁLEZ⁽¹⁾ Y JUAN CARLOS RODRÍGUEZ MACÍAS⁽²⁾

⁽¹⁾ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

⁽²⁾ Universidad Autónoma de Baja California

DOI: 10.13042/Bordon.2019.58654

Fecha de recepción: 06/06/2017 • Fecha de aceptación: 17/12/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Valeria Cantú González. E-mail: vcantu7@tec.mx

INTRODUCCIÓN. En México se estableció la salud como un derecho en 1983. Desde entonces, con el objetivo de reducir problemas, enfermedades y situaciones de riesgo que están presentes en la población mexicana, las escuelas han sido objeto de las políticas públicas en materia de salud. Como parte de dichas políticas, se incluyeron en el curriculum de educación básica, temas de relevancia social, entre ellos, la salud, con el propósito de atender los problemas que presentan los escolares en este tema y con el fin de fomentar una cultura de la prevención. No obstante, se carece de evidencia empírica sobre el grado de cumplimiento y resultados de dicha política nacional. El estudio tuvo como objetivo explorar los conocimientos, prácticas y variables de contexto que influyen en la salud de los estudiantes de secundaria en Baja California. **MÉTODO.** Se aplicaron dos instrumentos a 14.545 estudiantes de tercero de secundaria que estaban inscritos en el ciclo escolar 2014-2015 de los cinco municipios de Baja California. El primer instrumento fue un examen de conocimientos en salud denominado *Examen al Egreso de la Educación Básica en el Área de Salud* (EXEEBAS). El segundo, un cuestionario de contexto que incluyó una sección llamada *Tú y tu salud* donde se indagó sobre las prácticas en salud. La técnica de análisis que se utilizó para determinar los factores que influyen en la salud de los estudiantes fue el modelamiento de ecuaciones estructurales. **RESULTADOS.** La dieta correcta, prácticas alimenticias, ejercicio de una sexualidad responsable y consumo de sustancias (*prácticas en salud*) de los estudiantes de tercero de secundaria influyen en su salud física. Además, dichas *prácticas en salud* a su vez están relacionadas con los *conocimientos en salud* y *factores académicos* que tienen los estudiantes. **DISCUSIÓN.** Ante la importancia que tienen las *prácticas en salud* se requiere revalorar la formación en el autocuidado y fomentar la autorregulación con el fin de fortalecer la salud de los estudiantes de educación básica con miras de tener en el futuro una población más sana.

Palabras clave: Salud, Adolescente, Conocimiento, Educación básica, Educación sexual.

Introducción

En México se estableció la salud como un derecho en 1983 y quedó estipulado en el Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dentro de las garantías individuales (Mayer-Serra, 2007). Con el objetivo de reducir problemas, enfermedades y situaciones de riesgo que están presentes en la población mexicana, la escuela, a través de políticas públicas, se ha convertido en un medio para la promoción de la salud. Como parte de dichas políticas, se incluyó dentro de las reformas al currículum de educación básica (*Plan de Estudios 2011*) temas de relevancia social, entre ellos, la salud y la salud sexual (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011b). Como parte de esta política, la Secretaría de Salud (SSA) y la SEP diseñaron el *Programa Escuela y Salud* (PEyS) (2008), el cual pretendía mejorar las condiciones de salud de la población escolar mediante acciones coordinadas entre dichas secretarías (SSA y Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, 2008). No obstante, se carece de evidencia empírica del cumplimiento de dicho programa.

Por otro lado, a pesar de que los temas de salud han estado presentes en el currículum de educación básica como parte de los contenidos de distintas asignaturas, como es el caso de Ciencias y Formación Cívica y Ética, la salud tomó un papel importante en la reforma educativa del 2009 (Ruiz, 2012). La *Reforma Integral de Educación Básica* (RIEB) fue el paso final de una serie de cambios curriculares que ha sufrido la educación básica desde 2004. Primero se inició con la reforma en preescolar (2004), siguió la secundaria (2006), continuó con primaria (2009-2011) y culminó con la publicación del Acuerdo 592 de la SEP (DOF: 19/08/2011; SEP, 2011a), donde se especifica la articulación de los tres niveles de educación básica, así como se declara que los niños y jóvenes mexicanos deberán desarrollarse de manera integral en materia de alimentación, nutrición y salud en general. La RIEB y el Acuerdo 592 pretendieron dar respuesta a lo estipulado dentro del *Programa Sectorial de*

Educación correspondiente al *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. El objetivo de la reforma fue elevar la calidad educativa con el fin de mejorar el logro académico y así contribuir al desarrollo nacional (Ruiz, 2012; SEP, 2007).

A consecuencia de la RIEB, se generó el *Plan de Estudios 2011*. Este contenía 12 principios pedagógicos en los cuales se sustentaba el programa: (1) centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, (2) planificar para potenciar el aprendizaje, (3) generar ambientes de aprendizaje, (4) trabajar en colaboración para construir el , (5) poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, (6) usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, (7) evaluar para aprender, (8) favorecer la inclusión para atender a la diversidad, (9) incorporar temas de relevancia social, (10) renovar el pacto entre estudiantes, docentes, familias y escuelas, (11) reorientar el liderazgo y (12) la tutoría y la asesoría académica a la escuela (SEP, 2011b).

El principio número nueve, incorporar temas de relevancia social, hace mención de lo cambiante que es la sociedad y por tal motivo requiere que la población actúe de manera responsable en distintas áreas. De este modo, el plan incluía en cada uno de los grados escolares temas de relevancia social para crear ciudadanos responsables, críticos y participativos en la sociedad. Dentro de los temas a tratar destacaba la educación para la salud y la educación sexual. Todos estos temas pretendían favorecer el aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores y actitudes (SEP, 2011b).

Es necesario aclarar que los temas de relevancia social fueron incorporados al currículum de manera transversal, es decir, no existe una asignatura específica para cada uno de los temas, sino que dichos contenidos deberían ser enseñados en todas las materias. Lo anterior hace complejo el diseño de tareas evaluativas que informen sobre el grado de dominio que tienen

los estudiantes de educación básica en estos temas. Aunado a ello, existen discrepancias entre asignaturas sobre cómo incluyen los temas de salud. En algunas, como Formación Cívica y Ética, especifican los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden alcanzar. En cambio, en otras asignaturas, es tarea del docente inferir los contenidos de salud y sexualidad, así como la forma en que serán transmitidos a los alumnos (SEP, 2011b).

A pesar de dichas reformas en torno a la salud, poco se sabe de los efectos que estas han tenido sobre la población escolar, y si dichas reformas minimizan los problemas de salud y situaciones de riesgo. De este modo, el estudio que se presenta en este documento tuvo como propósito conocer cuáles son los conocimientos y prácticas, en materia de salud, así como las variables

de contexto que influyen en la salud de los estudiantes de secundaria en Baja California.

Determinantes de la salud

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los determinantes de la salud son “el conjunto de factores personales, sociales, económicos y ambientales que determinan el estado de salud de los individuos y las poblaciones” (1998: 16). Además del concepto establecido por la OMS, distintos teóricos han propuesto modelos con el fin de explicar cuáles son los determinantes de la salud. En la tabla 1 se puede apreciar un recuento de los principales modelos y aproximaciones metodológicas para explicar los determinantes de la salud, vistos desde una perspectiva sistémica.

TABLA 1. Modelos y aproximaciones para explicar los determinantes de la salud

Autor	Modelo / Aproximación	Determinantes
Austin y Werner	Ecológico (1973)	Intervienen tres elementos: (1) huésped (elementos intrínsecos), (2) medio ambiente (elementos extrínsecos) y (3) agente (factores biológicos, físicos y químicos)
Laframboise y Lalonde	Holístico (1974)	Considera un conjunto de interacciones entre (1) la biología humana, (2) el medio ambiente, (3) los estilos de vida y conductas de salud y (4) el sistema de asistencia sanitaria
Dever	Epidemiológico (1977)	Los factores que determinan la salud y contribuyen a la reducción de la mortalidad son: (1) hábitos de vida saludable, (2) factores biológicos, (3) mejora de la calidad del medio ambiente y (4) servicios asistenciales
Tarlov	Determinantes sociales de la salud (1989)	La salud está constituida por diferentes determinantes: (1) biológicos, físicos y psíquicos, (2) estilo de vida, (3) ambientales y comunitarios, (4) del ambiente físico, climático y contaminación ambiental y (5) de la estructura macrosocial, política y percepciones poblacionales
Frenk	Salud-Enfermedad (1991)	Señala que la salud está determinada por (1) estilos de vida (riesgos conductuales), (2) genoma (riesgos biológicos), (3) contaminación (riesgos ambientales), (4) condiciones de vida (riesgos sociales) y (5) condiciones de trabajo (riesgos ocupacionales)
Dahlgren y Whitehead	Multinivel (1993)	Considera que las inequidades en la salud se deben a las diferencias que existen en cuatro principales factores: (1) edad, sexo y factores hereditarios, (2) factores individuales, (3) redes sociales y comunitarias y (4) condiciones generales socioeconómicas, culturales y ambientales
Mackenbach, van de Mheen y Stronks	Modelo de desigualdades (1994)	Propone un modelo que explique los niveles de desigualdad en salud. El modelo lo explica como selección y causa. El modelo incluye: (1) estilos de vida, (2) factores del entorno, (3) factores psicosociales relacionados con el estrés, (4) circunstancias de la infancia, (5) factores culturales y (6) la salud en la infancia

TABLA 1. Modelos y aproximaciones para explicar los determinantes de la salud (cont.)

Autor	Modelo / Aproximación	Determinantes
Diderichsen, Evans y Whitehead	La estratificación social y la enfermedad en producción (2001)	El único determinante de la salud es el contexto social. Dicho contexto le da una posición social al individuo y esta a su vez determina su estado de salud
Brunner, Marmot y Wilkinson	Influencias a lo largo de la vida (2003)	Los factores que influyen en la salud son: (1) estructura social, (2) factores materiales, (3) entorno social, (4) trabajo, (5) psicosociales, (6) comportamientos en salud, (7) infancia, (8) genética y (9) cultura
OMS	Comisión de Determinantes Sociales de la Salud (2005-2007)	Son tres los elementos del modelo propuesto: (1) contexto socioeconómico y político, (2) determinantes estructurales y posición socioeconómica y (3) determinantes intermediarios

Nota: elaboración propia a partir de Austin y Wernes (1973, citado en Perea, 2001), Brunner, Marmot y Wilkinson (2003, citado en Darias, Rodríguez y Wamala, 2009), Dahlgren y Whitehead (1993, citado en Moiso, 2007), Dever (1976), Diderichsen, Evans y Whitehead (2001), Frenk (1991, citado en Perea, 2011), Laframboise y Lalonde (1974, citado en Lalonde, 1981, y Villar, 2011), Mackenbach, van de Mheen y Stronks (1994), OMS y Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud (2008), Salleras (1990), Tarlov (1989, citado en Perea, 2011 y en Girón, 2010).

Los modelos tienen diferencias, pero en lo que concuerdan es que el estilo de vida es un determinante de la salud. La OMS señala que “el estilo de vida es una forma de vida que se basa en patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características personales individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales” (1998: 27). A este respecto, Lalonde (1974) especificó que el estilo de vida estaba compuesto por los hábitos en relación a la alimentación, actividad física, consumo de sustancias y sexualidad, entre otras. Por su parte, Hubley, Copeman y Woodall (2013) mencionan que la suma de comportamientos conforman la manera en que una persona vive (incluye trabajo y ocio).

Factores que influyen en los conocimientos y en las prácticas en salud

Existe una gran cantidad de estudios que han tenido como propósito relacionar el conocimiento,

medido a través del desempeño académico, con distintas variables. De estos estudios se ha encontrado que la trayectoria académica (Anda y López, 2011; Castillo, Izar y Espericueta, 2013; Contreras, Rodríguez, Caso, Díaz y Urías, 2012; Córdoba, García, Luengo, Vizúete y Feu, 2012; García y Barrón, 2011; Mares, Rocha, Rivas, Rueda, Cabrera, Tovar y Medina, 2012), el gusto por la lectura (Contreras, Rodríguez, Caso, Díaz y Urías, 2012; Córdoba, García, Luengo, Vizúete y Feu, 2012), el capital cultural (Cervini, 2002; Mella y Ortiz, 1999; Reyes, Godínez, Ariza, Sánchez y Torreblanca, 2014), las aspiraciones escolares (Contreras, Rodríguez, Caso, Díaz y Urías, 2012; Gil-Flores, Padilla-Carmona y Suárez-Ortega, 2011), entre otras variables, guardan algún tipo de relación con el desempeño académico. No obstante, es necesario señalar que en la mayoría de las ocasiones miden el desempeño académico del alumno, o bien, se basan en los resultados en Español y Matemáticas, dos de las asignaturas más evaluadas por pruebas estandarizadas.

TABLA 2. Variables relacionadas a las prácticas en materia de salud, según hallazgos empíricos

Variable	Relación	Autores
Sexo	Los hombres fueron más propensos a fumar tabaco	Pinilla-Vásquez y Angarita-Fonseca (2012)
	Las mujeres valoran en mayor medida la abstinencia, ya que un menor número de mujeres ha iniciado su vida sexual en comparación con los hombres	Moral y Ortega (2008)
Percepción sobre consumo de sustancias	Considerar como vicio el fumar tabaco, reduce las posibilidades de iniciar dicha actividad	Pinilla-Vásquez y Angarita-Fonseca (2012)
	Presentar una actitud positiva hacia el consumo de sustancias, aumenta las posibilidades de hacerlo	Espada, Hernández, Orgilés y Méndez (2010)
	Aquellos adolescentes que no consideran el alcohol como un riesgo tienen mayor probabilidad de consumirlo	De la Villa Moral, Rodríguez y Sirvent (2006)
	Aquellos adolescentes que ingieren bebidas alcohólicas tienen una mayor probabilidad de involucrarse en situaciones de riesgo, como el consumo de tabaco, drogas ilícitas, relaciones sexuales con escasa protección, no respetar señales de tráfico y conducir bajo los efectos del alcohol. En sentido opuesto, aquellos que llevan una dieta balanceada y tienen una actividad física moderada tienden a no verse involucrados en dichas situaciones	Carrasco (2004)
Relación familiar	Adolescentes mencionaron que mantener una buena comunicación con sus padres y obtener información sobre salud sexual y reproductiva es la mejor manera de llevar a cabo una sexualidad responsable	Grajales y Cardona (2012)
	El consumo de alcohol ha sido asociado al bajo apoyo familiar	Carrasco (2004)

Nota: elaboración propia.

Para el caso de las prácticas, existe evidencia empírica que relaciona las prácticas en salud, específicamente, con distintas variables. La tabla 2 muestra los principales hallazgos de distintos estudios que han documentado las variables que influyen en prácticas hacia la salud.

En resumen, se puede apreciar que faltan investigaciones que tengan por objeto medir el conocimiento en salud y su relación con variables asociadas al contexto personal, familiar, escolar, social y cultural. En cambio, las prácticas en salud se han podido relacionar con el sexo, las percepciones sobre el consumo de sustancias y las relaciones familiares. Además, el consumo de alcohol se ha relacionado con otras situaciones de riesgo, como el consumo de sustancias ilícitas.

Método

El estudio tuvo como objeto conocer cuáles son los conocimientos y prácticas, en materia de salud, así como las variables de contexto que influyen en la salud de los estudiantes de secundaria en Baja California. Para ello se utilizaron los datos e información que generó la Estrategia Evaluativa Integral 2015, llevada a cabo por la Unidad de Evaluación Educativa (UEE), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), quien diseñó, desarrolló y aplicó una serie de instrumentos que dieron cuenta de los factores asociados al aprendizaje. Dentro de dicha estrategia se consideró a la salud como parte importante de los aspectos a evaluar y por eso se crearon dos instrumentos: (1) *Examen al Egreso de la Educación Básica en el Área de Salud* (EXEEBAS) contenía 37 ítems de

respuesta múltiple sobre conocimientos de salud y (2) un cuadernillo de evaluación, el cual incluyó una sección denominada *Tú y tu salud*, conformado por siete escalas tipo Likert y 17 ítems informativos con formatos variados. Por otro lado, es importante mencionar que las limitaciones y alcances del estudio obedecen a la naturaleza del mismo, ya que se trata de una investigación centrada en las percepciones que tienen los estudiantes sobre sí mismos, su contexto escolar, familiar y social; es decir, no un estudio de corte médico. Otra de las limitaciones del estudio es que si bien la salud es un constructo multifactorial, solo se consideraron variables relacionadas a los conocimientos y prácticas en materia de salud y algunas variables de contexto.

Población y muestra

La población objetivo que participó en el estudio estuvo conformada por los estudiantes de tercer grado de secundaria inscritos en el Sistema Educativo Estatal de Baja California (SEEEBC) en el ciclo escolar 2014-2015. De este modo, para determinar el número de escuelas que participaron en la muestra, se consideró que el diseño fuera probabilístico, por conglomerados, estratificada y con probabilidades proporcionales al tamaño del centro escolar, con un nivel de confianza del 95% y con un margen de error de $\pm 2,5$. El diseño muestral permitió la representatividad por municipio, modalidad educativa y turno. Es preciso señalar que la unidad de observación fue el centro escolar y la unidad de análisis el estudiante. Por ende, se evaluaron todos los estudiantes de las escuelas seleccionadas que cursaban el tercer grado de secundaria.

De un total de 528 escuelas registradas en el SEEEBC en el ciclo escolar 2014-2015, donde cursaban tercero de secundaria 57.133 estudiantes, se estimó en 90 el número de escuelas que participaron en el estudio, que incluían a 505 grupos y un total de 16.320 estudiantes. A continuación, se describen las características principales de la muestra:

- Sexo. El 50,5% de los evaluados fueron de sexo femenino y el 49,5% masculino.

- Turno. El 68,3% del total de los evaluados pertenecía al turno matutino. Por su parte, el 27,2% al vespertino, el 2,7% al intermedio, el 1,6% al completo y el 0,2% al nocturno.
- Modalidad educativa. Del total de participantes, la mayoría de los evaluados pertenecían a las modalidades de general (61,5%), seguido por las secundarias técnicas (18,1%) y privadas (13,7%). Una menor proporción de estudiantes pertenecían a telesecundarias (5,7%) o secundarias indígenas (1,0%).
- Municipio. El municipio con mayor porcentaje de evaluados fue Tijuana con el 42,0%, seguido de Mexicali con el 33,0% y Ensenada con el 18,8%. Playas de Rosarito y Tecate fueron los municipios con un menor porcentaje de evaluados, 3,4% y 2,9%, respectivamente.
- Edad. El 93,1% de los encuestados reportaron tener entre 14 y 15 años de edad, misma que es la que marca la norma para cursar tercero de secundaria.

Instrumentos

Examen al Egreso de la Educación Básica en el Área de Salud (EXEEBAS)

Con el fin de desarrollar la prueba de conocimientos de salud, se utilizó como referente la adaptación que hizo Contreras (2000) al modelo propuesto por Anthony Nitko. Este modelo especifica la metodología a seguir para la construcción de una prueba alineada al currículum (Contreras, 2000; Nitko, 1994), y define cinco comités de expertos que tuvieron la responsabilidad de elaborar el examen.

De este modo, se diseñó y desarrolló un examen que evalúa los conocimientos de las áreas de salud identificadas en el currículum por el primer comité: (1) alimentación, (2) actividad física, (3) consumo de sustancias, (4) sexualidad, (5) higiene personal, (6) seguridad y (7)

prevención de enfermedades. La prueba, a la que se le denominó EXEEBAS, consta de 37 preguntas de opción múltiple con tres opciones de respuesta. Dependiendo de cada pregunta, el estudiante debía seleccionar la respuesta correcta, la mejor respuesta o el mejor ejemplo. Con respecto a la consistencia interna del instrumento, este obtuvo un Alpha de Cronbach de .665¹.

Cuestionario de contexto

La segunda parte del cuadernillo indaga las distintas circunstancias de aprendizaje que se le brindan al estudiante en diferentes contextos. Consta de cuatro secciones: *Tú y tu familia*, *Tú y tu vida académica*, *Tú y tu escuela* y *Tú y tu salud*. Los ítems tienen un formato variado, sin embargo, en la mayoría de los casos, el estudiante debe elegir la respuesta que represente de una mejor manera su situación (Rodríguez, Sarabia y Acosta, 2015).

La sección *Tú y tu salud* la conformaban siete escalas tipo Likert y 17 ítems informativos. Tanto las escalas como los ítems indagaban sobre las prácticas de los estudiantes en alimentación, actividad física, higiene personal, sexualidad, consumo de sustancias, seguridad y su percepción sobre los principales problemas de salud en su centro escolar. Para el caso de sexualidad, se prestó especial atención y cuidado al momento de diseñar los ítems, pues estos temas suelen ser muy sensibles para cierto grupo de poblaciones.

Análisis de los datos

Con el fin de poder construir modelos de ecuaciones estructurales, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) al EXEEBAS y a la sección *Tú y tu salud*.

Análisis factorial exploratorio del EXEEBAS y de la sección Tú y tu salud

Este paso consistió en encontrar la estructura factorial que subyace del EXEEBAS y de la sección *Tú y tu salud* del cuestionario. Lo anterior

se realizó con el fin de crear una estructura más simple con miras a incorporar las variables que surjan de dichos análisis a la etapa final. Se utilizaron dos programas estadísticos: Factor (versión 10.3.01) y SPSS (versión 23).

Análisis causal (modelos de ecuaciones estructurales)

El propósito de esta etapa fue configurar el modelo hipotético y someterlo a prueba. Este modelo fue diseñado con base en los resultados de la revisión bibliográfica que se realizó, es decir, los modelos que determinan la salud, los fundamentos empíricos y los hallazgos de estudios previos. Para evaluar dicho modelo, se utilizó el *software Analysis of a Moment Structures* (AMOS, versión 23), de tal modo que se pudiera comprobar si los datos del estudio se ajustaban a lo propuesto por la teoría. Se utilizaron los estadísticos de bondad de ajuste y criterios de referencia, que se muestran en la tabla 3, para poder determinar en qué medida el modelo de ecuaciones estructurales cumplía con los criterios y la calidad del ajuste.

Resultados

Se realizó el AFE tanto al EXEEBAS como al cuestionario *Tú y tu salud*, aplicado por la UEE en 2015, con el fin de simplificar la medida y poder utilizar aquellos factores que subyacen de estos en los modelos. Del AFE realizado al EXEEBAS, surgieron cuatro nuevas variables, mismas que explicaban el 24,3% de la varianza (tabla 4).

Para el caso de la sección *Tú y tu salud* fue distinto. La sección estaba conformada por siete subsecciones: (1) alimentación, (2) actividad física, (3) higiene, (4) sexualidad, (5) consumo de sustancias, (6) seguridad escolar y (7) principales problemas de salud. Si bien dicha sección indagó sobre prácticas de salud a nivel personal, grupal y en su entorno, en este apartado

TABLA 3. Estadísticos de bondad de ajuste y criterios de referencia

Tipo de ajuste	Prueba	Estadísticos	Criterio
Ajuste absoluto	Chi-cuadrada	χ^2	Valor no significativo $P \geq .05$
Ajuste comparativo	Índice de bondad de ajuste comparativo	CFI	$\geq .90$
	Índice de Tucker-Lewis	TLI	$\geq .90$
	Índice de ajuste normalizado	NFI	$\geq .90$
Ajuste parsimonioso	Corregido por parsimonia	PNFI	$\geq .90$
Otros	Índice de bondad de ajuste	GFI	$\geq .90$
	Índice de bondad de ajuste corregido	AGFI	$\geq .90$
	Índice de ajuste incremental	IFI	$\geq .90$
	Raíz cuadrada de la media de los residuales	RMR	Próxima a 0
	Raíz cuadrada del error medio de aproximación	RMSEA	$\leq .06$

Nota: elaboración propia, adaptado de Cupani (2012); González-Montesinos y Backhoff (2010); Ruiz, Pardo y San Martín (2010).

TABLA 4. Varianza explicada por factores del EXEEBAS

Factor	Conocimientos	Ítems	k	Varianza explicada (%)
1	Prácticas responsables en el cuidado de la salud	3, 7, 14, 15, 17, 19, 20, 24, 25, 28, 34	11	13,6
2	Evitar riesgos en la salud de los adolescentes	9, 16, 18, 21, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37	14	4,5
3	Nociones básicas sobre alimentación y sexualidad	4, 5, 11, 13	4	3,5
4	Beneficios de una alimentación correcta	6, 8	2	3,2
Total			31	24,3

Nota: k= número de ítems. Los factores fueron obtenidos mediante el método de extracción de componentes principales (ACP).

solo se presentan los análisis sobre la estructura factorial de aquellos ítems que exploraron las prácticas de salud personales, pues son las que se identificó que influyen directamente en la salud del estudiante. De este modo, se trabajaron las subsecciones de alimentación, consumo de sustancias y sexualidad, por ser las prácticas que más se exploraron en el estudio, y se dejaron fuera del modelo la actividad física, higiene, seguridad escolar y principales problemas de salud, como se aprecia

en la tabla 5. Cabe mencionar que a diferencia del análisis factorial, en este caso se realizaron tres análisis distintos, uno por cada subsección.

Para la subsección de alimentación, se incluyeron cuatro ítems, mismos que se agruparon en dos factores que explican el 56,1% (tabla 6).

Los ítems que se incluyeron para la subsección de sexualidad se agruparon en un solo

TABLA 5. Distribución de ítems en la sección Tú y tu salud

Subsección	Ítems			AFE
	Personales	Grupales	En el entorno	
Alimentación	4	–	1	Sí
Actividad física	1	–	1	No
Higiene	1	–	–	No
Sexualidad	6	–	–	Sí
Consumo de sustancias	4	1	–	Sí
Seguridad escolar	–	–	3	No
Principales problemas de salud	–	2	–	No

Nota: AFE= análisis factorial exploratorio.

TABLA 6. Varianza explicada por factores de alimentación

Factor	Conocimientos	Ítems	k	Varianza explicada (%)
1	Dieta correcta	69, 70.1	2	29,8
2	Prácticas alimenticias	66, 68	2	26,3
Total			4	56,1

Nota: k= número de ítems. Los factores fueron obtenidos mediante el método de extracción de componentes principales (ACP).

TABLA 7. Varianza explicada por factores de sexualidad

Factor	Conocimientos	Ítems	k	Varianza explicada (%)
1	Sexualidad	75, 76, 77, 78, 79	5	65,4
Total			5	65,4

Nota: k= número de ítems. Los factores fueron obtenidos mediante el método de extracción de componentes principales (ACP).

factor, el cual explica el 65,4% de la varianza asociada a sexualidad (tener novio(a), haber iniciado su vida sexual, uso de métodos anti-conceptivos, número de parejas sexuales) (ver tabla 7).

Se incluyeron cuatro ítems en el análisis estructural del tema de consumo de sustancias (tabla 8). Se generó un factor de nombre *consumo de sustancias* (tabaco y alcohol), el cual explicó el 62,2% de la varianza.

TABLA 8. Varianza explicada por factores de consumo de sustancias

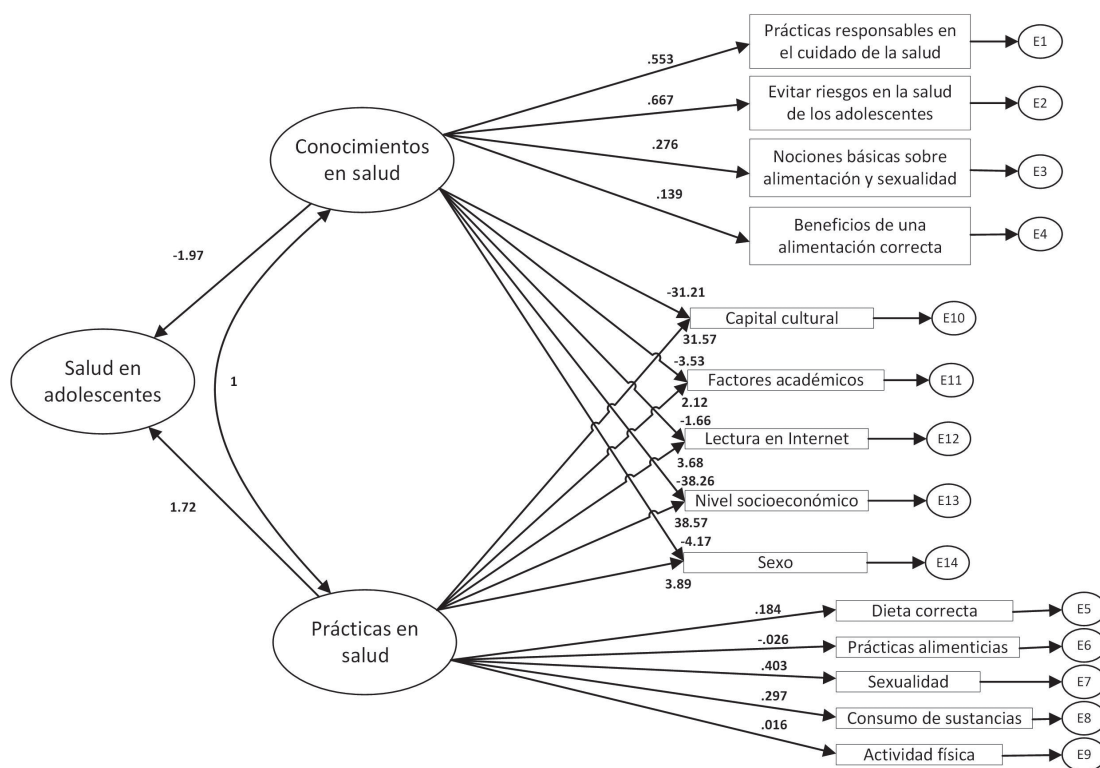
Factor	Conocimientos	Ítems	k	Varianza explicada (%)
1	Consumo de sustancias	80, 81, 82, 83	4	62,2
Total			4	62,2

Nota: k= número de ítems. Los factores fueron obtenidos mediante el método de extracción de componentes principales (ACP).

Después de haber realizado los AFE a los instrumentos, el paso siguiente fue proponer un modelo de ecuaciones estructurales que explique la salud de los adolescentes en Baja California con base en sus conocimientos y prácticas en salud, y algunas variables de contexto.

Partiendo del hecho anterior, el modelo hipotético inicial incluye los factores que se obtuvieron en el análisis factorial realizado al EXEEBAS y a la sección *Tú y tu salud*. Así pues, en el modelo se observa lo siguiente (figura 1):

FIGURA 1. Modelo hipotético inicial que explica la salud en los adolescentes



- Se proponen tres variables latentes: (1) salud en adolescentes, (2) conocimientos en salud y (3) prácticas en salud.
- La salud en adolescentes es explicada por los conocimientos y las prácticas en salud.
- Los conocimientos en salud están constituidos por las prácticas responsables en el cuidado de la salud, evitar riesgos en la salud de los adolescentes, nociones básicas sobre alimentación y sexualidad y beneficios de una alimentación correcta.
- Las prácticas en salud se conforman por los factores dieta correcta, prácticas alimenticias, sexualidad y consumo de sustancias. Además, se incluyó el ítem 71 alusivo a la frecuencia con la que el estudiante realiza alguna actividad física por más de 30 minutos.
- Las variables de contexto consideradas en el modelo fueron el sexo del participante, nivel socioeconómico, lectura en Internet, factores académicos y capital cultural. Estas variables influyen tanto a los conocimientos como a las prácticas en salud.
- Por último, existe una relación recíproca entre conocimientos y prácticas en salud.

Al tomar como base los criterios que aparecen en la tabla 3, en la tabla 9 se observa que los estadísticos de bondad de ajuste del modelo hipotético inicial no cumplen con los criterios establecidos. Partiendo de dichos resultados, se realizaron ajustes al modelo inicial de tal forma que se pudiera proponer un modelo alternativo. En un primer momento se realizaron los siguientes cambios:

- a) Con base en los estimadores que arrojó el modelo hipotético, se eliminaron las variables que no cumplieron con una correlación mayor a .1. De este modo se descartaron las variables *prácticas alimenticias* y *actividad física*.
- b) Se decidió eliminar las variables *nivel socioeconómico* y *sexo* por no contribuir al ajuste total del modelo, aunque presentaban una correlación mayor a .1

TABLA 9. Estadísticos de bondad de ajuste para el modelo hipotético inicial

Estadísticos	Valor
CFI	.757
NFI	.756
IFI	.758
RMSEA	.084

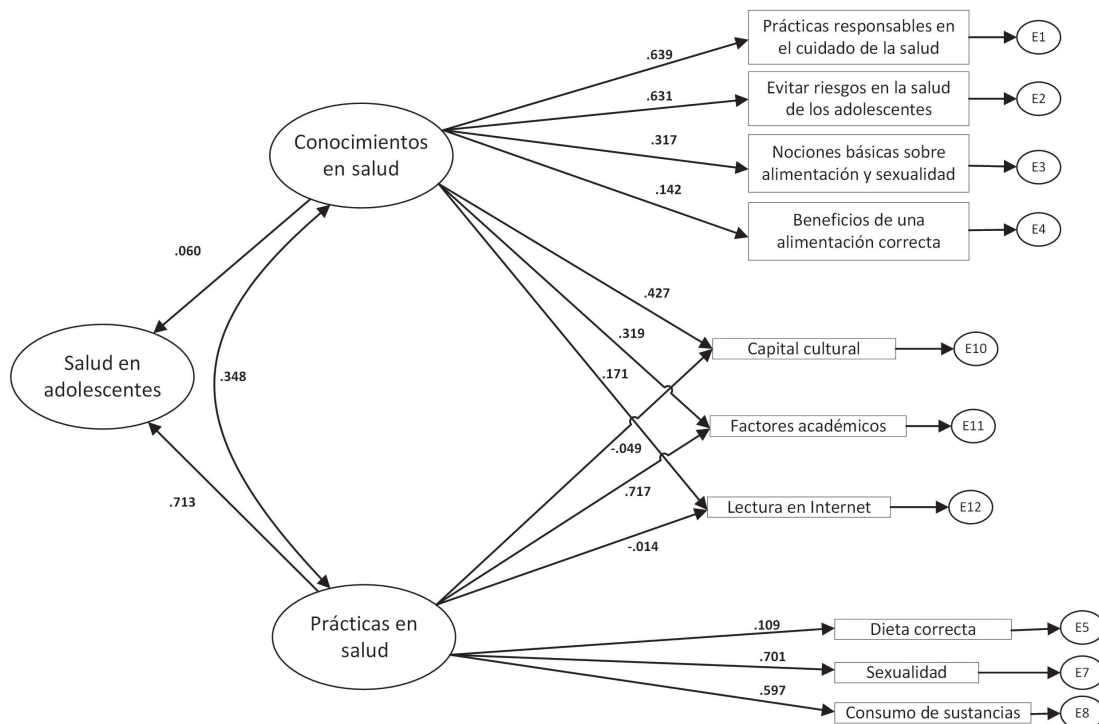
Al calcular el nuevo modelo con los cambios incorporados se obtuvo el modelo 1 que se presenta en la figura 2, el cual cumplió con los estadísticos de bondad de ajuste (tabla 10). En el modelo 1 existen algunos coeficientes de regresión de los factores de mayor influencia que otros. Para el caso de las variables latentes, *prácticas en salud* (.713) tiene un mayor peso sobre la *salud en adolescentes* en comparación a los *conocimientos de salud*. En relación a los *conocimientos en salud*, recibe una mayor influencia de *prácticas responsables en el cuidado de la salud* (.639), *evitar riesgos en la salud de los adolescentes* (.631) y *capital cultural* (.427). Por su parte, *sexualidad* (.701), *consumo de sustancias* (.597) y *factores académicos* (.717) presentan un mayor peso hacia *prácticas en salud*.

Respecto a los coeficientes de regresión de menor peso, sobresale el que tiene *conocimientos en salud* (.060) sobre *salud en adolescentes*. Asimismo, se presenta la influencia menor y negativa que tiene *factores académicos* y *lectura en Internet* sobre *prácticas en salud*.

TABLA 10. Estadísticos de bondad de ajuste del modelo alternativo 1

Estadísticos	Valor
CFI	.921
NFI	.919
IFI	.921
RMSEA	.047

FIGURA 2. Modelo estructural alternativo 1 que explica la salud en los adolescentes



A pesar de que el modelo 1 cumplió con los estadísticos de bondad de ajuste, se realizó un nuevo ejercicio con el fin de observar mejoras al eliminar las relaciones de aquellas variables que presentaban correlaciones menores a .1. De este modo, se descartaron las siguientes relaciones:

1. Salud en adolescentes y conocimientos en salud.
2. Prácticas en salud y capital cultural.
3. Prácticas en salud y lectura en Internet.

Por último, se eliminó la variable observada *dieta correcta* por poseer una correlación baja y no contribuir a la explicación del modelo final.

La figura 3 muestra el modelo 2 que explica la salud de los adolescentes con base en las prácticas en salud que poseen los estudiantes. En dicho modelo se muestra la consistencia de los coeficientes de regresión que en el modelo 1 eran de mayor influencia, incluso, algunos

aumentaron su participación, como es el caso de la *sexualidad*.

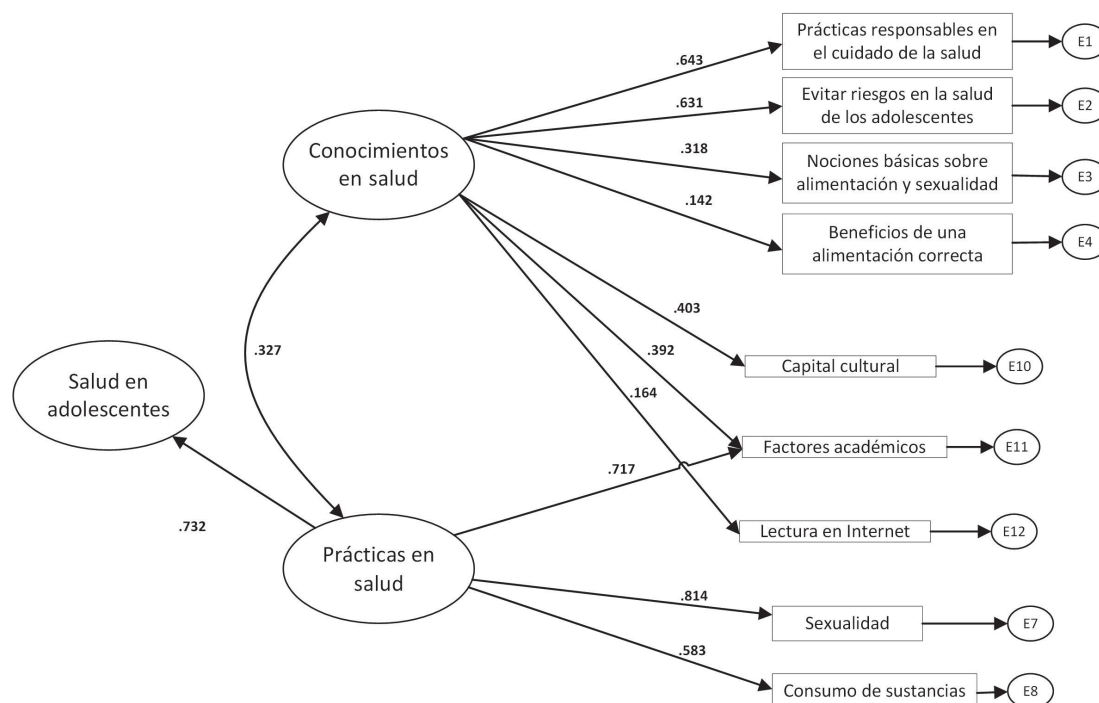
En cuanto a los estadísticos de bondad de ajuste, la tabla 11 refleja que el modelo 2 tiene mejores valores a los encontrados en modelos anteriormente presentados.

TABLA 11. Estadísticos de bondad de ajuste del modelo alternativo 2

Estadísticos	Valor
CFI	.954
NFI	.952
IFI	.954
RMSEA	.045

Para la construcción del modelo 2 se eliminaron algunas relaciones entre las variables latentes y observadas, además de no incluir la variable

FIGURA 3. Modelo estructural alternativo 2 que explica la salud en los adolescentes



dieta correcta. Al comparar el modelo 2 respecto al 1 se puede observar que el efecto que tenían el *capital cultural* y la *lectura en Internet* sobre las *prácticas en salud* se modificó, asimismo es negativo y de menor peso en el modelo 1. Sin embargo, se mantuvo el efecto que estas tienen sobre los *conocimientos en salud*, pues eran de influencia media, además de positiva. El caso de la variable *factores académicos* tuvo un efecto bidireccional, ya que influyó sobre los *conocimientos* y *prácticas en salud*. Otra diferencia importante entre los modelos es que en el modelo 2 el efecto que tienen los *conocimientos en salud* sobre la *salud en adolescentes* ya no se considera y en el modelo 1 sí existe, pero tiene una baja influencia.

Los resultados del modelo 2 indican que a medida que un estudiante de secundaria aumenta su *capital cultural*, su frecuencia de *lectura en Internet* y su *logro académico* en Matemáticas y Comunicación y Lenguaje, también se incrementarán sus *conocimientos en salud*. Para el caso de las *prácticas*

en salud, estas se vieron influenciadas por los *factores académicos*, la *sexualidad* y el *consumo de sustancias*.

En relación a los coeficientes de las variables, se encontró que los *factores académicos* influyen en una mayor medida en las *prácticas en salud*, en comparación a los *conocimientos*. No obstante, la *sexualidad* presentó una mayor influencia en las *prácticas en salud*. Las variables observadas *prácticas responsables en el cuidado de la salud* y *evitar riesgos en la salud de los adolescentes* se asociaron en mayor medida con los *conocimientos en salud*.

Discusión

Los modelos propuestos aportan evidencia adicional a lo documentado por los autores Dever (1977), Tarlov (1989, citado en Perea, 2011) y Frenk (1991, citado en Perea, 2011) y Brunner, Marmot y Wilinon (2003, citado en Darias,

Rodríguez y Wamala, 2009) en el sentido de la importancia de las *prácticas en salud* y su relación con la *salud en los adolescentes*. Esto sin olvidar el efecto que tiene en el logro académico. Por tal motivo, es importante considerar en el plan curricular la inclusión de la enseñanza de un mayor número de habilidades, actitudes y valores que ayuden a los estudiantes a tomar mejores decisiones en relación a sus prácticas en salud y así mejorarlas. Incluso, dichas prácticas se podrían complementar con programas específicos que estén enfocados en prevenir situaciones de riesgo relacionados a la sexualidad y el consumo de sustancias.

En todo caso, es importante considerar que la principal limitación de este estudio es la común a los trabajos que adoptan la estrategia que Joreskog (1993) denominó de generación de modelos (frente a la estrategia estrictamente confirmatoria o la de modelos alternativos). En este caso, efectivamente, al haber postulado y rechazado un modelo derivado teóricamente debido a su pobre ajuste a los datos muestrales, se procede de manera exploratoria (más que confirmatoria) para modificar y reestimar el modelo. El objetivo fue identificar la fuente de desajuste en el modelo y determinar un modelo que describa mejor los datos muestrales. Debido a las limitaciones del ajuste *post hoc* al modelo es preciso, por tanto, que, una vez ajustado el modelo aquí propuesto con lo que podríamos considerar una muestra de calibración, se compruebe la validez de los resultados utilizando una nueva muestra de validación, con el fin de valorar la generalizabilidad del modelo propuesto.

Por otro lado, el estudio reconoce que los modelos propuestos forman parte de un ejercicio académico que se podría mejorar a través de incluir otro tipo de variables psicosociales (estrés, violencia),

de tal forma que ayuden a explicar de una mejor manera el estilo de vida saludable de los estudiantes y, por ende, su salud. También se podrían incluir factores biológicos (componentes genéticos, salud en la infancia, raza, etnia, talla, peso) y ambientales (calidad del medio ambiente, clima, contaminación, servicios de agua y saneamiento) que han sido considerados en otros modelos y aproximaciones que explican los determinantes de la salud (Darias, Rodríguez y Wamala, 2009; Dever, 1976; Girón, 2010; Lalonde, 1974; Mackenbach, van de Mheen y Stronks, 1994; Moiso, 2007; Organización Mundial de la Salud y Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud, 2008; Perea, 2011; Salleras, 1990; Villar, 2011).

Las líneas de discusión en un futuro podrían centrarse en conocer las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes para enseñar los contenidos de salud en las escuelas de educación básica en Baja California y cuáles son los métodos de evaluación que utilizan los docentes para medir si los estudiantes aprenden dichos contenidos. O bien, nuevos estudios podrían indagar sobre las principales fuentes de información sobre salud que disponen los estudiantes, es decir, si aprenden sobre salud en casa, escuela, medios de comunicación, a través de amigos u otras fuentes o canales de información. También, sería pertinente explorar los ambientes en los que tiene lugar el consumo de sustancias a temprana edad, con el fin de conocer en qué tipo de situaciones, lugares y contextos los estudiantes las consumen.

Agradecimientos

Los autores quisieran agradecer el apoyo financiero de Writing Lab, TecLabs, Tecnológico de Monterrey, México, en la producción de este trabajo.

Nota

¹ Para mayor información sobre las propiedades psicométricas del examen, se puede consultar a Cantú y Rodríguez (2018).

Referencias bibliográficas

- Anda, H. y López, R. (2011). Propuesta de un modelo matemático de predicción del desempeño académico. *Nova Scientia*, 4(7), 55-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2033/203320117004.pdf>
- Cantú, V. y Rodríguez, J. C. (2018). Examen al egreso de la educación básica en el área de salud (EXEEBAS): análisis de unidimensionalidad. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 61-77. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51935>
- Carrasco, A. M. (2004). Factores psicosociales y comportamientos de salud relacionados con el consumo de alcohol en adolescentes: un análisis multivariable. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 125-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536111.pdf>
- Castillo, A., Izar, J. M. y Espericueta, D. E. (2013). Correlación entre trayectoria académica y el examen nacional de egreso de la licenciatura. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, julio-diciembre 17, 172-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2831/283128329007/>
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001604.pdf>
- Contreras, L. A. (2000). *Desarrollo y pilotaje de un examen de español para la educación primaria en Baja California*. Tesis de maestría sin publicar. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, Baja California.
- Contreras, L. A., Rodríguez, J. C., Caso, J., Díaz, C. y Urías, E. (2012). *Estrategia evaluativa integral 2011: factores asociados al aprendizaje de estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria en Baja California*. Unidad de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://uee.uabc.mx/reportesTecnicos/12-001.php>
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuite, M. y Feu, S. (2012). Cómo influyen la trayectoria académica y los hábitos relacionados con el entorno escolar en el rendimiento académico en la asignatura de Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, enero-junio, 21, 9-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732287002.pdf>
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1, 186-199. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/viewFile/2884/2750>
- Darias, S., Rodríguez, J. y Wamala, S. (2009). *Determinantes socioeconómicos y salud en Canarias: el caso de los factores de riesgo cardiovascular*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/24199/8-4-3/determinantes-socioeconomicos-y-salud-en-canarias-el-caso-de-los-factores-de-riesgo-cardiovascular.aspx>
- De la Villa Moral, M., Rodríguez, F. J. y Sirvent, C. (2006). Factores relacionados con las actitudes juveniles hacia el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas. *Psicothema*, 18(1), 52-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718108>
- Dever, G. E. A. (1976). An epidemiological model for health policy analysis. *Social Indicators Research*, 2(4), 453-466. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF00303847.pdf>
- Diderichsen, F., Evans, T. y Whitehead, M. (2001). The social basis of disparities in health. En T. Evans, M. Whitehead, F. Diderichsen, A. Bhuiya and M. Wirth (eds.), *Challenging inequities in health* (pp. 12-23). Estados Unidos de América: Oxford Scholarship Online.
- Espada, J. P., Hernández, M. O. A., Orgilés, M. y Méndez, X. (2010). Comparación de distintas estrategias para la modificación de la actitud hacia el consumo de drogas en escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1033-1050. Recuperado de http://www.prevencionbasadaenlaevidencia.net/uploads/MaterialesProgramasEvaluados/Saluda_EstrategiasModificacionActitud_2010.pdf

- García, O. y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33(131), 94-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13218531007.pdf>
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M. T. y Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of Gender, Educational Attainment and Family Environment on the Educational Aspirations of Secondary School Students. *Educational Review*, 63(3), 345-363. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2011.571763>
- Girón, J. (2010). *Los determinantes de la salud percibida en España*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11024/1/T32155.pdf>
- González-Montesinos, M. J. y Backhoff, E. (2010). Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con modelos de ecuaciones estructurales. *RELIEVE*, 16(2), 1-7. Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2_1.pdf
- Grajales, I. C. y Cardona, D. (2012). Actitudes de los adolescentes escolarizados frente a la salud sexual y reproductiva. Medellín (Colombia). *Investigación y Educación en Enfermería*, 30(1), 77-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105224287007.pdf>
- Hubley, J., Copeman, J. y Woodall, J. (2013). *Practical health promotion*. Inglaterra: Wiley.
- Joreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. En K. A. Bollen y J. S. Long, *Testing structural equation models* (pp. 294-316). Newbury Park, CA: Sage.
- Lalonde, M. (1981). *A new perspective in the health of Canadians*. Canadá: Minister of Supply and Services Canada. Recuperado de <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/pdf/perspect-eng.pdf>
- Mackenbach, J. P., van de Mheen, H. y Stronks, K. (1994). A prospective cohort study investigating the explanation of socioeconomic inequalities in health in the Netherlands. *Social Science & Medicine*, 38, 299-308. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8140456>
- Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., Tovar, J. y Medina, L. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de psicología en la FES Iztacala. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 189-207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29223246012.pdf>
- Mayer-Serra, C. E. (2007). El derecho a la protección de la salud. *Salud pública de México*, 49(2), 144-155.
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27029103.pdf>
- Moiso, A. (2007). Determinantes de la salud. En H. Barragán (dir.), *Fundamentos de salud pública* (pp. 161-189). Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata. Recuperado de http://www.inus.org.ar/documentacion/Documentos%20Tecnicos/Fundamentos_de_la_salud_publica/cap_6.pdf
- Moral, J. y Ortega, M. E. (2008). Diferencias de género en significados, actitudes y conductas asociados a la sexualidad en estudiantes universitarios. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 19(28), 97-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602805>
- Nitko, A. J. (1994). *A model for curriculum-driven criterion-referenced and norm-referenced national examinations for certification and selection of students*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED377200>
- Organización Mundial de la Salud (1998). *Promoción de la salud*. Glosario. Recuperado de http://www.bvs.org.ar/pdf/glosario_sp.pdf
- Organización Mundial de la Salud y Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud (2008). *Subsanar las desigualdades en una generación: alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los*

- determinantes sociales de la salud. Informe final de la Comisión OMS sobre Determinantes Sociales de la Salud. Recuperado de http://www.who.int/social_determinants/final_report/media/csdh_report_wrs_es.pdf?ua=1
- Perea, R. (2011). *Educación para la salud y calidad de vida*. España: Díaz de Santos.
- Pinilla-Vásquez, C. y Angarita-Fonseca, A. (2012). Conocimientos y actitudes asociadas al inicio del hábito de fumar durante la vida universitaria. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 17(2), 25-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3091/309126826003.pdf>
- Reyes, R., Godínez, F., Ariza, F. J., Sánchez, F. y Torreblanca, O. F. (2014). Un modelo empírico para explicar el desempeño académico de estudiantes de bachillerato. *Perfiles Educativos*, 36(146), 45-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13232069004.pdf>
- Rodríguez, J. C., Acosta, D. y Sarabia, Z. (2015). *Análisis psicométricos de la Estrategia Evaluativa 2015*. México: Unidad de Evaluación Educativa.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>
- Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 34-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441004>
- Salleras, L. (1990). *Educación Sanitaria*. España: Díaz de Santos.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Autor. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/cominterna/ProgramaSectorial2007-2012.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor. Recuperado de <http://www.dee.edu.mx/web/store/pdf/PlanEstudios.pdf>
- Secretaría de Salud y Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud (2008). *Programa de acción específico 2007-2012. Escuela y salud*. México: Autor. Recuperado de http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/programas/programa_escuela_salud.pdf
- Villar, M. (2011). Factores determinantes de la salud: importancia de la prevención. *Acta médica peruana*, 28(4), 237-241. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1728-59172011000400011&script=sci_arttext

Abstract

Factors influencing junior high school student's health in Baja California, Mexico

INTRODUCTION. In Mexico, health was established as a right in 1983. Since then, with the objective of reducing problems, diseases and risk situations that are present in the Mexican population, schools have been the subject of public health policies. As part of these policies, topics of social relevance, including health, were included in the Basic Education curriculum, with the purpose of addressing the problems that students present in this subject and in order to promote a culture of prevention. However, there is a lack of empirical evidence of the degree of compliance and results of the mentioned national policy. Thus, the study aimed to explore the knowledge, practices and context variables that influence the health of junior high school students in Baja California. **METHOD.** Two instruments were applied to 14,545 third-year junior high school students who were enrolled in the 2014-2015 school year of the five municipalities of Baja California. The first instrument was a health knowledge

exam called the *Exit Exam for Basic Education in the Area of Health* (EXEEBAS for short in Spanish). The second one, a context questionnaire which included a section called *You and your health* that examined health practices. The analysis technique that was used to determine the factors that influence the students' health was the modeling of structural equations. **RESULTS.** The correct diet, eating practices, a healthy and responsible exercise of a sexuality and consumption of substances (health practices) of students in the third year of junior high school, influence their physical health. In addition, these health practices are related to health knowledge and academic factors that students have. **DISCUSSION.** Given the importance of health practices, it is necessary to reassess training in self-care and encourage self-regulation in order to strengthen the health of Basic Education students with a view of having a healthier population in the future.

Keywords: *Health, Adolescent, Knowledge, Basic education, Sex education.*

Résumé

Facteurs influençant la santé des élèves de secondaire en Basse-Californie, Mexique

INTRODUCTION. En 1983, la santé est devenue un droit au Mexique. Depuis lors et afin de réduire problèmes, maladies et situations à risque au sein de la population mexicaine, les écoles ont fait l'objet de politiques publiques en matière de santé. Parmi celles-ci, les programmes propres à l'éducation de base ont adopté de nouveaux sujets d'intérêt social, dont la santé, afin d'aider les élèves à régler leurs problèmes et de promouvoir une culture de la prévention. Nous manquons toutefois de preuves empiriques attestant ou non de la mise en application totale et de la réussite desdites politiques publiques. L'objectif de cette étude était d'explorer les connaissances, pratiques et variables contextuelles influençant la santé des élèves de secondaire en Basse-Californie. **MÉTHODE.** Deux outils ont été utilisés auprès de 14.545 étudiants de troisième année de secondaire inscrits dans les cinq municipalités de l'État de Basse Californie lors de l'année scolaire 2014/2015. Le premier consistait en un test de connaissances en matière de santé appelé "*Examen al Egreso de la Educación Básica en el Área de Salud* (EXEEBAS)" (que l'on pourrait traduire de la manière suivante : Examen de connaissances en matière de santé au terme du programme d'éducation de base). Le second, un questionnaire contextuel, invitait les élèves à répondre à une série de questions où apparaissait, entre autres, la section intitulée "*Tú y tu salud*" (*Toi et ta santé*) où l'élève était amené à renseigner ses habitudes en matière de santé. C'est la modélisation d'équations structurelles qui a été choisie comme technique d'analyse pour déterminer les facteurs influençant la santé des élèves. **RÉSULTATS.** Le régime et les habitudes alimentaires, l'exercice d'une sexualité responsable ainsi que la consommation de stupéfiants (*habitudes en matière de santé*) influencent la santé physique des élèves de troisième année de secondaire. En outre, lesdites habitudes sont elles-mêmes liées aux connaissances en matière de santé et aux facteurs académiques affichés par les élèves. **DISCUSSION.** Au regard de l'importance que jouent les habitudes en matière de santé des élèves de secondaire, il apparaît nécessaire de réévaluer la formation aux soins auto-administrés et d'encourager l'autorégulation afin d'améliorer significativement la santé de ces derniers et d'espérer pouvoir compter, à terme, sur une population globale plus saine.

Mots-clés: *Santé, Adolescent, Connaissance, Éducation de base, Éducation sexuelle.*

Perfil profesional de los autores

Valeria Cantú González (autora de contacto)

Investigadora. Doctora en Ciencias Educativas. Ha colaborado con la Unidad de Evaluación Educativa en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Su línea de investigación se centra en la evaluación educativa. Actualmente forma parte de TecLabs como coordinadora de Escala i en el Tecnológico de Monterrey.

Correo electrónico de contacto: vcantu7@tec.mx

Dirección para la correspondencia: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

Av. Eugenio Garza Sada 2501 Sur, Tecnológico, 64849 Monterrey, N.L., México.

Juan Carlos Rodríguez Macías

Investigador. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en estudios regionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y sus temas de interés son las variables asociadas al logro escolar, la evaluación de políticas educativas, el diseño y análisis de indicadores educativos. Asimismo, se desempeña como docente en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

Correo electrónico de contacto: juancr_mx@uabc.edu.mx

LA COMPLEJA RELACIÓN DE LOS DOCENTES CON LA LECTURA: EL COMPORTAMIENTO LECTOR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN FORMACIÓN

*The complex relationship of teachers with reading as a skill:
the reading behavior of the teachers of Pre-school and Primary
Education in training*

MARÍA ELCHE LARRAÑAGAY SANTIAGO YUBERO JIMÉNEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

DOI: 10.13042/Bordon.2019.66083

Fecha de recepción: 14/06/2018 • Fecha de aceptación: 29/11/2018

Autora de contacto / Corresponding Author: María Elche Larrañaga. E-mail: maria.elche@uclm.es

Fecha de publicación *online*: 23/01/2019

INTRODUCCIÓN. El interés de este trabajo es reflexionar, concretamente, sobre la calidad de la formación de los futuros maestros en el ámbito específico competencial como mediadores de lectura. Los últimos informes de los hábitos lectores de los alumnos españoles ponen en duda que haya existido evolución en esa materia, por lo que parece preciso hacer más efectiva la enseñanza de las primeras etapas educativas. Por otro lado, investigaciones previas han señalado la influencia que ejercen las experiencias lectoras de los maestros en su eficacia en este ámbito. Esta investigación está dirigida a estudiar el comportamiento y el compromiso lector de los estudiantes del Grado de Maestro para reflexionar sobre su desarrollo competencial respecto a la educación lectora de los niños y las niñas de Educación Infantil y Primaria. **MÉTODO.** En esta investigación participaron 861 estudiantes de las Universidades de Castilla-La Mancha y Santiago de Compostela, de los cursos primero a cuarto del Grado de Maestro en Educación Infantil (355) y Educación Primaria (506). Se evaluaron el comportamiento lector y el compromiso con la lectura. **RESULTADOS.** Los resultados señalaron relación entre comportamiento, compromiso y hábito lector. Conforme avanzan en la formación, se produce un aumento del hábito lector en los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria, pero no en los de Educación Infantil. Se evidenció la categoría de falsos lectores, así como un alto porcentaje de futuros maestros que parecían no reunir las condiciones personales precisas para desarrollar en sus alumnos un comportamiento lector voluntario. **DISCUSIÓN.** La universidad debe avanzar hacia una formación completa, sólida y coherente con las competencias que tienen desarrollar estos futuros profesionales como mediadores de lectura, potenciando su hábito lector en lo que se refiere tanto al comportamiento como al compromiso lector.

Palabras clave: *Hábitos lectores, Intereses lectores, Maestros, Profesores lectores, Universidad.*

Introducción

Tras la completa incorporación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) parece el momento de llevar a cabo un proceso de reflexión y revisión de la calidad de la formación que ofrece la universidad española. Este proceso ya se está produciendo en grados como Pedagogía (Torres y Vallejo, 2018); nuestro interés es llevarlo a cabo en los futuros maestros en el ámbito específico competencial como mediadores de lectura.

El último informe del *Programme for International Student Assessment* (PISA) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016) ofrece datos globales de lectura. España ha obtenido una puntuación de 496 puntos, siete por encima del informe de 2012. Los datos de España parecen reflejar un estancamiento desde el inicio de la prueba y, tal y como se afirma en este último informe, quizá los gobiernos deberían buscar maneras de hacer más efectiva la enseñanza. Aunque es difícil establecer razones concretas en la mejora de un sistema educativo, hay consenso en que una de las claves es mejorar la profesión docente. La Comisión Europea (2008) ya destacó la calidad del personal docente como uno de los principales factores que determinan el éxito académico de los estudiantes.

¿Qué se espera de los maestros respecto a la lectura?

Según la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, la adquisición de las competencias básicas se plantea como puente para el desarrollo integral de la persona. Entre estas, se concede especial importancia al desarrollo de las habilidades comunicativas en los diferentes lenguajes y formas de expresión, incluido el descubrimiento del placer de la lectura a través de la literatura infantil. Según el Real Decreto 126/2014, de 28

de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, la finalidad es garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y de prepararlos para cursar los siguientes niveles. Entre las competencias del currículo que tienen que desarrollar en esta etapa se potencia el desarrollo de la comunicación lingüística y se hace hincapié en la comprensión lectora.

Los alumnos llegan a la escuela con una formación prelectora que han ido adquiriendo en sus experiencias en casa y en el entorno inmediato, a través de las interacciones sociales. El papel de los maestros en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria será ampliar esas competencias. Por ello, sin duda, los maestros deben tener conocimientos literarios actualizados y saber qué intereses concretos se adecúan a las necesidades de los alumnos, pero también deben ser capaces de plantear actividades de animación que realmente sean efectivas en la búsqueda del hábito lector y la familiarización con la literatura (López-Valero, Encabo y Jerez, 2016). Investigaciones previas han destacado el valor del contexto educativo para potenciar la lectura, sin dejar de lado el rol fundamental que desempeña el contexto familiar.

¿Qué apoyo ofrece la universidad a la formación lectora de los maestros?

Los datos del *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora* (PIRLS) de 2006 sugieren que existe relación entre la relevancia que se da a la lectura durante la formación inicial del profesorado y la eficacia de los futuros docentes en este ámbito (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2007). Si accedemos a las páginas webs de las universidades, encontramos los documentos de grado de las universidades participantes en el estudio, en los que se especifican las distintas asignaturas que se imparten en el Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. Analizándolas, observamos en ambas

universidades materias troncales de lenguaje y literatura a lo largo de toda la titulación, como “Didáctica de la lengua y la literatura española”, “Lingüística” y “Adquisición y desarrollo del lenguaje”. Solo aparece en el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) una asignatura de “Animación a la lectura”, y la de “Intervención educativa en las dificultades del lenguaje oral y escrito” en el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), ambas con carácter optativo y solo ofertadas para alguna especialidad concreta (tabla 1).

También encontramos información detallada sobre las competencias que deben adquirir los estudiantes en estas titulaciones. En las competencias generales establecidas por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales, en las referidas al Grado de Maestro en Educación Primaria queda reflejada la competencia de “fomentar la lectura”. Sin embargo, en las correspondientes al Grado de Maestro en Educación Infantil no hay ninguna referida a la lectura; aparece solamente la competencia de “expresarse oralmente y por escrito”. En las competencias propias de la universidad no se hace referencia al fomento de la lectura como competencia de los graduados en maestro en ninguna de las dos universidades.

Maestros y lectura

Contamos cada vez con más evidencias sobre la influencia que ejercen los hábitos lectores de los maestros sobre sus prácticas docentes y en el fomento de la lectura en el aula, en relación con el modelamiento de actitudes y hábitos lectores de niños y niñas (Granado, 2014; Granado y Puig, 2014). Según distintos autores (Boggs y Golden, 2009; Trent, 2011), las experiencias personales de lectura de los futuros maestros ejercen una influencia decisiva sobre la formación en este campo. Otras investigaciones revelan cómo las propias prácticas lectoras de los maestros son trasladadas al aula (Cremin, Mottram, Collins, Powell y Safford, 2009; Granado y Puig, 2015). Applegate y Applegate (2004) afirman que un maestro que mantiene una relación débil con la lectura no puede contribuir a desarrollar en sus alumnos una motivación intrínseca por la práctica lectora. Esto podría indicar que el uso eficiente de prácticas de lectura que favorecen la experiencia del placer lector requiere un modelo de relación estrecha, intensa y vital con la lectura. Granado, Puig y Romero (2012) señalan, en la misma línea, que son los estudiantes del Grado de Maestro en Educación con mayor hábito lector quienes más importancia dan a los contenidos formativos relacionados con la promoción de la lectura frente a los de menor hábito, que circunscriben su interés a la formación centrada en la instrucción lectoescritora.

TABLA 1. Universidades y asignaturas analizadas en el estudio

	UCLM (Cuenca)	USC
Grado de Maestro en Educación Infantil	Adquisición y desarrollo del lenguaje	Aprendizaxe da Lingua Oral
	Didáctica de la lengua en educación infantil	Iniciación á Lectura e á Escritura
	Literatura infantil y animación a la lectura	Literatura infantil e Dramatización
Grado de Maestro en Educación Primaria	Lingüística aplicada a la enseñanza	Ensino e Aprendizaxe de Linguas en contextos Multilingües
	Didáctica de la literatura española	Ensino e Apendizaxe de Competencias Comunicativas: Lingua e Literatura
	Didáctica de la lengua española	Literatura, Lectura e Creatividade

Como afirman De-Naeghel *et al.* (2014), el compromiso lector ha tomado un rol prominente sobre la lectura. El compromiso lector incluye la dedicación a la lectura, es decir, el tiempo dedicado a la lectura (Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox, 1999) y los procesos motivacionales (Guthrie y Wigfield, 2000). Investigaciones previas han indicado que el compromiso lector correlaciona con el rendimiento lector (Guthrie, Klauda y Ho, 2013) y con la comprensión lectora (Wigfield *et al.*, 2008). Los resultados en PISA indican que el compromiso con la lectura y el progreso lector se refuerzan mutuamente (Valenzuela, Gómez y Sotomayor, 2015). Esperamos que el hábito lector también se relacione con el compromiso lector.

Hábitos de lectura de los futuros maestros

No podemos olvidar que los jóvenes universitarios que cursan los estudios de Maestro en Educación Infantil y Primaria serán los primeros receptores, junto a padres y bibliotecarios, de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Como indica Cerrillo (2016), una de las características propias de la LIJ es la presencia de un adulto que facilite el contacto con los libros y acompañe la lectura cuando sea necesario. Ante tal responsabilidad, cabría esperar de los futuros maestros que tuvieran un amplio bagaje literario, un perfil de lectores competentes y una fuerte conciencia del compromiso que habrán de asumir.

Sin embargo, los últimos estudios nacionales e internacionales sobre los hábitos lectores de los estudiantes de Magisterio muestran que en su mayoría no son lectores habituales (Colomer y Munita, 2013; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Grana-do, 2014; Grana-do *et al.*, 2012; Sanjuán-Álvarez, 2013). Felipe (2016) encuentra que un 18,2% de los 950 futuros maestros de Málaga admiten no haber leído un solo libro de forma voluntaria en todo el verano. Una investigación en la que participan 2175 estudiantes de doce universidades españolas (Larrañaga *et al.*, 2008) determina que los estudiantes del Grado en Maestro

leen una media de 4,6 libros al año, mucho menor a la media de los estudiantes universitarios; solo un 7,7% de los futuros maestros encuestados son lectores habituales y cuatro de cada diez son no lectores o falsos lectores. Los autores definen la categoría de falso lector por la influencia de la deseabilidad social, provocada por la imagen social positiva del lector, que lleva a querer generar una imagen de lector, aunque realmente no se lleve a cabo una conducta lectora habitual. En un estudio posterior, con 1116 estudiantes de doce universidades portuguesas (Yubero, Larrañaga y Pires, 2014), encuentran que el 10% de la muestra de futuros maestros son no lectores; el 27,7%, falsos lectores, y el 11,7%, lectores habituales; el 47% informa que lee porque le gusta. Applegate y Applegate (2004) hallan en un estudio piloto realizado con 195 estudiantes estadounidenses de diversos programas de formación del profesorado de educación primaria que, en general, la mitad de los futuros maestros no están intrínsecamente motivados hacia la lectura. En un trabajo posterior (Applegate y Applegate, 2014), solamente la mitad de los 348 maestros en formación inicial que toman parte en el estudio se consideran lectores entusiastas. Del mismo modo, Felipe (2016) halla que el 52,9% de los futuros maestros de Málaga de su estudio son lectores entusiastas, frente a un 47,2% de lectores no entusiastas.

Aunque PISA no mide la relación causal, informa de que los bajos niveles de rendimiento en lectura tienden a estar unidos a un bajo nivel de implicación y compromiso con la lectura (Valenzuela, Gómez y Sotomayor, 2015). En este sentido, si actuamos sobre los niveles de implicación y de compromiso con la lectura, podremos esperar que esto se relacione con un incremento de los niveles de rendimiento lector y, así, poder mejorar los hábitos lectores.

Por todo ello, destacamos la importancia de reflexionar sobre los maestros como lectores y detectar sus posibles necesidades para poder intervenir desde la formación universitaria en la tarea de los futuros maestros en relación con el fomento de la lectura.

Tomando en consideración la relevancia del compromiso lector, el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación del compromiso lector con el hábito lector. Por otra parte, atendiendo al rol de los maestros como mediadores lectores, el segundo objetivo es analizar el comportamiento y el compromiso lector de los estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria para conocer su evolución durante la formación universitaria.

La primera hipótesis de estudio es que el compromiso lector estará relacionado con el hábito lector. En relación con la formación universitaria, esperamos que los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria, al estar incluidas en sus competencias el fomento de la lectura, incrementen el hábito lector y que, por tanto, se produzca un aumento tanto en el comportamiento lector como en el compromiso con la lectura desde el primer curso hasta su salida de la universidad.

Método

Participantes

En esta investigación participaron 861 estudiantes universitarios de primero a cuarto del Grado de Maestro en Educación Infantil (355) y Educación Primaria (506) de las diferentes facultades de la UCLM y de la USC, lo que supone casi un 25% de los casos. Ambas universidades ofrecían los grados de Maestro en todos los campus. El conjunto de los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria que formaron parte de la investigación tenía un número aproximado de 3500 estudiantes. Para mantener un 95% de confianza en el estudio, eran necesarios 306 participantes. Un 79,8% (687) eran mujeres. La muestra comprendía alumnos de entre 18 y 51 años, siendo la edad media de 21,37 ($DT=3,61$). En la tabla 2 se presenta la distribución de los estudiantes que participaron en el estudio.

TABLA 2. Distribución de los participantes en el estudio

	Educación Infantil n (%)	Educación Primaria n (%)
Universidad		
Castilla-La Mancha	194 (54,6)	298 (58,9)
Santiago de Compostela	161 (45,4)	208 (41,1)
Sexo		
Hombre	35 (9,6)	138 (27,3)
Mujer	320 (90,4)	368 (72,7)
Edad		
18-23	287 (81,3)	438 (85,3)
Más de 23	68 (18,7)	68 (14,7)
Media	21,70	21,15
Desviación típica	3,65	3,58
Curso		
1º	73 (20,6)	165 (32,6)
2º	196 (55,2)	145 (28,7)
3º	64 (18,0)	152 (30,0)
4º	22 (6,2)	44 (8,7)

Instrumento

Para este estudio se empleó un cuestionario que recogía información sobre el comportamiento lector de los estudiantes universitarios, incluyendo información sobre la implicación y el compromiso con la lectura. Se les preguntó acerca de: tiempo dedicado a la lectura, número de libros leídos, percepción del nivel lector, motivación lectora (Larrañaga *et al.*, 2008); gusto por la lectura, tiempo dedicado a la lectura en tiempo de ocio (Yubero *et al.*, 2014); periodo en que leen voluntariamente (*Encuesta de hábitos y prácticas culturales*, Instituto Nacional de Estadística [INE], 2015); tipología lectora y perfil lector (Granado *et al.*, 2012). También se evaluó el perfil lector con el que se identificaban en el momento de completar el cuestionario y antes de acceder a la universidad. En la tabla 3 se muestra la descripción de los ítems del instrumento utilizado.

Procedimiento

El muestreo fue intencional. Dentro de cada una de las universidades, el muestreo se realizó por conglomerados, tomando el aula como unidad muestral en función de la disponibilidad de los profesores y de los alumnos.

El cuestionario se pasó en las aulas de clase durante el segundo semestre del curso 2016/2017, previa autorización de los profesores colaboradores y en los espacios que ellos indicaron. Se explicaron la finalidad y las condiciones de estudio. La participación fue voluntaria y anónima y se aseguró la confidencialidad.

En todo momento velamos por cumplir con los requisitos marcados por el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC, en marzo de 2010.

TABLA 3. Descripción del instrumento

Variable	Naturaleza	Descripción	Respuesta
Hábito lector	Objetiva	Frecuencia lectura Número libros leídos	Categorizada
Hábito lector	Subjetiva	Perfil lector previo Perfil lector actual	Categorizada
Comportamiento	Objetiva	Tipología lectora: Revistas Cómics Ficción No ficción Prensa	Escala tipo Likert
Comportamiento lector	Objetiva	Estar leyendo	Dicotómica
Comportamiento lector	Subjetiva	Nivel lector	Escala tipo Likert
Compromiso lectura	Objetiva	Gusto lector	Escala 1 a 10
Compromiso lectura	Objetiva	Motivación: Me divierte Me gusta Me evado Me informo Aprendo Estoy al día	Selección múltiple
Compromiso lectura	Objetiva	Leer en tiempo de ocio	Escala tipo Likert
Compromiso lectura	Objetiva	Periodo de lectura	Escala tipo Likert

Análisis de datos

En primer lugar, para evaluar el hábito lector, se seleccionaron dos preguntas de lectura voluntaria: la frecuencia de lectura y el número de libros leídos por placer durante el último año. Esta medida ya había sido utilizada en investigaciones previas sobre el análisis del comportamiento lector en estudiantes universitarios (Larrañaga y Yubero, 2005; Yubero *et al.*, 2014; Yubero y Larrañaga, 2015), y se había informado de que en los resultados del cruce de respuestas entre ambas variables aparecían resultados inconsistentes. Se encontraban sujetos que informaban de comportamiento lector en una variable y de comportamiento no lector en la otra; parecía que algunos estudiantes querían ofrecer una imagen diferente a la real. Cruzamos ambas variables para construir el hábito lector. Solo consideramos “lector habitual” a los sujetos que responden en esta categoría en las dos variables y “lector ocasional” a los sujetos en los que se produce el cruce de dos valoraciones de lector ocasional y el de lector habitual con lector ocasional. Entra en la categoría de “no lector” el cruce de no lector en ambas categorías. La combinación de “no lector” en cualquiera de las dos variables con una valoración de lector (ocasional o habitual) en la otra, lo designamos como sujeto “falso lector”, por entender que realmente es no lector, pero está queriendo dar una imagen lectora. De esta manera, obtuvimos cuatro grupos de lectores:

- No lectores: no leían nunca o casi nunca. Entre 0 y 2 libros al año.
- Lectores ocasionales: leían alguna vez al trimestre o al mes. Entre 3 y 10 libros al año.
- Lectores frecuentes: leían casi todos los días o más de una vez a la semana. Más de 10 libros al año.
- Falsos lectores: aquellos que en una variable se mostraban como lectores y en la otra como no lectores.

Para someter a prueba la primera hipótesis del estudio se realizó un análisis de regresión lineal

por pasos, introduciendo en el primer paso las variables de comportamiento lector y en el segundo paso las variables de compromiso lector. Para someter a prueba la influencia de la formación universitaria, se realizaron contrastes estadísticos a través de chi-cuadrado sobre los valores del hábito lector, según el curso y sobre la percepción del perfil lector antes de entrar en la universidad y en el momento de completar el cuestionario. Con posterioridad, se realizaron análisis multivariantes para considerar conjuntamente la influencia del grado y el curso en el que se encuentra el estudiante sobre el comportamiento y el compromiso lector.

Resultados

El comportamiento lector explicó el 47% de la varianza del hábito lector, el compromiso con la lectura añadía un 10% de varianza. Los resultados de las regresiones (tabla 4) indicaron la influencia del comportamiento lector centrada en la lectura de ficción y no ficción y estar leyendo un libro en el momento de completar el cuestionario. También la influencia del compromiso lector sobre el hábito lector que aparecía en el gusto por la lectura, la motivación intrínseca, dedicar tiempo libre a la lectura y la regularidad en el periodo de lectura.

Para conocer si se producía alguna modificación del comportamiento lector por la decisión de convertirse en maestros, comparamos el perfil lector al que se adscribían como futuros maestros y el que percibían antes de iniciar los estudios de grado. Como puede observarse en la tabla 5, la mayoría de los futuros educadores se situaban en las categorías de lectura ocasional (lector ocasional y lector de vacaciones), casi el 25% en las categorías de lectura frecuente (lector habitual y lector empedernido). No se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. En la comparación entre el perfil actual y el

perfil antes de acceder a los estudios universitarios la diferencia fue significativa en los dos grados de futuros maestros, $p < ,001$. Se reducía casi a la mitad el porcentaje de no lectores y se incrementaba ligeramente el porcentaje de lector empedernido.

También comparamos los porcentajes en las categorías de hábito lector según curso y grado (tabla 6). Observamos una reducción en el porcentaje de no lectores, pero el contraste solamente alcanzó significación para los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria.

TABLA 4. Regresión lineal del comportamiento lector y el compromiso con la lectura sobre el hábito lector

	Modelo I		Modelo II	
	β	t	β	t
Comportamiento lector				
Revistas	,07	2,40*	,05	1,82
Cómic	,06	2,25*	,03	1,42
Ficción	,41	13,72***	,18	5,42***
No ficción	,16	5,86***	,08	3,32***
Prensa	,06	2,24*	,05	1,83
Nivel lector	,16	5,70***	,05	1,89
Estar leyendo	,22	7,68***	,13	4,79***
Compromiso lector				
Gusto lector			,16	4,05***
Motivación intrínseca			,07	2,35*
Motivación extrínseca			-,02	-,073
Leer tiempo ocio			,29	8,88***
Periodo de lectura			,11	3,97***
R ²	,47		,57	
F	101,28***		89,78***	

Nota: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

TABLA 5. Perfil lector antes-después de acceder a la universidad, en porcentajes

	Total	Infantil	Primaria	χ^2	$p (w)$
Actual					
No leo	6,3	5,6	6,8	1,14	,887 (,02)
Lector ocasional	40,4	40,4	40,4		
Lector de vacaciones	28,9	28,2	29,4		
Lector habitual	21,7	23,2	20,7		
Lector empedernido	2,7	2,5	2,8		
Antes de acceder a la universidad					
No leo	12,4	10,7	13,5	3,75	,441 (,06)
Lector ocasional	38,5	37,5	39,2		
Lector de vacaciones	21,6	21,1	21,9		
Lector habitual	22,0	24,8	20,1		
Lector empedernido	5,6	5,9	5,4		
χ^2	736,16	252,71	503,46		
$p (w)$	,000 (,59)	,000 (,52)	,000 (,65)		

TABLA 6. Hábito lector según curso y grado, en porcentajes

	Total				Infantil				Primaria			
	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°
No leo	29,8	24,6	17,2	15,4	21,9	28,1	18,8	14,3	33,3	20,0	16,6	15,9
Falso lector	22,3	27,0	30,2	30,8	23,3	27,6	28,1	23,8	21,8	26,2	31,1	34,1
Lector ocasional	41,2	39,2	45,1	44,6	47,9	35,7	37,5	57,1	38,2	44,1	48,3	38,6
Lector habitual	6,7	9,1	7,4	9,2	6,8	8,7	15,6	4,8	6,7	9,7	4,0	11,4
χ^2		15,25				10,95				22,08		
p (w)		,084				,279				,003 (,16)		

En el análisis multivariado de varianza (MANOVA) se realizó utilizando como variables independientes el grado y el curso. El modelo resultó significativo para el comportamiento lector [$\text{Lambda} (6,805) = 0,53$, $F = 2409,91$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,95$] y para el compromiso con la lectura [$\text{Lambda} (5,827) = 0,90$, $F = 1680,12$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,91$].

En el análisis del comportamiento lector, la interacción del curso y el grado resultó significativa [$\text{Lambda} (18,2277) = 0,96$, $F = 1,75$, $p < ,05$, $\eta^2 = ,01$]. La diferencia se produjo en la lectura de ficción ($F = 2,64$, $p < ,05$, $\eta^2 = ,01$). En la figura 1 puede observarse el incremento de la lectura de ficción en los alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria desde el primer curso al cuarto curso. La media se incrementaba desde 2,43 hasta 2,67.

En el análisis del compromiso con la lectura, la interacción del curso y el grado también resultó significativa [$\text{Lambda} (5,827) = 0,99$, $F = ,40$, $p < ,05$, $\eta^2 = ,02$]. La diferencia se produjo en el gusto por la lectura ($F = 4,31$, $p < ,01$, $\eta^2 = ,01$). En la figura 2 puede observarse el incremento superior del gusto lector en los alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria desde el primer curso al cuarto curso (de 6,42 a 7,00).

El curso alcanzó significación en el análisis del comportamiento lector [$\text{Lambda} (18,2277) = 0,92$, $F = 3,82$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,03$] y en el compromiso lector [$\text{Lambda} (15,2283) = 0,95$, $F = 2,72$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,02$]. En la tabla 7 puede observarse el análisis comparativo de las variables que alcanzaron significación.

FIGURA 1. Lectura de ficción según grado y curso

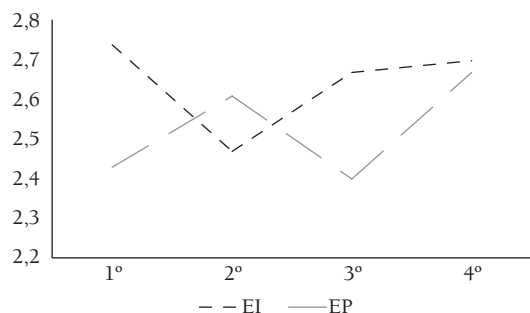


FIGURA 2. Gusto lector según grado y curso

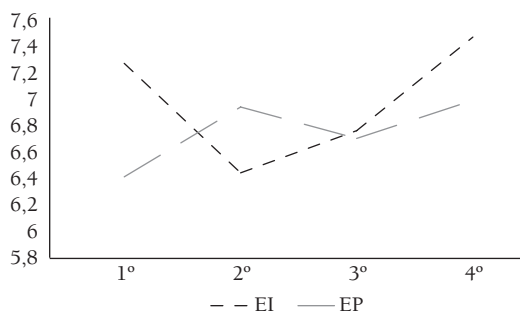


TABLA 7. Análisis comparativo de medias según curso

	1º	2º	3º	4º	F	p	η^2
Revistas	1,93	2,03	2,37	2,29	10,38	,000	,04
Motivación extrínseca	1,36	1,42	1,64	1,77	5,31	,001	,02
Periodo de lectura	1,66	1,78	1,84	1,98	2,67	,036	,01

TABLA 8. Análisis comparativo de medias según grado

	Infantil	Primaria	F	p	η^2
Motivación intrínseca	1,23	1,10	5,51	,019	,01
Periodo de lectura	1,87	1,71	7,06	,008	,01

El grado no alcanzó significación en el análisis del comportamiento lector [Λ (6,805)= 0,99, F = 1,72, p =.113, η^2 =.01], pero sí en el compromiso lector [Λ (5,827)= 0,99, F = 2,40, p <.05, η^2 =.02]. En la tabla 8 puede observarse el análisis comparativo de las variables que alcanzaron significación.

Conclusiones y discusión

El primer objetivo de este estudio ha sido analizar la relación del compromiso lector con el hábito lector. Atendiendo a los resultados de investigaciones previas que relacionan el compromiso con la lectura con el rendimiento, con la comprensión y con el progreso lector (Guthrie *et al.*, 2013; Valenzuela *et al.*, 2015; Wigfield *et al.*, 2008), esperábamos encontrar que el compromiso lector se relacionara también con el hábito lector. Los resultados confirman la hipótesis de estudio. Aunque la mayor parte de la varianza del hábito lector viene explicada por el comportamiento lector, el compromiso con la lectura constituye también un componente relevante. La regularidad del comportamiento lector, dedicar parte del tiempo de ocio a la lectura, el gusto por la lectura y estar motivado intrínsecamente son variables que parecen determinantes

para tener hábito lector. Investigaciones anteriores ya habían mostrado la importancia de la motivación intrínseca (Applegate y Applegate, 2004) y del gusto por la lectura (Yubero *et al.*, 2014). La consideración del compromiso lector añade a estas variables la relevancia de la regularidad del comportamiento lector y de tener insertada la lectura en el tiempo de ocio. En conclusión, parece relevante la consideración del compromiso lector, tanto para la evaluación como para la intervención sobre los hábitos lectores, ya que aúna elementos que han demostrado su implicación en estudios previos.

Por otra parte, en relación al rol de los maestros como mediadores lectores, el segundo objetivo ha sido analizar el comportamiento y el compromiso lector de los estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria para conocer la evolución competencial como mediadores de lectura en el periodo de formación universitaria. Si, como indican estudios previos (Boggs y Golden, 2009; Cremin *et al.*, 2009; Granado, 2014; Granado y Puig, 2014; Granado *et al.*, 2012), el hábito lector de los educadores y sus experiencias determinan cómo podrán intervenir en su labor de mediadores, es necesario conocer el comportamiento lector y el

compromiso con la lectura de los maestros. En relación con la formación universitaria, nuestra hipótesis de estudio es que los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria, al estar incluido en sus competencias el fomento de la lectura, incrementarán el hábito lector y que, por tanto, se producirá un aumento tanto en el comportamiento lector como en el compromiso con la lectura desde el primer curso hasta su salida de la universidad. Si comparamos los datos sobre el perfil lector previo al acceso a la universidad y el de una vez finalizados los estudios, vemos que se produce una reducción del porcentaje de futuros maestros que se consideran no lectores y se incrementa la percepción de lectores empedernidos. Podría ser que la formación universitaria incidiera más sobre el convencimiento de la necesidad de ser lector como futuro maestro. No obstante, es una medida que puede estar sometida a un elevado impacto del efecto de deseabilidad por mostrar una adecuada imagen profesional de futuro.

En la comparación del hábito lector según el curso que están realizando solamente alcanza significación la evolución en los alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria. Entre el primer curso y el cuarto curso el porcentaje de no lectores se reduce a la mitad y casi se duplica el porcentaje de lectores habituales. En los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil la contingencia entre el hábito lector y el curso no alcanza diferencia significativa. Estos resultados suponen un apoyo empírico a la segunda hipótesis de nuestro estudio. Sin embargo, debemos ser prudentes, ya que son alumnos distintos los que se encuentran en cada curso. Para poder confirmar la evolución de los hábitos lectores como consecuencia de los estudios universitarios sería necesario realizar un estudio longitudinal que nos garantizara la evolución personal.

El análisis de las diferencias, atendiendo conjuntamente al curso académico y al grado, muestra la evolución en el comportamiento lector hacia el incremento de la lectura de ficción

en los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria, y en el componente del compromiso lector centrado en el gusto por la lectura. Estos resultados confirman la hipótesis de estudio, señalando una mejora en los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria en los dos componentes evaluados. No obstante, la interacción de las variables muestra una relación diferente por curso según el grado que están cursando, que es difícil de justificar. Sería conveniente llevar a cabo estudios longitudinales para confirmar la relación. También sería interesante realizar estudios cualitativos que aportaran la visión de los alumnos sobre su formación.

El contraste entre los cursos indica diferencias en la tipología lectora y en el compromiso lector en las variables de motivación extrínseca y periodo de lectura. Conforme avanza la formación universitaria, los alumnos leen más revistas, incrementan la motivación extrínseca de la lectura y leen con mayor periodicidad. Estos resultados parecen estar vinculados con la importancia de la lectura como fuente de conocimiento especializado.

Si comparamos en conjunto los hábitos lectores de los futuros maestros con los datos proporcionados por investigaciones previas (Colomer y Munita, 2013; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Granada, 2014; Granada *et al.*, 2012; Larrañaga *et al.*, 2008; Sanjuán-Álvarez, 2013), coincidimos en que la mayoría no son lectores habituales. Resulta preocupante que alrededor del 15% se haya declarado abiertamente no lector. Por otro lado, la categorización del hábito lector indica más de un 20% de falsos lectores, valor que coincide con el informado en investigaciones previas de estudiantes de Magisterio (Yubero *et al.*, 2014).

Otros estudios han señalado la influencia de las experiencias personales de los maestros sobre la formación lectora de sus alumnos (Boggs y Golden, 2009; Cremin *et al.*, 2009; Granada y Puig, 2015). Los resultados obtenidos en nuestra investigación indican que las experiencias personales

están constituidas tanto por el comportamiento lector como por el compromiso con la lectura. Por tanto, la universidad, como contexto de formación, debe tener en cuenta ambas dimensiones. Los maestros necesitan una formación completa, sólida y coherente con las competencias que tienen que desarrollar como profesionales. Sin duda, esa tarea es responsabilidad de las universidades y de sus docentes. Para lograr mejores resultados de aprendizaje es necesario incrementar la calidad de la enseñanza, con propuestas que potencien el hábito lector de los futuros maestros, tanto en el comportamiento lector como en el compromiso con la lectura. Sin embargo, como señala Munita (2016), sería reduccionista explicar la construcción de los hábitos lectores de los menores centrándonos exclusivamente en los maestros, ya que son múltiples factores los que intervienen en la construcción lectora.

El interés de esta investigación radica en el estudio del comportamiento y el compromiso lector de los estudiantes del Grado de Maestro en

Educación Infantil y Primaria, ya que son los que, en su futuro profesional, podrán afrontar la formación lectora de niños y niñas. Tal y como defienden Granado y Puig (2014), será necesario promover más actividades de animación a la lectura entre los futuros encargados de llevarlas a cabo en las escuelas, si queremos que sus alumnos lleguen a ser lectores frecuentes y vista la relación que los estudios como PISA (OCDE, 2016) ponen entre hábito y rendimiento, también competentes.

Sería necesario enriquecer este estudio con una investigación longitudinal que nos permita conocer el verdadero papel que juega la universidad sobre los hábitos lectores de los futuros maestros y la relevancia de la formación lectora en aquellos alumnos que decidan cursarla. También sería interesante completar estos datos con una información más intensiva y cualitativa, y ampliar el objeto de estudio a otras poblaciones, como podrían ser los maestros en ejercicio y los futuros profesores de Educación Secundaria.

Referencias bibliográficas

- Applegate, A. J. y Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563. Recuperado de <https://thoughtfulliteracy.com/Applegate%20and%20Applegate,%202004%20The%20Peter%20Effect.pdf>
- Boggs, M. y Golden, F. (2009). Insights: Literacy memories of preservice teachers self-reported categories of impact. *The Reading Matrix*, 9(2), 211-223. Recuperado de http://www.readingmatrix.com/articles/sept_2009/boggs_golden.pdf
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio_colomer_t.pdf
- Comisión Europea (2008). *Presidency conclusions*. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. y Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43, 11-19. doi:10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x
- De-Naeghel, J., Valcke, M., De-Meyer, I., Warlop, N., Van-Braak, J. y Van-Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic Reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565. doi: 10.1007/s11145-014-9506-3
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28. Recuperado de <http://www.sedll.org/sites/default/files/>

- journal/recordar_aprender_practicar_que_sabe_y_que_debe_saber_un_futuro_maestro._diaz-plaja_a._y_ot.pdf
- Eurydice (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación. doi: 10.2797/63712
- Felipe, A. (2016). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* (tesis doctoral). Málaga: Universidad de Málaga.
- Granado, C. (2014). El docente como lector: un estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. doi: 10.18239/ocnos_2014.11.05
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.03
- Granado, C., Puig, M. y Romero, C. (2012). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora: hábitos lectores, creencias, capacitación adquirida y necesidades formativas de los futuros maestros y maestras respecto a la educación lectora*. Sevilla: Consejería de Cultura de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacion_lectora.pdf
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. y Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26. doi:10.1002/rrq.035
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. y Cox, K. E. (1999). Cognitive and motivational predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-236.
- Guthrie, J. T. y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403-422). New York: Longman.
- López-Valero, A., Encabo, E. y Jerez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 7-14. doi: 10.4995/lyt.2016.5820
- Ministerio de Educación (2007). *PIRLS 2006. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2006.html>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *Resultados clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Torres, A. y Vallejo, M. (2018). ¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizaje de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 129-142. doi: 10.6018/reifop.21.1.295261
- Valenzuela, J. P., Gómez, G. y Sotomayor, C. (2015). The role of reading engagement in improving National Achievement: An análisis of Chile's 2000-2009 PISA results. *International Journal of Educational Development*, 40, 28-39. doi: 10.1016/j.ijedudev.2014.11.011
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A. y Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445. doi: 10.1002/pits.20307

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: estudio de los hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 24(6), 713-719. doi: 10.3145/epi.2015.nov.03

Yubero, S., Larrañaga, E. y Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco, Portugal: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Recuperado de http://pnl2027.gov.pt/np4/file/198/Estudo_Alunos_Ens_Superior.pdf

Abstract

The complex relationship of teachers with reading as a skill: the reading behavior of the teachers of Pre-school and Primary Education in training

INTRODUCTION. The interest of this work is to reflect, specifically, on the quality of training of future teachers in the specific competence field as mediators of reading. On the one hand, the latest reports on the reading habits of Spanish students call into question that there has been evolution in this matter, so it seems necessary to make more effective the teaching of the reading skill at the first stages of education. On the other hand, previous research has pointed out the influence exerted by teachers' reading experiences on their effectiveness in this field. This research is aimed at studying the behavior and the reading engagement of the students of the Teachers' Degree to reflect on their competence development regarding the reading education of the children of Pre-school and Primary Education. **METHOD.** This research has involved 861 students from the Universities of Castilla-La Mancha and Santiago de Compostela, from the first to fourth year of the Teachers' Degree in Pre-school Education (355) and Primary Education (506). Reading behavior and engagement to reading were evaluated. **RESULTS.** The results indicate the relationship between behavior, engagement and reading habits. As they advance in the training, there is an increase in the reading habits in the students of the Teachers' Degree in Primary Education, but not in the ones of Pre-school Education. The category of false readers is evident, as well as a high percentage of future teachers who do not seem to have the necessary personal conditions to develop a voluntary reader behavior in their students. **DISCUSSION.** The university must move towards a complete, solid and coherent training with the competences that these future professionals have to develop as mediators of reading, strengthening their reading habits as regards both to behavior and reading engagement.

Keywords: *Reading Habits, Reading Interests, Teachers, Reading Teachers, University.*

Résumé

La complexe relation des enseignants avec la lecture: le comportement de lecture des enseignants de l'éducation maternelle et primaire en formation

INTRODUCTION. L'intérêt de ce travail est de réfléchir, en particulier, sur la qualité de la formation des futurs enseignants dans le domaine spécifique qui les compète en tant que médiateurs de la lecture. Les derniers rapports des habitudes de lecture des élèves espagnols questionnent qu'il y ait une évolution dans cette matière, il semble donc nécessaire de rendre l'enseignement des premiers stades éducatifs plus efficace. D'autre part, des recherches antérieures

ont souligné l'influence exercée par les expériences de lecture des enseignants sur leur efficacité dans ce domaine. Cette recherche vise à étudier le comportement et l'engagement en lecture des étudiants universitaires du Degré d'Enseignant à réfléchir sur leur compétence en formation à la lecture des enfants des niveaux maternelle et primaire. **MÉTHODE.** Dans cette recherche ont participé 861 étudiants des universités de Castilla-La Mancha et de Santiago de Compostela, de la première au quatrième cours du Degré d'Enseignant de l'Éducation Maternelle (355) et l'Éducation Primaire (506). Le comportement des lecteurs et l'engagement à la lecture ont été évalués. **RÉSULTATS.** Les résultats ont indiqué la relation entre le comportement, l'engagement et les habitudes de lecture. Pendant que les étudiants progressent dans sa formation, il se produit une augmentation de l'habitude de lecture dans les étudiants du Degré d'Enseignant du niveau Primaire, mais pas dans les cas des étudiants du Degré d'Enseignant de Maternelle. Il a aussi montré la catégorie de faux lecteurs, ainsi qu'un pourcentage élevé de futurs enseignants qui semblent ne pas répondre aux conditions personnelles précises pour le développement d'un comportement lecteur volontaire dans leurs élèves. **DISCUSSION.** L'université doit aller vers une formation complète, solide et cohérente avec les compétences que les futurs professionnels doivent développer en tant que médiateurs de la lecture, en améliorant leurs habitudes de lecture en ce qui concerne à la fois le comportement et l'engagement en lecture.

Mots-clés: *Habitudes des Lecteurs, Intérêt par la Lecture, Enseignants, Professeurs Lecteurs, Université.*

Perfil profesional de los autores

María Elche Larrañaga (autora de contacto)

Doctora en Investigación en Humanidades, Artes y Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Es personal investigador de la UCLM y colaboradora del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI), en el grupo de investigación "Psicología, Educación y Lectura" (PEL) y la revista *Ocnos*.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7148-7958>

Correo electrónico de contacto: maria.elche@uclm.es

Dirección para la correspondencia: Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Avenida de los Alfares, 42. 16071 Cuenca, España.

Santiago Yubero Jiménez

Doctor en Psicología y licenciado en Pedagogía, es catedrático de la Escuela Universitaria de Psicología Social de la Educación. Es decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca (UCLM), director del Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI), de la Universidad de Castilla-La Mancha, codirector del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil y director de la revista *Ocnos*. Coordina el grupo de investigación "Psicología, Educación y Lectura" (PEL).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7148-7958>

Correo electrónico de contacto: santiago.yubero@uclm.es

LOS MANUALES DE METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN ESPAÑOL (1897-1980)

The manuals of didactic methodology in Spanish (1897-1980)

ALFONSO HEREDIA MANRIQUE
Universidad de Zaragoza

DOI: 10.13042/Bordon.2019.58652

Fecha de recepción: 06/06/2017 • Fecha de aceptación: 12/12/2018

Autor de contacto / Corresponding author: Alfonso Heredia Manrique. Email: aheredia@unizar.es

INTRODUCCIÓN. El estudio trata de llenar una parte del vacío existente sobre la conformación de una disciplina académica tan importante en el campo de las ciencias de la educación como es la didáctica; así en el presente artículo se analizarán los manuales de metodología didáctica publicados en español durante el siglo XX. **MÉTODO.** Se ha llevado a cabo primero un exhaustivo trabajo documental de recogida de los manuales y su sistematización, como base del análisis de aspectos epistemológicos indicadores de las transformaciones ocurridas en la configuración de la didáctica. Estos indicadores han sido recogidos de los análisis de la información proporcionada por los propios manuales y entre los que se han tenido en cuenta tenemos los siguientes: las denominaciones utilizadas en los títulos y su relación con la delimitación del conocimiento didáctico, la organización interna de los contenidos y su valor en el manual y el análisis de la temática del método como la más relevante para observar los cambios. **RESULTADOS.** Como resultado más importante se destaca la fijación de una línea de manuales didácticos denominada *metodología didáctica*, donde se distinguen a su vez dos ramas diferenciadas por los contenidos que presentan, una de manuales de *metodología general* y otra de manuales de *didáctica pedagógica*, ambas tienen unos contenidos metodológicos comunes, aunque mucho más desarrollados en los manuales de la primera rama y contenidos de metodología especial de educación primaria principalmente en los manuales de la segunda rama. **DISCUSIÓN.** Se abre una vía inédita a la investigación histórico-educativa y epistemológica de la disciplina de la didáctica que se añade a la que ha venido realizándose en otras disciplinas académicas de las ciencias de la educación desde hace un tiempo.

Palabras clave: Didáctica, Historia de la Educación, Libro de texto, Metodología.

Introducción

Las disciplinas son cuerpos de conocimientos con una lógica interna u orden, un método y una extensión determinada articulados en torno a unos temas, cuestiones o agrupaciones semejantes; y para su estudio se sugiere verlas, no como entidades abstractas con una esencia universal y estática, sino como organismos vivos que nacen, se desarrollan, evolucionan, se transforman, desaparecen, se engullen unas a otras, se atraen y se repelen, se desgajan y se unen, compiten entre sí, se relacionan e intercambian información o la toman prestada de otras (Viñao, 2006: 266-267). Igualmente, se entienden como realidades mudables, no solo por su dependencia de concepciones epistemológicas, sino también por su carácter de construcciones institucionales e históricas, desarrollándose mediante tensiones y contradicciones dentro de las comunidades académicas (Jover, 2006).

El estudio de las materias escolares son la concreción de la historia social del currículum y en este se distinguirá según Goodson (1991), entre el currículum escrito y el currículum activo dentro del aula; si nos centramos en el primero dicho autor no lo considera neutral, aunque así haya sido generalmente tratado. La formación del currículum, su construcción social, se puede ver como un proceso de “invención de la tradición” y el currículum escrito su ejemplo máximo, el cual se presenta en forma de cursos, programas, guías o libros de texto (Goodson, 1995: 194). El currículum escrito tiene importancia tanto simbólica como práctica porque es el testimonio visible y público de las razones fundamentales elegidas y de la lógica legitimadora de la enseñanza; y cuyo estudio debería permitir comprensiones sobre la misma (Goodson, 1995: 99).

Así la historia del currículum tiene que ver con el estudio de las disciplinas académicas, en las cuales se sitúa como centro de sus preocupaciones a los contenidos de enseñanza (Chervel, 1991:

108). Por tanto, si la historia del currículum supone el estudio de la construcción de las materias escolares, un modo de llevarlo a cabo sería investigando sobre sus manuales, que incluyen los contenidos de enseñanza. Esto nos hace ver la importancia que tiene el estudio de las disciplinas de todos los niveles y grados del sistema educativo desde la perspectiva de la historia del currículum, la cual forma parte del ámbito de la historiografía pedagógica (Hernández Díaz, 2005).

Existen ya muchos trabajos sobre disciplinas académicas en nuestro país, pero no hay prácticamente estudios específicos sobre la disciplina de la didáctica; solo hemos encontrado el de Navarro, Granado, López y Barroso (1998) sobre la evolución de sus contenidos comparando dos muestras de manuales clásicos y actuales de su momento; y el de Heredia (2015), más en la línea de lo que pretendemos como comentaremos más adelante. Así este estudio que abordamos trata de aportar conocimiento sobre la construcción de la didáctica en tanto disciplina académica desde la perspectiva de los manuales que se han ido publicando de ella a lo largo del siglo XX; lo cual implica indagar simultáneamente sobre aspectos de tipo bibliográfico, histórico, institucional y epistemológico, ya que se imbrican totalmente.

El instrumental bibliográfico que suponen las publicaciones de un campo de conocimiento es un apoyo a la investigación; según Ortega (2005), dicho instrumental es guía y ordenador para una primera aproximación y él mismo lo utiliza para el tema de las corrientes de pensamiento pedagógico del primer tercio del siglo XX en España, en su caso sobre la base de un análisis bibliográfico de los libros sobre educación y pedagogía publicados en España durante esa época (Ortega y Mohedano, 1985, 1986). El estudio histórico de las disciplinas académicas al tratar aspectos como su génesis, desarrollo y consolidación contribuye también a saber cómo se ha llevado a cabo su construcción. Así Orden (1981, 1999) trata sobre la

introducción y desarrollo de la pedagogía experimental en España a través de manuales extranjeros traducidos al español y en Hernández Díaz (2010) se recogen estudios de este tipo para algunas disciplinas pedagógicas con mayor o menor recorrido histórico tales como: historia de la educación, teoría de la educación, educación comparada, política de la educación, didáctica y currículum y pedagogía terapéutica. También podemos utilizar una perspectiva genealógica para saber del origen inicial de las disciplinas, así encontramos estudios como el de Hernández Díaz (2005) que trata sobre uno de los primeros manuales de historia de la pedagogía escritos por un español y el de Ibáñez-Martín (2005) que trata sobre los dos primeros manuales escritos en español de filosofía de la educación. En el estudio histórico de las disciplinas es imprescindible tener en cuenta los manuales, estos han demostrado su utilidad formativa entre otras razones porque contribuyen a ordenar y fijar de forma más sistemática los conocimientos de las disciplinas, establecen el orden del temario y pautan cierto número de lecciones y temas (Hernández Díaz, 2010: 45).

Otro aspecto a señalar es la construcción institucional del conocimiento teórico de la educación en España que cristaliza en 1932 con la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, dentro de la cual lo harán las distintas disciplinas de su plan de estudios (Jover, 2006; Ruiz Berrio, 2004). Previamente es interesante ver el camino seguido por la pedagogía en su doble acepción, una dando nombre al conjunto de saberes pedagógicos y otra entendida como disciplina; para ello, Colom (1992, 1997) hace un análisis de dicho recorrido desde el principio rastreando el origen del propio término a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, especialmente en la obra de Herbart, que venía a referirse a cualquier contenido que tuviese que ver con cuestiones educativas; así la pedagogía como disciplina abarcaba el “todo” educativo e incluso vino a denominarse como pedagogía general. Este

“todo” pedagógico según el mismo autor sufre dos grandes desmembraciones sobre el propio saber pedagógico, una primera de tipo metodológico a principios del siglo XX y la segunda y más importante a partir de los años treinta del mismo siglo respecto a “qué” contenidos formaban parte de la pedagogía, para producirse su atomización hasta la actualidad con la configuración de las denominadas ciencias de la educación. Esto supuso la desaparición de la propia pedagogía como disciplina siendo sustituida por la teoría de la educación a consecuencia del fracaso fundacional del saber pedagógico, quedando situado dentro de las ciencias del espíritu como su refugio epistemológico y que lo orientaron hacia una pedagogía racional y especulativa de carácter filosófico y a su vez lo alejaron de una pedagogía científica que guiara la acción educativa (Colom y Rincón, 2004).

En esta institucionalización disciplinar hay que señalar la teoría de la educación, una de las ciencias de la educación que proveniente del contexto anglosajón vendría a tomar el papel de la antigua pedagogía que comentamos, aportando una visión de síntesis unitaria y general de la educación desde una perspectiva teórica. Esta disciplina es la más estudiada en nuestro contexto desde distintas perspectivas como la de su ubicación privilegiada dentro de las ciencias de la educación (Colom y Rodríguez, 1996); la de su configuración desde los aspectos presentes en la actividad académica (García Carrasco, García del Dujo, Barrón y González, 1992); también en cuanto a que los contenidos de la misma sean sus temáticas básicas, contenidos de manuales y programas de la asignatura en la universidad (Gargallo, 2002), dándole en este caso el sentido originario del “todo” pedagógico; las etapas por las que pasa, antecedentes, búsqueda de la identidad y consolidación (Gil y Jover, 2006); y cómo sustituye definitivamente a la pedagogía general, aunque presente una contradicción imposible en su propia construcción (Jover y Thoilliez, 2010). Y por otro lado, nos encontramos con estudios concretos sobre la construcción en general, desde las distintas perspectivas señaladas, de otras

disciplinas de las ciencias de la educación como la institucionalización de la filosofía de la educación en España (Ibáñez-Martín, 2005; Jover, Laudo y Vilanou, 2014) y de la historia de la educación (Molero, 2000); la sistematización a partir de los programas, obras clásicas y núcleos temáticos fundamentales de la antropología de la educación (Bouche, Feroso, Larrosa y Sacristán, 1995); los orígenes, evolución, objeto y campos de estudio de la economía de la educación (Pineda, 2000); la evolución y desarrollo de la pedagogía social (Torío-López, 2006) y de otros ámbitos próximos como la institucionalización y etapas de la sociología en España (García de León, 1994).

Esa diferenciación señalada de las ciencias de la educación por atomización en cuanto que pudiera corresponder con un avance paralelo del conocimiento sobre educación es puesta en duda por Gil y Jover (2006: 201), ya que consideran que la evolución del conocimiento pedagógico en los últimos cien años se puede considerar una historia progresiva de diversificación cercana a la disolución en algún momento. No obstante, ese segundo desmembramiento que también apuntan Colom y Rodríguez (1996) parece encajar con la propia construcción académica de la didáctica, diferenciándose de la pedagogía a la que iba unida con distintas denominaciones. Se produce una delimitación de campos de conocimiento pedagógico que adquieren autonomía, caso de la didáctica, pero siempre dentro del ámbito del saber pedagógico más general, como es el de la pedagogía. Esto es lo que observamos utilizando la perspectiva de los manuales de didáctica.

La didáctica durante el siglo XIX estaba incluida en los tratados generales de pedagogía y se irá independizando de la misma a lo largo del siglo XX; en principio parece que no existe como disciplina con tal denominación en los planes de formación de maestros a lo largo del siglo XIX (Melcón, 1992); y sí nos encontramos durante dicho siglo una materia denominada “Principios de educación y métodos de enseñanza” que da

presencia a la pedagogía en España (Ruiz Berrio, 2004). Para Chervel (1991: 84) el nacimiento de una disciplina y su posterior implantación requieren varias décadas, incluso medio siglo en algunos casos, algo que parece cumplirse con la que estamos estudiando. Así, formando parte de este proceso de adquisición de autonomía de la didáctica parecen destacarse tres grandes líneas de manuales didácticos que van a pugnar entre ellas para ser la más representativa en cuanto a la denominación a dar a dicho campo en los títulos de los manuales; una primera los manuales de metodología o metodología general, la segunda los manuales de didáctica pedagógica y la tercera los manuales de didáctica o didáctica general (Heredia, 2015).

Estas segunda y tercera líneas de manuales ya desarrolladas por dicho autor vienen a ser los puntos de ruptura sucesiva con la pedagogía que proviene del siglo XIX, en este caso de su parte práctica o aplicada, que es la parte metodológica a la que iba unida. Mientras que la primera línea a desarrollar aquí y que denominamos *metodología didáctica* es continuista y se asocia directamente a dicha pedagogía; no obstante, cuando la clarifiquemos a través de uno de los criterios utilizados se verá que confluye con las anteriores.

Así, hemos realizado una búsqueda lo más completa posible de los manuales correspondientes utilizando dos criterios, el primero, el que denominamos “criterio de título” por el cual seleccionaremos todos los manuales del periodo estudiado que presentan como título el término de *metodología* y variantes del mismo campo semántico, como método y metodológica, en la cubierta y portada del manual. Y el segundo, denominado “criterio de contenido” que entra a diferenciar el tipo y estructura de contenidos que presentan los manuales seleccionados según el anterior criterio. Para esta búsqueda de los manuales que encajasen en la línea señalada de metodología didáctica se han utilizado los catálogos bibliográficos de Blanco (1932-1933) y Ochoa (1947), el *Catálogo del fondo bibliográfico de la*

Escuela Universitaria de Profesorado de EGB de Zaragoza anterior a 1950 (1994) y el *Catálogo. La biblioteca de un maestro*, del ICE de la Universidad de Zaragoza. Y la revisión de las obras citadas en la bibliografía de los propios manuales metodológicos que vamos a enumerar en esta línea y en general en todos los manuales de didáctica.

Los manuales de metodología didáctica

Como el objetivo del trabajo decíamos es ver la construcción académica de la didáctica a través de sus manuales, vamos a presentar primeramente la relación de todos aquellos que corresponden a la línea de metodología didáctica en la que nos centramos, publicados durante gran parte del siglo XX. Estos serían los siguientes:

1897. Rodríguez García, Gerardo: *Metodología Didáctica General*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
1905. Castellanos, Abraham: *Pedagogía Rebsamen. Asuntos de Metodología General (relacionados con la escuela primaria)*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
1909. Barreto Álvarez, Celestino: *Metodología General y Aplicada*. Barcelona: Tipografía de Carbonell y Esteva.
1909. Senet, Rodolfo: *La Educación Primaria. Nociones de Psicología y de Metodología General*. Buenos Aires: Cabaut. 2ª ed.
1910. Achter, Achille Van: *Tratado Teórico y Práctico de Metodología*. París: Ch. Bouret.
1910. Pons, Fernando: *Metodología general. Métodos, Formas, Procedimientos y Sistemas de enseñanza*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales.
1911. Lasalde, Carlos: *Manual de Pedagogía o sea Exposición de los Principios Fundamentales de Educación y de los Métodos de Enseñanza*. Friburgo de Brisgonia: B. Herder.
1911. Mercante, Víctor: *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria*. Primera Parte. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
1912. Patrascoiu, Juan: *Curso Completo de Metodología*. Buenos Aires: Imprenta y casa editora de Coni hermanos.
1915. Aubert, J.: *Curso de Pedagogía y Metodología*. Santiago de Chile: Sociedad. Imprenta y Litografía Universo. 3ª ed.
1916. Carbonell y Migal, Arturo: *Metodología de la Enseñanza Primaria*. Montevideo: Librería Americana A. Monterde y Cía. 3ª ed.
1917. Bassi, Ángel C.: *Metodología de la Enseñanza Intuitiva*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
1924. Voigt, Waldemar: *Metodología práctica para la Enseñanza Secundaria. Parte Primera: Metodología General*. Santiago de Chile: Sociedad Imprenta y Litografía Universo. 1º volumen.
1925. Lagunas Vargas, M. Orfilia: *Metodología General y Especial. Teórica y Práctica*. San Salvador: Tipografía La Vanguardia.
1928. Infante, L. C.: *Guía Metodológica para los maestros peruanos*. Lima: Imprenta E. Z. Casanova.
1929. Hernández, Francisco Luis y Yepes Isaza, Mercedes: *Tratado de Pedagogía. Metodología General y Especial*. Medellín: Tip. Bedout.
- 1930? Dettaille, L.: *La Metodología en Acción*. Madrid: Juan Ortiz.
1930. Morrison, Henry C.: *Metodología. La Práctica del Método en la Enseñanza Secundaria*. Madrid: Espasa-Calpe.
1935. Hernández, Ángel G.: *Métodos Generales de Dirección del Aprendizaje*. Tegucigalpa: Talleres Tipográficos Nacionales.
1939. Bassi, Ángel C.: *Principios de Metodología General*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
1940. Onieva, Antonio J.: *Metodología y Organización Escolar*. Madrid: Ediciones Afrodisio Aguado.
1943. Hno. Anselmo María y Hno. Gastón María: *Metodología General y Nuevos*

- Métodos de Aprendizaje*. Lima: Sanmartí y Cía, S.A.
1945. Tirado Benedí, Domingo: *Métodos de Educación y de Enseñanza*. México: Editorial Orión.
1946. Spears, Harold: *Métodos de Enseñanza en la Educación Secundaria*. Chile: Programa Cooperativo Interamericano de Educación.
1947. Alonso Fernández, Luis: *Estudios Elementales de Pedagogía. Tomo Cuarto. Metodología y Organización escolar*. Madrid: Gráficas Otice.
1947. Hidalgo Santillán, Esteban: *Metodología General y Nuevos Métodos de Aprendizaje*. Lima.
1949. Galindo y Galindo, Bernardo: *Metodología General y Especial*. Tegucigalpa: Imprenta Calderón. 2ª ed.
1949. Hernández Ruiz, Santiago: *Metodología General de la Enseñanza*. México: UTEHA. 2 tomos.
1950. Ibarra Pérez, Óscar: *Metodología (Teórico-Práctica)*. Camagüey. República de Cuba: Impresora Porvenir.
1950. Salas Rodríguez, J. Wilbert: *Principios Fundamentales de la Metodología Pedagógica*. México: Fernández Editores.
1952. Trujillo, León: *Lecciones de Metodología y Práctica Docente*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Tenerife.
1955. Gonzalo Calavia, Leónides: *Pedagogía. Metodología General. Organización Escolar e Historia de la Pedagogía*. Madrid: Pantos.
1956. Montilla, Francisca: *Metodología y Organización Escolar*. Valladolid: Gráficas Andrés Martín.
1961. Rodríguez Rojas, José María: *Pedagogía y Metodología General*. Medellín: Editorial Bedout. 2ª ed.
1963. Titone, Renzo: *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.
1965. Mckean, Robert C.: *Principios y métodos de la educación secundaria*. Buenos Aires: Troquel.
1980. Nérici, Imideo Giuseppe: *Metodología de la Enseñanza*. México: Kapelusz.

Esta línea de manuales de metodología didáctica la podemos dividir siguiendo el segundo de los criterios, el criterio de contenido, en dos ramas diferenciadas de manuales metodológicos, los manuales de metodología general y los manuales de didáctica pedagógica, tal como se recoge en la tabla 1. Como vemos en dicha tabla, los manuales publicados en el periodo estudiado, algo más de ochenta años, es de treinta y siete manuales, una cifra que parece más bien discreta y que se distribuye en un 45,9% de metodología general (17 manuales) y 54,1% de didáctica pedagógica (20 manuales). La publicación de estos manuales globalmente se extiende hasta la mitad de los años sesenta del siglo XX (Mckean, 1965), con el caso excepcional de un manual publicado mucho después (Nérici, 1980). La rama de manuales de metodología general aparece antes (Rodríguez García, 1898) y es la última que desaparece, publicándose en todas las décadas del periodo estudiado algún manual; mientras que la otra rama de manuales metodológicos de didáctica pedagógica aparece más tarde (Barreto, 1909) y desaparece una década antes (Gonzalo, 1955), sus veinte manuales se publican en un periodo de cuarenta y seis años, destacándose la segunda década y la de los cuarenta por el número de manuales publicados de seis y cinco, respectivamente.

Una consideración epistemológica que se desprende de los datos anteriores es que esta línea de manuales desaparecerá como consecuencia de la reestructuración interna producida en los contenidos didácticos, donde la metodología (didáctica) se convierte en una temática dentro de la línea de manuales de didáctica o didáctica general, por lo cual esta denominación en los títulos de los manuales sustituirá definitivamente a la anterior de metodología. Esto se constata a través de los contenidos que aparecen en los índices de los manuales y de las propias consideraciones que hacen los autores de los manuales sobre esta cuestión. Por tanto, los cambios en los títulos de los manuales serán indicadores externos y visibles de las transformaciones que se producen internamente en el contenido de la didáctica en su proceso de construcción como disciplina académica.

TABLA 1. Manuales de metodología didáctica distribuidos en sus dos ramas, metodología general y didáctica pedagógica, y según el año de publicación

Metodología general	Didáctica pedagógica
Rodríguez García (1897)	
Castellanos (1905)	
Senet (1909)	Barreto (1909)
Pons (1910)	Achter (1910) Lasalde (1911) Mercante (1911)
Bassi (1917)	Patrascoiu (1912) Aubert (1915) Carbonell (1916)
Voigt (1924)	Lagunas (1925) Infante (1928) Hernández y Yepes (1929)
Hernández (1935)	Detaille (1930) Morrison (1930) Bassi (1939)
Hnos Anselmo y Gastón (1943)	Onieva (1940)
Hidalgo (1947)	Tirado (1945)
Hernández (1949)	Spears (1946) Alonso (1947) Galindo (1949)
Ibarra (1950)	Trujillo (1952)
Salas Rodríguez (1950)	Gonzalo (1955)
Montilla (1956)	
Rodríguez Rojas (1961)	
Titone (1963)	
Mckean (1965)	
Nérics (1980)	

Sobre la delimitación del campo didáctico

La cuestión epistemológica sobre el deslindamiento del campo didáctico en los manuales metodológicos se ve reflejada en los títulos utilizados en algunos de dichos manuales. Algo más de la cuarta parte de estos manuales (10 manuales, 4 de metodología general y 6 de didáctica pedagógica) presentan un título con referencia a más de un área del campo pedagógico: pedagogía,

metodología, organización escolar e historia de la pedagogía, incluso uno de ellos a otro campo de conocimientos distinto como la psicología; y que mayoritariamente aparecen diferenciados también en el índice del manual, con independencia de la rama que sea. No obstante, sin ir más allá del título, los contenidos reales de estos manuales contienen más áreas de conocimiento (didáctica, legislación, paidología); pero ocurre también con el resto de los manuales, que tienen capítulos y epígrafes con contenidos de distintas áreas de conocimiento pedagógico, con independencia del título del manual. Todo ello son indicadores de la falta de una delimitación clara entre ellas. Por tanto, en el deslindamiento hay que distinguir entre una diferenciación clara en el título y reflejado después en el índice; y cuando no hay diferenciación ni en el título ni en el índice, indiferenciación epistemológica, y luego aparece todo mezclado en los capítulos del manual. La tabla 2 recoge los manuales cuyos títulos presentan explícitamente distintas áreas de conocimiento.

Se observa en estos manuales que en siete de ellos aparece en primer lugar, e independiente a veces, el término “pedagogía” y a continuación el de “metodología”, como indicando que esta segunda parte está encajada dentro de la anterior o bien junto a la misma pero en segundo término, incluso se puede decir que el término “pedagogía” en la cubierta y portada aparece en general diferenciado con letras más grandes, en negrita o subrayado; esto puede significar su no independencia epistemológica o al menos de un no desligamiento claro de esa segunda parte, y esto ocurre más en los manuales de didáctica pedagógica.

También a esto se añade que la parte de pedagogía en seis de ellos tiene un peso importante en el conjunto del manual (Rodríguez Rojas, 75,38%; Lasalde, 56,09%; Aubert, 45,71%; Castellanos, 36,19%; Gonzalo, 32,53%; Senet, 27,69%) e incluso en cuatro supone el mayor peso dentro del mismo. Así, habría manuales clasificados como metodológicos, pero propiamente tal vez sean

en principio de pedagogía, y luego de metodología; tienen mucho peso ambas partes o suponen incluso la totalidad del manual, en unos casos prima una parte y en otros la otra. Esto donde se observa más claramente es en Lasalde (1911), donde en el título prima la expresión *Manual de Pedagogía* y el resto del título es una aclaración de ello o sea *Exposición de los Principios Fundamentales de Educación y de los Métodos de Enseñanza*, expresión que recuerda a una materia de enseñanza existente en los programas de formación de maestros a mediados del siglo XIX (Melcón, 1992), y que viene a corresponder a la división de los contenidos que presenta el manual: el primer tratado es de pedagogía teórica y el segundo de pedagogía preceptiva (metódica general y particular), donde se observa igualmente la terminología que se utiliza preferentemente.

La organización escolar está presente en cuatro de estos manuales metodológicos: Onieva, 42,19%; Alonso, 38,68%; Gonzalo, 14,08%; Montilla, 58,56%; con un peso importante dentro del manual en la mayoría, dos de ellos incluso por encima del valor de la parte de metodología. E igualmente, hay un manual (Senet, 1909) donde aparece en el título la psicología

con un peso importante, más del cuarenta por ciento del manual (41,54%), junto al conocimiento pedagógico (52,82%), este repartido entre pedagogía (27,69%) y metodología general (25,13%). Y por otro lado, hay un manual (Aubert, 1915) donde la psicología también está presente en el mismo, pero que no aparece en su título, aunque sí en el índice. Por tanto, estos manuales de metodología didáctica presentan a lo largo del periodo estudiado una primera parte de pedagogía, al principio también aparece en algunos la psicología y a partir de la década de los años cuarenta del pasado siglo también encontramos en otros la organización escolar. Estos manuales clasificados como metodológicos por el título y con un peso importante de esos contenidos en la mayoría de ellos, sin embargo en menos de la mitad (solo el 40%) tendría mayor peso en el conjunto del manual.

Por otro lado, habrían de destacarse aspectos puntuales en alguno de estos manuales. El manual de Aubert (1915) tiene cuatro partes diferenciadas en el índice de campos de conocimiento, pero dos de ellas no aparecen reflejadas en el título, de manera que se aglutina la psicología dentro de la pedagogía y la organización escolar dentro de la metodología. El manual de

TABLA 2. Valor porcentual de las distintas áreas de conocimiento en los manuales que las llevan en su título de la portada

Manuales con más de un área en sus títulos	Pedagogía	Metodología	Organización escolar	Historia de la pedagogía	Psicología
Castellanos (1905)	36,19	58,41	-	-	-
Senet (1909)	27,69	25,13		-	41,54
Lasalde (1911)	56,09	38,32	-	-	-
Aubert (1915)	45,71	50,00	-	-	-
Hernández y Yepes (1909)	1,67	91,97	-	-	-
Onieva (1940)	-	54,31	42,19	-	-
Alonso (1947)	-	27,36	38,68	-	-
Gonzalo (1955)	32,53	26,02	14,08	22,94	-
Montilla (1956)	-	38,25	58,56	-	-
Rodríguez (1961)	75,38	11,85	-	-	-

Hernández y Yepes (1929) se presenta en la primera parte del título como *Tratado de Pedagogía*, pero en realidad la parte propiamente de pedagogía es solo un capítulo testimonial con escaso peso (1,67%), quizás lo interesante de esto es que sirva de introducción a la metodología, cuya segunda parte del título es *Metodología General y Especial*, y hacer ver el encaje entre ambas partes, de lo contrario aquí la pedagogía vendría a identificarse con la metodología. El manual de Alonso (1947) no tiene propiamente una parte de pedagogía, sino que es una obra pedagógica dividida en cuatro tomos que lleva por título *Estudios Elementales de Pedagogía* y el cuarto corresponde a la metodología y organización escolar, pero con ello se deja claro que la pedagogía es la que ampara al resto de los conocimientos pedagógicos. Aquí hay que remarcar la existencia de un apéndice legislativo (Ley de Educación Primaria de 1945) que ocupa un tercio del manual. El manual de Rodríguez Rojas (1961) presenta una gran variedad de contenidos mezclados en sus muchos capítulos y resulta un tanto problemático saber qué comprende cada parte del título utilizado en su manual; en todo caso interpretamos que en la parte de pedagogía, con peso muy considerable del manual, tiene capítulos de: educación, psicología y organización escolar; y tanto en esta como en la parte de metodología general, encontramos entremezclados capítulos de didáctica; y en los apéndices se trata sobre las escuelas normales.

Los manuales de la rama de didáctica pedagógica

Los manuales de didáctica pedagógica estructuralmente presentan dos partes en sus contenidos claramente diferenciadas, una de metodología general común al contenido de los manuales de la otra rama, y la segunda parte de metodología especial que se refiere a contenidos de las metodologías específicas utilizadas en las distintas materias de educación

primaria principalmente; así hemos elaborado la tabla 3, donde aparece el valor de los contenidos de cada parte en dichos manuales.

Se observa que en la mayoría de estos manuales (dieciséis de veinte) la parte de metodología especial tiene mucho más peso que la parte de metodología general; haciendo un supuesto promedio general tendría casi el doble de peso y si utilizamos solo los manuales que tienen mayor peso entonces supone más de tres veces una que otra. Esa parte de metodología especial también se denomina metodología aplicada (Barreto, 1909; Onieva, 1940), pedagogía preceptiva (Lasalde, 1911) o pedagogía aplicada (Carbonell, 1916; Alonso, 1947).

Frente a ello tenemos cuatro manuales donde la metodología general tiene mayor peso: Morrison (77,90%/14,36%) que es una traducción resumida donde no se puede saber el peso de cada parte en el original; Bassi (68,02%/24,45%) es un manual con un planteamiento de los contenidos muy diferente a lo habitual en estos manuales, porque la parte de metodología especial está imbricada totalmente dentro del marco de la metodología general; Galindo (56,29%/40,00%) de las tres partes en las que se divide el manual, la tercera dedicada a la escuela nueva con mucho peso la añadimos a la parte de metodología general; Trujillo (76,45%/19,94%) acaba con dos temas de metodología especial que vendrían a corresponder con la segunda parte del título *Práctica Docente*. Por otro lado señalar que hay tres manuales donde el peso de la metodología general es muy poco importante, claramente por debajo del 10% (Lasalde, 1,78%; Aubert, 5,21%; Alonso, 7,55%) y que coincide con manuales que presentan otras áreas en el mismo, por lo que la parte de metodología especial también se ve afectada, tiene menos peso aunque importante, sobre un tercio o menos. Y finalmente tenemos dos manuales con poca diferencia en el peso de ambas partes (Tirado, 47,98%/49,45% y Gonzalo, 11,64%/14,38%).

TABLA 3. Valor porcentual de la metodología general y metodología especial en los manuales de didáctica pedagógica

Autores	Metodología general	Metodología especial
Barreto (1909)	22,96	74,42
Achter (1910)	25,00	72,50
Lasalde (1911)	1,78	36,55
Mercante (1911)	16,04	79,14
Patrascoiu (1912)	30,00	65,00
Aubert (1915)	5,21	35,58
Carbonell (1916)	18,37	75,33
Lagunas (1925)	25,08	70,90
Infante (1928)	16,91	63,67
Hernández y Yepes (1929)	16,39	75,25
Detaille (1930)	13,33	82,47
Morrison (1930)	77,90	14,36
Bassi (1939)	68,02	24,45
Onieva (1940)	18,64	35,66
Tirado (1945)	47,29	48,74
Spears (1946)	15,22	76,81
Alonso (1947)	7,55	19,81
Galindo (1949)	56,29	40,00
Trujillo (1952)	76,45	19,94
Gonzalo (1955)	11,64	14,38

Los manuales de la rama de metodología general

La construcción de la disciplina de la didáctica desde la perspectiva de sus manuales hay que verla siguiendo el rastro de las tres líneas de manuales que hemos indicado al principio, a saber: metodología o metodología general, didáctica pedagógica y didáctica o didáctica general, para ver dónde nos lleva. Al final solo una de ellas, la tercera de las citadas, sale triunfante con su denominación y las otras desaparecen. La publicación de un mayor o menor número de manuales de cada una de esas líneas a lo largo de un periodo de tiempo es un dato objetivo de esa lucha epistemológica por imponer una denominación para la disciplina, algo que por otra parte también conlleva cambios epistemológicos relacionados con la estructura de contenidos. Para nuestro caso, en la tabla 4 se observa que a lo largo de más de ochenta años se

publican 17 manuales de metodología general, son pocos pero están presente, excepto en una, en todas la décadas del periodo estudiado; y desaparecen a mitad de los años sesenta, con la excepción del manual de Nérici (1980). Esta línea de manuales estudiada que lleva en su título el término de “metodología” desaparece como consecuencia de cambios en los contenidos sobre el “método” dentro de su estructura temática. Algo que también se observa en dicha tabla 4, que recoge el valor porcentual que tienen los contenidos sobre el método; y donde cabe suponer que si el título de los manuales es el de metodología general entonces todos sus contenidos en realidad son necesariamente de metodología.

Considerando toda la rama de manuales de metodología general, la temática clásica del método presenta un valor de un tercio de los manuales (33,08%), pero se observa que en los últimos

manuales a partir de la década de los años sesenta tiene muy poco peso (Rodríguez Rojas, 7,90%; Titone, 11,99%; McKean, 0,00%; Nérici, 6,47%), indicando el declive de la misma, es decir, que ya no es el contenido lo más importante con diferencia en estos manuales. Si bien ahora consideramos esta rama hasta los años cincuenta, vemos que la temática tenía un peso muy importante en los manuales, más del cuarenta por ciento (41,33%). Y si la vemos sin los manuales de Bassi (1917) y Voigt (1924) dada su excepcionalidad en esa temática, vemos que el peso de la temática del método llega casi hasta la mitad en los manuales (48,35%). Incluso se encuentra algún manual en el que esta temática supone el total del manual (Rodríguez García, 1897; Salas Rodríguez, 1950) y todo esto frente a un supuesto peso promedio de 6,59% en los últimos manuales citados a partir de los años sesenta.

TABLA 4. Manuales de metodología general y valor de la temática del método

Manuales de metodología general	Valor % método
Rodríguez García (1897)	100,00
Castellanos (1905)	48,25
Senet (1909)	22,05
Pons (1910)	71,50
Bassi (1917)	4,08
Voigt (1924)	0,00
Hernández (1935)	29,52
Anselmo y Gastón (1943)	39,88
Hidalgo (1947)	26,48
Hernández (1949)	33,69
Ibarra (1950)	22,29
Salas Rodríguez (1950)	100,00
Montilla (1956)	38,25
Rodríguez Rojas (1961)	7,90
Titone (1963)	11,99
McKean (1965)	0,00
Nérici (1980)	6,47

En la rama de manuales de metodología general nos encontramos la excepcionalidad de dos

manuales. El de Voigt (0,00%), cuyo primer volumen es de metodología general y no presenta la temática del método como ocurre en la mayoría de los manuales de esta rama y momento; si considerásemos la obra en su conjunto, serían dos volúmenes y entonces habría que clasificarla en la línea de didáctica pedagógica, donde al final del segundo volumen sí hay contenidos sobre el método. Y el otro manual se refiere al de Bassi (4,08%) con un planteamiento muy diferenciado al resto, puesto que se centra en la enseñanza intuitiva exclusivamente y también se podría haber considerado de didáctica pedagógica, dado que hace un tratamiento de la metodología especial pero dentro del marco metodológico de la enseñanza intuitiva.

Conclusiones

La línea de manuales denominada *metodología didáctica* se configura con los manuales didácticos que llevan en su título el término “metodología”, primer criterio utilizado para su delimitación de las otras líneas de manuales didácticos existentes. Y en ella aparecen dos ramas de manuales diferenciadas por la estructura de contenidos que presentan, la primera que denominamos como *metodología general* cuyos contenidos se centran sobre planteamientos metodológicos de carácter general y la segunda rama que denominamos como *didáctica pedagógica* que tiene dos partes de contenidos claramente distintas, una de contenidos metodológicos comunes con la anterior y otra mucho más extensa con los contenidos de metodología especial básicamente de las asignaturas de educación primaria.

Esta línea de manuales presenta alguna dificultad epistemológica en la cuestión sobre la relación entre los títulos utilizados y los propios contenidos que contiene relacionada con la delimitación de los distintos campos de conocimiento pedagógico que aparecen en los propios títulos de una parte de los manuales listados, donde el peso que tiene cada parte indica que no se puede pensar que sean exclusivamente

manuales metodológicos a pesar del título que los encabeza.

La línea de manuales de metodología didáctica desaparece a mediados de la década de los años sesenta del pasado siglo por la rama de metodología general, dado que la rama de didáctica pedagógica habría desaparecido una década antes, a mediados de los años cincuenta. No obstante, la diferencia temporal de pervivencia de ambas ramas a favor de la metodología general, el número de manuales publicados en cada una de ellas es parecido, con alguno más en la rama de didáctica pedagógica.

La rama de manuales de metodología general por los contenidos que presenta se identificará con la línea emergente de manuales de didáctica o didáctica general que no existía al principio del periodo que estudiamos y la cual claramente surge a partir de los años treinta del

pasado siglo. Esta línea de manuales sustituirá a la línea de metodología didáctica estudiada en el presente trabajo, a partir de los años sesenta, implantándose como única línea de manuales del campo de la didáctica.

El cambio epistemológico más importante que se produce internamente a nivel de los contenidos en los manuales de la línea de metodología didáctica es la pérdida de peso en los contenidos más importantes de la misma sobre la temática tradicional del método (concepto, procedimientos didácticos, formas didácticas y sistemas de enseñanza) justamente en los últimos manuales de la década de los años sesenta cuando desaparece la línea. Este cambio epistemológico interno señalado en los manuales didácticos se reflejará externamente por la mayor unificación de las denominaciones en los títulos de los manuales de didáctica de la que había habido hasta ese momento.

Referencias bibliográficas

- Blanco y Sánchez, R. (1932-1933). *Bibliografía pedagógica del siglo XX: 1900-1930* (vols. 1-3). Madrid, España: Librería y Casa editorial de Hernando.
- Bouché, H., Fermoso, P., Larrosa, J. y Sacristán, D. (1995). La Antropología de la Educación como disciplina: Proyecto de Diseño. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 95-114.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Colom, A. (1992). El saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 11-19.
- Colom, A. (1997). La teoría de la educación: contexto actual de los estudios Pedagógicos. En A. Colom (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 145-155). Barcelona, España: Ariel.
- Colom, A. y Rodríguez, M. P. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación: carácter y ubicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 43-54.
- Colom, A. y Rincón, J. C. (2004). Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 19-47.
- De la Orden, A. (1981). Víctor García Hoz y la introducción de la Pedagogía Experimental en España. *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, 239(XXXIII), 379-386.
- De la Orden, A. (1999). Introducción y desarrollo de la Pedagogía Experimental en España. *Bordón*, 51(2), 161-166.
- García Carrasco, J., García del Dujo, A., Barrón, A. y González, M. (1992). La Teoría de la Educación en la actividad académica española. Análisis de un indicador. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 41-52.

- García de León, M. A. (1994). Para una historia de las disciplinas académicas. El caso de la Sociología en España (1940-1990). *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 153-172.
- Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 19-46.
- Gil, F. y Jover, G. (2006). Memoria y prospectiva de la Teoría de la Educación. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(2), 201-223.
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Heredia, A. (2015). Los manuales de Didáctica en español entre 1900-1970. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 121-139.
- Hernández Díaz, J. M. (2005). Nicolás Escanilla, autor de un manual de historia de la educación. En *Homenaje al profesor Alfonso Capitán* (pp. 247-265). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Hernández Díaz, J. M. (2010). Un siglo de Historia de la Educación en España como disciplina (1898- 2010). En J. M. Hernández Díaz (ed.), *Cien años de Pedagogía en España* (pp. 13-59). Valladolid, España: Castilla Ediciones.
- Hernández Díaz, J. M. (2010). *Cien años de Pedagogía en España*. Valladolid, España: Castilla Ediciones.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2005) Los inicios de la Filosofía de la Educación en España y la aportación de Antonio Millán Puelles. En *Homenaje al profesor Alfonso Capitán* (pp. 267-281). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Jover, G. (2006). La construcció disciplinària del coneixement teòric de l'educació: crònica de discontinuïtats en tres actes i epíleg. *Temps d'Educació*, 31(2), 85-102.
- Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la Educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-64.
- Jover, G., Laudo, C. y Vilanou, C. (2014). Juan Zaragüeta y los orígenes de la Filosofía de la Educación en España: un pedagogo entre dos mundos. *Revista Española de Pedagogía*, 285, 327-344.
- Melcón, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid, España: MEC.
- Molero, A. (2000). Los manuales de Historia de la Educación y la formación de los maestros (1900-1930). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 121-139.
- Navarro, R., Granado, C., López, A. y Barroso, P. (1998). Innovaciones en los contenidos de Didáctica General: de los textos clásicos a los actuales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 50(3), 277-285.
- Ochoa y Vicente, J. (1947). *Bibliografía pedagógica de obras publicadas en los años 1930-1935*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ortega, J. (2005). Aproximación al estudio de las corrientes de pensamiento pedagógico del primer tercio del siglo XX (1898-1936), en España. En *Homenaje al profesor Alfonso Capitán* (pp. 355-378). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Ortega, J. y Mohedano, J. (1985). Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la Pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX (1898-1936) (I). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 396-409.
- Ortega, J. y Mohedano, J. (1986). Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la Pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX (1898-1936) (II). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 475-501.
- Pineda, P. (2000). Economía de la Educación: Una disciplina pedagógica en pleno desarrollo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 143-158.

- Ruiz Berrio, J. (2004). Xénese dos estudos de Pedagogía universitarios en España. *Revista Galega do Ensino*, 44, 111-131.
- Torío-López, A. (2006). Evolución y desarrollo de la Pedagogía Social en España. Hacia una pedagogía social en construcción. *ESE. Estudios sobre Educación*, 10, 37-54.
- Universidad de Zaragoza (1992). *Catálogo. La biblioteca de un maestro. Legado bibliográfico Arturo Fernández Cacer*. Zaragoza, España: ICE.
- Universidad de Zaragoza (1994). *Catálogo del fondo bibliográfico de la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB de Zaragoza anterior a 1950*. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 243-269.

Abstract

The manuals of didactic methodology in Spanish (1897-1980)

INTRODUCTION. The study aims to fill a part of the current void on the conformation of an academic discipline that is as important in the field of Educational Sciences as that of the teaching approach; thus, the manuals of didactic methodology published in Spanish during the 20th century will be analysed in this article. **METHOD.** Firstly, an in-depth documentary work has been carried out, collecting the manuals and their systematisation, as a basis for the analysis of epistemological aspects that are indicative of the transformations that occurred in the configuration of the teaching approach. These indicators have been collected from the analysis of the information provided by the manuals themselves. Among those that have been taken into account, we have the following indicators: the denominations used in the titles and their relationship with the delimitation of didactic knowledge, the internal organisation of the contents and their value in the manual, and the analysis of the method's subject area as the most relevant to observe the changes. **RESULTS.** The most important result is the establishment of a range of didactic manuals called *Didactic Methodology*, which in turn distinguishes two branches that are differentiated by the content that they present; one branch from manuals of *General Methodology* and another from manuals of a *Pedagogical Teaching Approach*. Both branches have some common methodological content, although much more developed in the manuals of the first branch and content of special methodology of Primary Education mainly in the manuals of the second branch. **DISCUSSION.** It opens an unprecedented path to the historical-educational and epistemological investigation of the discipline of the teaching approach that is added to the one that has been carried out in other academic disciplines of Educational Sciences for some time.

Keywords: *Teaching approach, History of education, Textbook, Methodology.*

Résumé

Manuels de méthodologie didactique en espagnol (1897-1980)

INTRODUCTION. L'étude cherche à combler certains vides sur la formation d'une discipline scolaire qui est si importante dans le domaine des Sciences de l'Éducation comme la Didactique; donc cet article analysera les manuels de méthodologie didactique publiés en espagnol au cours

du XXe siècle. **MÉTHODE.** Premièrement il est effectué un exhaustive travail documentaire, consistant à la collection et systématisation de manuels. Tout ce là comme base pour l'analyse des aspects épistémologiques qu'indiquent des changements dans la configuration Didactique. Les indicateurs ont été collectés sur la base de l'analyse des informations fournies par les propres manuels. Parmi eux, ceux qui ont été prises en compte sont les suivants: les dénominations utilisées dans les titres et leur relation avec la délimitation de la connaissance didactique, l'organisation interne du contenu et sa valeur par rapport au manuel et l'analyse de la méthode la plus pertinente pour l'observation des changements. **RÉSULTATS.** Comme résultat le plus important apparaît la fixation d'une ligne de manuels appelées *Méthodologie Didactique*, avec deux branches différenciées selon leur contenu: d'un côté les manuels de *Méthodologie Générale* et d'un autre côté les manuels de *Didactique Pédagogique*. Tous les deux ont contenus méthodologiques communs, mais beaucoup plus développée dans les manuels de la première branche. Bien que le contenu méthodologique du primaire plus développé dans les manuels de la deuxième branche. **DISCUSSION.** S'ouvre une voie sans précédent à l'enquête historique-éducative et épistémologique de la discipline de la Didactique qui pourra être ajouté à celui des autres disciplines appartenant aux Sciences de l'Éducation depuis longtemps.

Mots-clés: *Didactique, histoire de l'éducation, manuel, méthodologie.*

Perfil profesional del autor

Alfonso Heredia Manrique (autor de contacto)

Profesor titular de universidad del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza en el área de Didáctica y Organización Escolar. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca y doctor por la Universidad de Valencia. Las líneas de investigación actuales se centran en la formación inicial del profesorado y la historia de la didáctica española.

Correo electrónico de contacto: aheredia@unizar.es

Dirección para la correspondencia: C/ Pedro Cerbuna 12, 50009 Zaragoza.

MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO EN LA REVISTA PEDAGÓGICA *ESCUELAS DE ESPAÑA* (1929–1936)

Manuel Bartolomé Cossío in the pedagogical journal Escuelas de España (1929–1936)

ROSA ORTIZ DE SANTOS Y LUIS TORREGO EGIDO
Universidad de Valladolid

DOI: 10.13042/Bordon.2019.65904

Fecha de recepción: 03/06/2018 • Fecha de aceptación: 21/01/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Rosa Ortiz de Santos. E-mail: rosa.ortiz@uva.es

INTRODUCCIÓN. Manuel Bartolomé Cossío estuvo en el origen de gran parte de las iniciativas pedagógicas y de las reformas educativas que se llevaron a cabo a finales del siglo XIX y durante el primer tercio del siglo XX en el contexto escolar español. En este periodo afloraron títulos de prensa pedagógica que constituyeron un medio esencial de expresión, de formación docente y de difusión del conocimiento, con presencia de referentes de renovación pedagógica y de figuras esenciales de la educación y de la cultura del momento. Esta aportación analiza el tratamiento de Cossío en la revista *Escuelas de España*, publicada entre 1929 y 1936. **MÉTODO.** El trabajo parte de una exhaustiva revisión de la literatura científica sobre la figura e iniciativas de Cossío. El estudio se ha llevado a cabo mediante el proceso de investigación histórico-educativa, a través de la técnica de análisis documental de los 44 números que componen la revista. Las categorías de análisis nos han permitido abordar los textos escritos por Cossío, las referencias que se le hacen desde la publicación y su influencia en la misma. **RESULTADOS.** La presencia de Cossío en *Escuelas de España* es significativa desde el momento fundacional de la revista, aunque se observa un mayor tratamiento del pedagogo desde su fallecimiento en septiembre de 1935. **DISCUSIÓN.** *Escuelas de España*, como otras revistas de referencia, recoge importantes aspectos de la obra y de la personalidad de Cossío. Recuperar el tratamiento de personas influyentes en la historia de la educación de nuestro país a través del patrimonio histórico-educativo, como lo es la prensa pedagógica, nos ayuda a reconstruir la educación de un momento espacio-temporal determinado y contribuir a la historia de la educación y de la pedagogía.

Palabras clave: Historia de la educación, Innovación educativa, Educación popular, Política de la educación, Conocimiento de contenido pedagógico.

Introducción

Una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio: Manuel Bartolomé Cossío

Las últimas décadas del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX son el marco de la conexión de nuestro sistema educativo con las corrientes renovadoras europeas y de la cristalización de innovaciones y políticas educativas que transformaron profundamente el panorama educativo español. No se puede entender esa transformación sin el conocimiento de las instituciones y de las personas que favorecieron el desarrollo de tales iniciativas, contribuyendo a la renovación pedagógica. En este contexto adquiere una especial relevancia Manuel Bartolomé Cossío (Castro, 1998), o el Sr. Cossío, como tradicionalmente se le denomina en las fuentes originales.

La biografía, la trayectoria, las actuaciones y las iniciativas pedagógicas de Cossío han sido estudiadas en las principales revistas científicas del ámbito de la educación. Tanto es así que publicaciones señeras como *Revista de Pedagogía* (1935), en el momento de su fallecimiento, o *Bordón. Revista de Pedagogía* (1985), tras la recuperación de la democracia, dedicaron un monográfico al reconocimiento del Sr. Cossío. Desde la investigación en historia de la educación se ha prestado una especial atención a su pensamiento pedagógico y filosófico, a su obra y a sus actuaciones educativas.

Sin embargo, no existen estudios sobre la presencia de Cossío en las revistas profesionales de la época. Como afirma Viñao (2007), las revistas profesionales constituyen la fuente más importante para el análisis de la introducción y el desarrollo del movimiento renovador en nuestro país. Por otra parte, las revistas pedagógicas tienen un cierto carácter de herramientas ideológicas (Ortega, 2014), lo que posibilita el estudio de la relación entre la política educativa y los valores que se pretenden difundir entre el

profesorado. Este trabajo pretende contribuir a paliar esa ausencia historiográfica.

Como se ha dicho, podemos encontrar una extensa relación de trabajos sobre Cossío. Algunos se centran en la figura de este intelectual, en su pensamiento educativo y en la repercusión del mismo en el contexto escolar. Es el caso de la tesis doctoral de Otero Urtaza (1990), el autor de mayor producción científica sobre el pedagogo, o de los trabajos de Ruiz (1985), Castro (1998), del propio Otero (1998) y de Rozalén (1994), quien presenta a Cossío como un maestro ejemplar. El tratamiento que hace Cossío del método de enseñanza y aprendizaje y del maestro o la maestra, frente al tradicional hincapié en los contenidos, lo aborda Viñao (1985). La defensa que hizo de la escuela activa y, por ende, el impulso de iniciativas como las excursiones, las colonias escolares o las Misiones Pedagógicas y la promoción de una educación científica crítica fueron estudiados ya muy tempranamente (Luzuriaga, 1935). La atención a la educación física, influenciado, sin duda, por la idea que de ella tenía la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE) y el movimiento krausista, que determinaron la conformación de su pensamiento educativo (Xirau, 1969), es estudiada por Martínez (1985). Estas actividades están en íntima relación con el modo de concebir el aprendizaje que tiene Cossío y que Martí (2017) explica desde una perspectiva psicoanalítica.

La educación estética y la enseñanza del arte fueron pilares fundamentales para Cossío, quien consideraba que arte y educación eran “términos correlativos y complementarios” (Luzuriaga, 1929: 49). Sanz (2017) reflexiona sobre su figura como historiador del arte y sobre su influencia en el arte; asimismo, encontramos autores y autoras que estudian la importancia del arte en educación atendiendo a cómo tiene que ser su enseñanza según Cossío (Moreno, 1935; Ortega, 1998; Otero, 2017a; Zulueta, 1935). No debemos olvidar que fue un gran crítico de arte y especialista en el Greco, sobre

quien escribió un libro y de cuyo prólogo habla Jiménez-Landi (1985).

Los viajes que realizó a lo largo de su vida fueron fundamentales para construir su ideario educativo. Otero efectúa un análisis detallado de los mismos (2006, 2007, 2012, 2017b), recogiendo el testigo de Marín (1991) y resaltando los realizados a congresos internacionales, a escuelas innovadoras y a los museos pedagógicos en Europa, así como el carácter de antecedente de los mismos en la formación de las pensiones de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. De su desempeño como primer director del Museo Pedagógico Nacional, así como de su importancia, historia y características, han escrito numerosos autores; destacamos los artículos de García (1985) y de Mateo (2017).

Gran parte de la información que se conserva sobre Cossío fue fruto de sus manifestaciones orales (Luzuriaga, 1935), como la conferencia que hizo en Bilbao y que recoge Belenguer (1978). Encontramos, además, otros estudios como el de Otero (2005) que reconstruye las clases que impartía el pedagogo sobre Rousseau a partir de las notas tomadas por un alumno, o el análisis que realiza Juan (1998) del diario de uno de sus discentes cuando ocupó la cátedra de Pedagogía Superior. El hecho de que nos encontremos ante el primer catedrático de Pedagogía de la universidad española ha generado gran interés, sucediéndose trabajos de esta misma naturaleza, como el de Otero (2003), quien analiza los apuntes que tomaron algunos estudiantes hasta 1929, momento en el que Cossío se jubiló. Otros apuntes, los de Cossío como alumno del Colegio de San Clemente en Bolonia, han sido estudiados por Nieto (2012).

Su correspondencia es otra fuente fecunda de investigación. En el libro de Arias y López (2014) se recogen muchas de las cartas que intercambió con otros intelectuales —Emilia Pardo Bazán, Juan Ramón Jiménez, Azorín, José Ortega y Gasset, Miguel de Unamuno, Menéndez

Pidal, etc.—, que aún permanecían inéditas. Las cartas evidencian el vínculo que tenía Cossío con la Generación del 98, tema trabajado por Cáseda (2010, 2011). Otero (2010) recupera 12 cartas intercambiadas con Giner de los Ríos y, en esta misma línea, San Baldomero (2000) y Llopart (2003) recogen dos cartas de Xabier Zubiri y doce cartas de Joaquín Xirau que, respectivamente, enviaron a Cossío. Asimismo, Cantón (1989) recupera y analiza por categorías las cartas que intercambió con personas de la Fundación Sierra-Pamblley, inspirada en los principios de la ILE. Y no solo se ha estudiado su influencia en el ámbito leonés, sino que se ha analizado su legado en otros rincones de España: Colom y Díaz (1985) en Mallorca, Otero (1992) en Galicia o García (2008) en La Rioja.

Este marco de producción científica, en el que hemos obviado comunicaciones a congresos, además de otros trabajos y un sinfín de homenajes y conferencias que se han realizado sobre Cossío a lo largo de la historia, nos ha permitido comprobar nuestra afirmación previa de que no existen investigaciones dedicadas específicamente a analizar la participación de Cossío en la prensa pedagógica de la época. Partiendo de esta idea, el objetivo de la investigación es analizar las aportaciones del Sr. Cossío, así como las referencias que se hacen a su persona desde *Escuelas de España*, una de las publicaciones más representativas de la educación y de las escuelas de la Segunda República en España (Ortiz, 2018).

Algunas consideraciones sobre *Escuelas de España*

El primer número de la revista pedagógica *Escuelas de España* apareció en enero de 1929 bajo la dirección de los maestros Norberto Hernanz Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y David Bayón Carretero, quienes asumieron tal tarea hasta julio de 1936, inicio de la Guerra Civil española. La revista está compuesta por 44

ejemplares que podemos clasificar en dos etapas según la periodicidad de publicación (Gómez y Romero, 2007; Dueñas y Grimau, 2009), o en tres si atendemos al lugar de edición (Mora y Hermida, 2011; Ortiz, 2017) (tabla 1).

Escuelas de España estaba dirigida al magisterio primario y tenía como principal objetivo dar a conocer los centros escolares y las iniciativas educativas más renovadoras, siendo un eficaz medio de divulgación y transmisión de las ideas educativas y de la renovación pedagógica que germinó en la España del primer tercio del siglo XX. La revista se difundió por todos los rincones de España y por Portugal. Gran parte de las personas que participaron en su desarrollo fueron profesionales de la educación —maestros y maestras de enseñanza primaria, profesores de escuelas normales o inspectores de primera enseñanza— y personas señeras de la educación de la época (Ortiz, 2018) como Ángel Llorca, Justa Freire, Félix Martí Alpera, María Sánchez Arbós o Concepción Sainz-Amor; entre ellos destaca Manuel Bartolomé Cossío.

El Sr. Cossío había tenido relación con los fundadores de *Escuelas de España*. Hernanz afirma haber asistido a sus clases en el Museo Pedagógico (Hernanz, s. f.); Cobos explica que mantuvo contacto con él desde que un día, en 1927, Cossío se presentó en el aula en el que ejercía docencia para verle trabajar (Andrés, 1970). Desde entonces intercambiaron conversaciones y cartas que Cobos recoge en *Juicios y Figuras*. En una de esas cartas, fechada en abril de 1930, Cossío escribe: “Leo siempre con interés

Escuelas de España, y admiro cada vez más cómo pueden ustedes mantenerla, y mantenerla bien” (p. 62). A continuación, solicita poder ayudar con su suscripción: “Le ruego que me tenga por suscriptor, y aunque no encuentro en la revista el punto de administración, yo haré que a usted se lo envíen” (p. 62). Esto, así como la conversación que mantuvieron donde Cossío opinaba acerca del traslado de los tres fundadores a Barcelona, refleja la vinculación y el interés que el pedagogo tenía por la revista que analizamos.

Método

El método que ha guiado el proceso del estudio ha sido el modelo de investigación histórico-educativa, que partiendo originariamente de Ruiz (1976) y de la posterior modificación de Tiana (1988) y Ruiz (1997), contiene las siguientes fases:

- 1) Planteamiento de la investigación. El fenómeno de estudio consiste en analizar la presencia de Manuel Bartolomé Cossío en *Escuelas de España*.
- 2) Heurística. El estudio se aborda mediante la técnica de recogida de información de análisis documental; las fuentes de análisis han sido los 44 ejemplares que componen *Escuelas de España* y que se encuentran digitalizados en la hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España. Son documentos escritos —prensa escrita— (MacDonald y Tipton, 1993), que constituyen

TABLA 1. Etapas de la revista *Escuelas de España*

Periodo	Lugar	Periodicidad	Nº de ejemplares
Enero 1929-Abril 1931	Segovia	Trimestral	10
Julio 1931-Enero 1932	Barcelona	Trimestral	3
Enero 1934-Julio 1936	Madrid	Mensual	31

Nota: elaboración propia, a partir de Mora y Hermida (2011).

un texto pedagógico dentro de los documentos institucionales (Corbetta, 2003). Según los tipos de documentos histórico-pedagógicos (Tiana, 1988 y Ruiz, 1976), se trata de una fuente primaria o directa, y dentro de estas, de documentos de prensa periódica, y específicamente de prensa especializada (Ortiz, 2017).

- 3) Crítica histórico-pedagógica. La validez del estudio y el rigor en el análisis histórico-pedagógico, en la recogida y en la interpretación de la información se garantiza a través de la aplicación de la crítica interna y de la crítica externa, propias de este tipo de investigaciones (tabla 2).
- 4) Explicación histórico-pedagógica. El análisis, la interpretación y la descripción de los resultados se articulan en torno a tres ejes de estructuración: a) textos escritos por Cossío; b) referencias a Cossío y c) influencia de Cossío. En este proceso se han empleado los programas de análisis

cualitativo ATLAS.ti y NVivo, un diccionario biográfico de autores y de autoras previamente elaborado y una base de datos, también elaborada con antelación, en la que se organizan los números de *Escuelas de España* y su contenido, aspectos sobre la producción de la autoría e información relacionada con la edición, la correspondencia o las tarifas.

- 5) Narración histórica. El grado de adquisición de los objetivos previstos se recoge en el apartado de discusión y conclusiones. La difusión de estos resultados se aborda mediante la publicación del estudio en forma de artículo científico.

Resultados

Los resultados obtenidos del análisis de los 44 ejemplares de *Escuelas de España*, en torno a los ejes de estructuración establecidos, son los siguientes.

TABLA 2. Crítica histórico-pedagógica del estudio

	Procedimientos	Descripción
Crítica interna	Crítica de procedencia	Se ha investigado sobre aspectos generales de los documentos analizados: origen y fundadores, fecha, editorial, autoría, etc.
	Crítica de restitución	Además de la consulta de la totalidad de ejemplares de <i>Escuelas de España</i> digitalizados, se ha tenido acceso a 43 números en su formato impreso original
Crítica externa	Crítica de interpretación Crítica de sinceridad Crítica de exactitud Verificación de testimonios	El estudio previo de la revista, del contexto histórico-educativo y el conocimiento de Cossío a través de los trabajos presentados en la revisión de la literatura nos ayuda a establecer una triangulación de la información con respecto a los contenidos de <i>Escuelas de España</i> . Asimismo, garantiza una mayor rigurosidad a la interpretación de los datos, y nos permite valorar la sinceridad, la lógica y la coherencia de los autores en sus escritos, además de detectar posibles errores involuntarios en los mismos
	Crítica de competencia	Los autores y las autoras de la revista están capacitados para escribir sobre Cossío. Todos ellos son profesionales de la educación, conocedores de su obra

Nota: elaboración propia a partir de los procedimientos de Ruiz (1976, 1997) y Tiana (1988).

a) Textos escritos por Cossío

En *Escuelas de España* se recogen tres obras de Manuel Bartolomé Cossío; la tercera, por su extensión, aparece publicada en dos números consecutivos:

1. Cossío, M. B. (abril, 1929). Escuelas y escuela. *Escuelas de España*, 2, 3-6.
2. Cossío, M. B. (mayo, 1934). Definición de las Misiones Pedagógicas. *Escuelas de España*, 5, 1-12.
3. Cossío, M. B. (noviembre, 1935). El maestro, la escuela y el material de enseñanza. *Escuelas de España*, 23, 490-503.
Cossío, M. B. (diciembre, 1935). El maestro, la escuela y el material de enseñanza. *Escuelas de España*, 24, 538-551.

El primer artículo es la reproducción de un texto escrito originalmente por Cossío en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (en adelante, *BILE*) en mayo de 1927. En él aborda la imperiosa necesidad de escuelas que tiene la sociedad, especialmente en el ámbito rural. Asimismo, enumera las condiciones que deben tener esas escuelas en torno a dos fuerzas inseparables: libertad y espíritu.

La segunda aportación, por su parte, se corresponde con la introducción de la memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas (1934), en la cual explica el origen de las Misiones como obra, no solo de beneficencia, sino de justicia social, y hace un balance sobre las llevadas a cabo y los efectos que han tenido.

El último texto, dividido en dos ejemplares, reproduce la conferencia que Cossío impartió en Bilbao en 1905 —que, para él, ni era conferencia, ni era pedagógica, como explica en su propio discurso— y que Giner de los Ríos mandó transcribir. Constituye uno de los artículos que se publicaron desde noviembre de 1935 en memoria del Sr. Cossío. En él reflexiona sobre el material escolar, necesario, pero no lo primero ni lo más importante que precisa una escuela;

asimismo, expone que muchas veces el material es contraproducente y no es adecuado, e insiste en que este debe ser fabricado entre los maestros y los niños y niñas, lo que denomina “aprendizaje por la acción” (*learning by doing*). Cossío piensa que es el docente quien ha de vitalizar el material y darle sentido; para esto, un elemento clave es la formación del profesorado, y así lo expresa: “No gastéis en material de enseñanza mientras no hayáis gastado sin límite en los maestros; que ellos pueden y deben ser la fuente viva de todo material educativo” (p. 503).

De igual modo, indica las condiciones que debe cumplir el edificio escolar, defendiendo la huida de la monumentalidad en la construcción de escuelas, así como la necesidad de invertir en terrenos situados en el entorno natural.

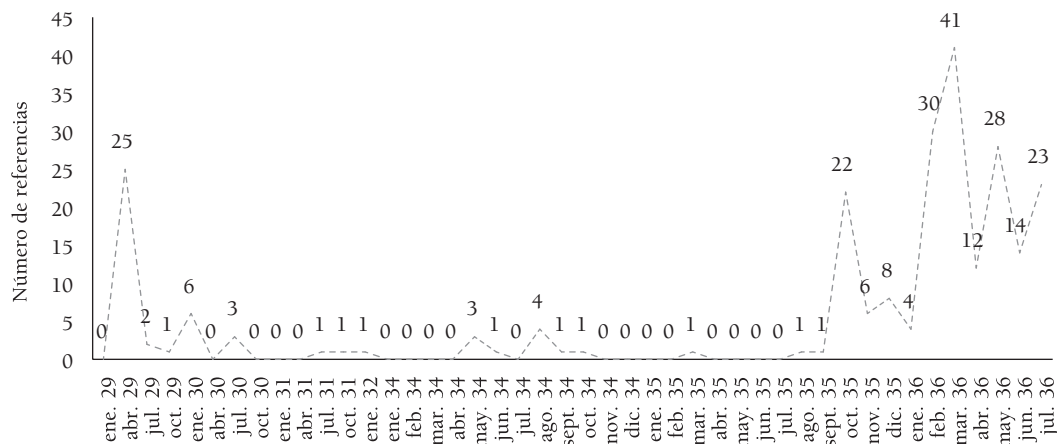
b) Referencias a Cossío

El término “Cossío” aparece 241 veces en los ejemplares de *Escuelas de España*. Se alude al pedagogo en 26 de los 44 ejemplares, correspondiendo el 83% de las referencias a la segunda etapa de la publicación. Concretamente, un 63% de las mismas aparecen en los ejemplares de 1936 y un 16% en 1935. El número de referencias, pues, se incrementó de forma significativa en los últimos años de publicación (figura 1); esto es así dado que *Escuelas de España* comenzó a dedicar un espacio en cada uno de sus números a Cossío, tras su fallecimiento el 2 de septiembre de 1935.

Muchas de estas referencias forman parte de los ocho artículos dedicados a Cossío. El primero pertenece a la sección que la revista denomina “Maestros”:

1. Escuelas de España (abril, 1929). D. Manuel B. Cossío. *Escuelas de España*, 2, 100-106. Este artículo, escrito por el Comité de Redacción, estuvo motivado por la jubilación de Cossío. En este texto se reconoce su labor y se prevé su continuidad pedagógica

FIGURA 1. Referencias a Cossío en Escuelas de España



Ejemplar de Escuelas de España

tras su jubilación. El comité considera que es una gran oportunidad para que Cossío, "... tan amigo de silenciar su propia obra..." (p. 109) y quien "habla más que escribe y medita más que dice" (p. 103), pueda dedicarse a transmitir por escrito sus ideas educativas.

Se hace un repaso de su pensamiento educativo, basado en el arte y la pedagogía, y se habla de él como "... uno de los pocos sabios verdaderos que quedan por el mundo" (p. 103). La admiración y la forma de escribir sobre él demuestran que "Escuelas de España ve en el Sr. Cossío la más alta y la más efectiva representación de la escuela española" (p. 106).

2. Escuelas de España (octubre, 1935). Ha muerto el señor Cossío. *Escuelas de España*, 22, 441-444.

La noticia encabezaba el ejemplar citado. Cossío había muerto y *Escuelas de España* no podía dejar de hacerle un merecido homenaje. En el artículo destacan algunos aspectos de su personalidad —cabal, inteligente, culto, bueno, "conjunción maravillosa de arte y sabiduría" (p. 441), espontáneo, atento, generoso,

humilde...—, además de sus actuaciones educativas más representativas.

3. Besteiro, J. (febrero, 1936). La Institución Libre de Enseñanza. *Escuelas de España*, 26, 50-55.

El autor Julián Besteiro, quien fuera presidente de las Cortes y antiguo alumno institucionista, presenta la ILE, partiendo de su misión educadora, y reflexiona sobre lo que para él es su rasgo característico:

... es su comprensión cada vez más profunda del problema de la educación nacional y [...] su constante capacidad de transformación desde su momento fundacional hasta los tristes días en que hemos visto desaparecer de la vida a sus principales animadores. (p. 50)

4. Conde-Pelayo, V. (febrero, 1936). La enseñanza, según Cossío. *Escuelas de España*, 26, 87-90.

Tras una escueta presentación del panorama educativo español y de la biografía del Sr. Cossío, el autor, importante bibliotecario durante la Segunda República, analiza la obra del pedagogo *La enseñanza primaria en España* (1915).

5. Gaos, J. y Moxó, A. (marzo, 1936). La cátedra de pedagogía. *Escuelas de España*, 27, 98-126.

El artículo fue escrito por dos doctorandos de Filosofía, antiguos estudiantes de la asignatura de Pedagogía Superior que impartía Cossío en el Museo Pedagógico. Sus fuentes son los recuerdos sobre el pedagogo y sus clases. Explican brevemente lo que significó la cátedra de Pedagogía Superior, también denominada “cátedra de Cossío”, describen el Museo Pedagógico, el aula, al Sr. Cossío y hablan del transcurrir de las sesiones, de la estructura y del carácter del curso, incidiendo en que “aquel curso debía ser la cima de los estudios pedagógicos en nuestro país y Cossío máxima autoridad en todos los dominios de la pedagogía” (p. 122).

6. Uría, J. (mayo, 1936). El señor Cossío maestro de arte. *Escuelas de España*, 29, 194-214.

El historiador Juan Uría Riu fue uno de los discípulos de Cossío, de quien habla con admiración en su artículo:

Fue [sic] un caso de esos excepcionales, extraordinario: lo reunía todo, desde la figura y la voz, hasta esa que debe ser la cualidad esencial primaria del maestro: el espíritu de sacrificio de la propia personalidad en aras de los otros; el deseo de que los otros sean sin pensar en ser uno mismo. Un altruismo quintaesenciado (p. 196).

Señala que tuvo, además, una capacidad especial para ser maestro de arte. Apela para ello a su gran formación y hace referencia a la educación artística que promovía en los cursos que daba a niños y niñas desde los diez a los dieciséis años, y posteriormente, de forma altruista, a grupos de adultos interesados en sus clases.

En la segunda parte del artículo se transcriben los apuntes de uno de sus alumnos sobre cuatro lecciones de la

escultura griega que Cossío impartió en excursiones a museos y que se publicaron en el *BILE* entre noviembre de 1935 y febrero de 1936.

7. Bernaldo, C. (junio, 1936). Cossío y la Escuela de Criminología. *Escuelas de España*, 30, 242-245.

El autor, considerado una de las figuras esenciales del regeneracionismo en España, habla de la labor que, durante veinte años, ejerció Cossío en la Escuela de Criminología, impartiendo la asignatura de Pedagogía Correccional o Patológica.

8. Álvarez, L. (julio, 1936). Cossío, maestro jovial y humano. *Escuelas de España*, 31, 290-297.

Luis Álvarez Santullano fue profesor de Escuela Normal e inspector de primera enseñanza. El título, *Cossío, maestro jovial y humano*, se corresponde con la dedicatoria que uno de los antiguos alumnos de la institución puso en un libro. El artículo concluye con un fragmento del libro *El juego de bolos*, donde representa a Cossío hablando con el tornero de la institución sobre el material escolar y otras cuestiones educativas.

Hemos analizado la frecuencia de las treinta palabras más repetidas en los artículos anteriores, en los que más directamente se trata a Cossío y a su obra, y hemos obtenido una estampa bastante significativa de lo que Cossío inspiraba y significaba en el panorama educativo para quienes escribieron esos artículos, en particular, y para *Escuelas de España*, en general (figura 2).

De no haber arrasado la Guerra Civil con las iniciativas educativas que se estaban llevando a cabo, *Escuelas de España* habría continuado su homenaje mediante la publicación de otros trabajos ya previstos, tal y como indican en el ejemplar de noviembre de 1935 y en los sucesivos; los títulos de estos textos y algunos de sus autores habrían sido:

FIGURA 2. Nube con la frecuencia de palabras en artículos sobre Cossío



1. El Museo Pedagógico Nacional (Domingo Barnés).
2. En el Consejo de Instrucción Pública (Juan Uría).
3. La Institución Sierra Pambley (Vicente Valls).
4. Los congresos pedagógicos nacionales y extranjeros (Rodolfo Llopi).
5. Las Misiones Pedagógicas.
6. Cursos en el Ateneo.
7. Por la sierra y el llano (Antonio Machado).
8. Crítico de arte (Leopoldo Torres).
9. El Sr. Cossío y los maestros.
10. Un artículo de Vicente Rodríguez Ferrer, alumno de Cossío en la Escuela de Criminología, y que pese a que se anuncia en junio de 1936 que aparecería en el número siguiente (julio, 1936), nunca llegó a publicarse.

Por último, encontramos en el ejemplar de enero de 1930 una reseña de una de las obras de Cossío, *De su jornada* (1929); en ella se recopilan trabajos de Cossío que fueron publicados por sus alumnos como homenaje el día de su jubilación.

c) Influencia de Cossío

El pensamiento educativo que se recoge en *Escuelas de España* encuentra su fundamento en instituciones y corrientes educativas como la Escuela Nueva o la ILE, cuyo ideario está vivo en la revista y, por ende, también lo está el pensamiento de Cossío, uno de los principales difusores de la ILE. Aunque no se aluda explícitamente a Cossío, hay referencias indirectas que denotan la influencia del pedagogo en la revista, y como consecuencia, en la comunidad educativa del primer tercio del siglo XX. Abordamos estas referencias desde tres líneas de influencia diferenciadas.

La primera está relacionada con algunos de los autores y las autoras que escriben en la revista, quienes defienden un modelo de educación inspirado en la pedagogía de la ILE y/o que han formado parte de instituciones o de iniciativas educativas impulsadas por Cossío. Entre ellos destacamos al profesor de Escuela Normal Alejandro Tudela, uno de los mayores defensores de las excursiones escolares en España, al profesor Luis de Zulueta, al inspector Herminio Almendros o a los maestros Ángel Llorca, Concepción Sainz-Amor, Justa Freire, Pilar Montero Hernández o María Sánchez Arbós.

Son, además, numerosos los redactores y redactoras que participaron en Misiones Pedagógicas, obra iniciada por Cossío. Destacamos al maestro y dramaturgo Alejandro Rodríguez Casona, director del teatro ambulante, al poeta Luis Cernuda, que coordinó la biblioteca y colaboró en el Museo Circulante, o al pintor Ramón Gaya, que realizó copias de obras artísticas para el Museo del Pueblo. También colaboraron los maestros Francisco García Mochales —secretario del Patronato—, Antonio Gálvez, Lorenzo Gascón Portero, Mariano Domínguez Martín, Jesús Revaque, Justa Freire, la maestra e inspectora Teresa Rodríguez Álvarez o los inspectores Eladio García Martínez, Luis Álvarez Santullano —vocal-secretario de las Misiones—, José Luis Sánchez-Trincado, Rafael Álvarez

García y Herminio Almendros; los dos últimos también colaboraron en la Fundación Sierra-Pambley. Otros profesionales fueron el periodista Luis Bello, vocal de las Misiones, o la filósofa María Zambrano, que impartió docencia en el Instituto-Escuela, al igual que Elisa López Velasco o María Sánchez Arbós.

El segundo ámbito de influencia está relacionado con los temas que se abordan desde la revista, coincidentes con las ideas que trata Cossío en sus escritos; entre ellos, destaca el material escolar, el trabajo práctico y manual, la educación estética y la educación artística, la concepción de los maestros y de las maestras, la enseñanza primaria, las excursiones y las colonias escolares, las escuelas rurales, la formación del profesorado y la reforma escolar. Asimismo, encontramos artículos en los que se desprende el ideario educativo de la ILE, que también compartía Cossío; se escribe sobre los derechos en la infancia y acerca de un modelo educativo donde el centro de toda actividad es el discente, en el que se apuesta por una enseñanza práctica, reflexiva y crítica. Además, se recogen experiencias derivadas del ensayo de los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, se construye teoría pedagógica y se abordan aspectos tan importantes como el respeto, la tolerancia, la relación con las familias, la educación activa, integral, libre y laica, y la coeducación.

Por último, y en base a una tercera línea de influencia, situamos las iniciativas educativas e instituciones en cuyo origen y/o desarrollo estuvo Cossío. En este sentido, destacamos artículos como “La Fundación Sierra-Pambley” (Julio Marcos Candanedo, enero, 1930), “Instituto escuela” (David Bayón, abril, 1930), “La colonia escolar de Segovia” (Antonio Ballesteros Usano, abril, 1931), “Ensayo de Misión Pedagógico-Social en San Martín de Castañeda (Zamora), octubre de 1934” (Alejandro Rodríguez Casona, diciembre, 1934; enero, 1935), sin olvidar los ya señalados anteriormente sobre la ILE, las Misiones Pedagógicas y la cátedra de Pedagogía, ni las notas “Colonias escolares”

(octubre, 1929), “Escuela Superior del Magisterio” (julio, 1930) o “Misiones culturales” (abril, 1931).

Discusión y conclusiones

Es significativo, por tanto, el tratamiento que Manuel Bartolomé Cossío tuvo en la revista de maestros y de maestras *Escuelas de España*; especialmente es relevante el homenaje que recibió con motivo de su jubilación, pero aún lo es más, tanto cuantitativa como cualitativamente, el que se le hizo tras su fallecimiento.

No fue esta la única revista que dedicó un espacio al recuerdo del pedagogo; en esos momentos Cossío fue el protagonista de las principales revistas pedagógicas —*Revista de Pedagogía*, el *BILE*, la *Revista de Escuelas Normales*, *Revista de Psicología i Pedagogía*, entre otras— además de ser noticia en ejemplares de prensa de la época difundida en diferentes rincones de España (*Heraldo Segoviano*, *El Sol*, *Ahora*, *La Voz*, *La Libertad*, *La Federación Escolar*, etc.) y del extranjero —*Bulletin hispanique* (Bordeaux)—. Encontramos en estos títulos de prensa tanto monográficos dedicados a su persona, como breves fragmentos o artículos específicos; en cualquier caso, el homenaje que hizo *Escuelas de España* se desarrolló de forma prolongada en el tiempo y, en base a los resultados, nos aventuramos a afirmar que este habría continuado en números sucesivos si la Guerra Civil no hubiera estado acompañada de la represión que, como a tantos otros, afectó de lleno a los tres maestros fundadores de la revista.

Por otro lado, localizamos investigaciones cuyo objetivo primordial es analizar la presencia de personas influyentes y de referentes de renovación educativa en revistas pedagógicas representativas de la educación de la época. Ortega (2014) analiza la presencia de Ovide Decroly en el *BILE* y en la *Revista de Escuelas Normales*, del mismo modo que Montes y Beas (1998) reflexionan sobre el tratamiento de Johann Heinrich

Pestalozzi en *La Escuela Moderna*. En estas investigaciones se evidencia la importante presencia de estos autores en las revistas citadas, como sucede en nuestro caso con Cossío. Ortega (2014) se sirve, al igual que se hace en este trabajo, de la referenciación de varios ejemplos de esta presencia, que muestran la apertura de las revistas profesionales españolas a las iniciativas y corrientes renovadoras que se estaban gestando fuera de nuestras fronteras, actitud de aceptación que se vio truncada en 1936 y que tardaría décadas en volver a recuperarse. Nuestro estudio también coincide con el de Montes y Beas (1998) en poner de manifiesto la intención de hacer llegar la influencia de la figura estudiada a la formación de maestros y maestras, así como en el escaso carácter crítico hacia su obra que muestran las publicaciones analizadas. En cualquier caso, todos los trabajos coinciden en la voluntad reformadora de la educación de la prensa pedagógica.

Como hemos comprobado en la revisión de la literatura, no hay estudios específicos que analicen la presencia de Cossío en ninguna revista pedagógica concreta. Esto puede suponer una limitación al no tener datos con los

que contrastar los resultados de nuestra investigación; no obstante, constituye, a su vez, la principal fortaleza del estudio. La consecución del objetivo inicialmente propuesto, analizar las aportaciones del Sr. Cossío en *Escuelas de España* desde una triple vertiente (textos escritos a Cossío, referencias a Cossío e influencia de Cossío), nos permite aportar nueva información sobre Cossío y una importante revista pedagógica, contribuyendo a la recuperación y generación de conocimiento histórico-educativo.

Nuestro estudio pone de manifiesto la extraordinaria aceptación de la figura de Cossío, no solo en un plano propiamente pedagógico, sino también humano. La relevancia concedida a sus realizaciones e iniciativas educativas, muestra de la inquietud pedagógica y de renovación que se vivió en las revistas cuyos destinatarios eran los maestros y maestras, pues tanto *Revista de Pedagogía* como *Escuelas de España*, con procedimientos diferentes —un monográfico, en el caso de la primera; una sucesión de artículos en números consecutivos, en el caso que estudiamos aquí— glosaron y difundieron la obra de este insigne pedagogo krausista.

Referencias bibliográficas

- Andrés de, P. (1970). *Juicios y figuras*. Madrid: Ancos.
- Arias, A. M. y López, C. (2014). *Manuel B. Cossío a través de su correspondencia. 1879-1934*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Belenguer, E. (1978). M. B. Cossío y la desjerarquización docente. *Revista Española de Pedagogía*, 117-120.
- Cantón, I. (1989). Manuel Bartolomé Cossío y la Fundación Sierra-Pambley. *Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial*, 29(76), 1-16.
- Cáseda, J. (2010). Algunas precisiones sobre el nacionalismo de Manuel Bartolomé Cossío y la Generación del 98. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 19, 1-7.
- Cáseda, J. (2011). Manuel Bartolomé Cossío y la generación del 98: presencia del tema escolar en sus obras. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 21.
- Castro, M. A. (1998). Un promotor de la renovación pedagógica española: Manuel Bartolomé Cossío. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 18, 235-248.
- Colom, A. J. y Díaz, F. J. (1985). Cossío y Mallorca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 258, 343-366.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.

- Dueñas de, C. y Grimau, L. (2009). *De las sombras a la luz. La educación en Segovia (1900-1931)*. Madrid: Talasa.
- García, A. (1985). Manuel B. Cossío y el Museo Pedagógico Nacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 258, 367-384.
- García, M. (2008). Los sueños de un hombre que parecía paisaje. Manuel B. Cossío. *Piedra de Rayo: Revista Riojana de Cultura Popular*, 27, 42-49.
- Gómez, A. L. y Romero, J. (2007). *Escuela para todos: conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1963)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Hernanz, N. (s. f.). *Memorias Norberto Hernanz y Hernanz*. Manuscrito inédito.
- Jiménez-Landi, A. (1985). Glosa para un prólogo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 258, 385-398.
- Juan, V. M. (1998). Manuel Bartolomé Cossío y la cátedra de Pedagogía superior del doctorado. *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, 2, 69-92.
- Llopart, P. (2003). De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una tarjeta de visita. *Temps d'Educació*, 27, 419-439.
- Luzuriaga, L. (1929). Don Manuel B. Cossío. *Revista de Pedagogía*, 86, 49-56.
- Luzuriaga, L. (1935). Ideas pedagógicas de Cossío. *Revista de Pedagogía*, 165, 410-419.
- MacDonald, K. y Tipton, C. (1993). Using documents. En N. Gilbert (ed.), *Researching social life* (pp. 187-200). London: Sage Ltd.
- Marín, T. (1991). *Innovadores de la educación en España (becarios de la Junta para la Ampliación de Estudios)*. Castilla-La Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martí, F. (2017). La infancia en la obra de Manuel Bartolomé Cossío. *Revista de Psicoanálisis*, 81, 295-321.
- Martínez, A. (1985). La educación física en las ideas pedagógicas de Cossío. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 258, 399-412.
- Mateo, J. (2017). El museo: un espacio educativo para la igualdad social. El caso pionero del Museo Pedagógico Nacional en España (1882-1941). *El Futuro del Pasado*, 8, 83-120. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2017.008.001.003>
- Montes, S. y Beas, M. (1998). Presencia de Pestalozzi en La Escuela Moderna (1891-1934). *Revista Complutense de Educación*, 9(1), 165-176.
- Mora, J. L. y Hermida, F. (2011). En torno a Ortega y Gasset, Machado y Zubiri. Epistolario: Norberto Hernanz-Pablo de A. Cobos (1934-1971). *Revista de Hispanismo Filosófico*, 16, 95-143.
- Moreno, J. (1935). Cossío y el arte. *Revista de Pedagogía*, 14, 402-405.
- Nieto, C. (2012). Institucionistas en Bolonia: Manuel Bartolomé Cossío y el Colegio de San Clemente. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 87-88, 109-120.
- Ortega, F. (2014). La presencia de Ovide Decroly en el Boletín y en la Revista de Escuelas Normales (1922-1936). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 121-131.
- Ortega, N. (1998). La educación estética: Manuel Bartolomé Cossío. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 12, 29-42.
- Ortiz, R. (2017). *La renovación pedagógica desde la mirada de la revista Escuelas de España (1929-1931)* (trabajo de fin de máster). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <https://goo.gl/5ivfEB>
- Ortiz, R. (2018). Estampa y aportaciones de tres maestros renovadores: Norberto Hernanz, Pablo de Andrés y David Bayón. *ReiDoCrea*, 7, 63-78.
- Otero, E. (1990). *Pensamiento pedagógico y acción educativa de Manuel Bartolomé Cossío* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Otero, E. (1992). Manuel Bartolomé Cossío en Galicia. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 14, 93-104.

- Otero, E. (1998). Actualidade do pensamento educativo de Manuel Bartolomé Cossío. *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, 2, 39-68.
- Otero, E. (2003). La irrupción de la pedagogía en la universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la cátedra de Pedagogía Superior. *Revista de Educación*, 332, 249-263.
- Otero, E. (2005). Manuel Bartolomé Cossío explica a Rousseau. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 24, 485-501.
- Otero, E. (2006). El viaje de Cossío como pensionado de la JAE. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 63-64, 115-126.
- Otero, E. (2007). Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes: los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889. *Revista de Educación*, 1, 45-66.
- Otero, E. (2010). Unha ducia de cartas de Manuel B. Cossío a Francisco Giner dende San Victorio (Bergondo), Nadal de 1895. *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, 14, 135-156.
- Otero, E. (2017a). Educación, arte y naturaleza, en William T. Harris y Manuel B. Cossío. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 15-72. doi: 10.5944/hme.5.2017.16835
- Otero, E. (2017b). Cossío's European tours between 1879 and 1889. *History of Education and Children's Literature*, 12(2), 323-341.
- Otero-Urtaza, E. (2012). Manuel B. Cossío's 1882 tour of European education museums. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48(2), 197-213.
- Rozalén, J. L. (1994). Manuel B. Cossío: evocación de un maestro ejemplar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 149-160.
- Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449-475.
- Ruiz, J. (1985). Manuel Bartolomé Cossío. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 258, 340-342.
- Ruiz, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En A. Viñao y M. Gabriel (coords.), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 131-202). Barcelona: Editorial Ronsel.
- San Baldomero, J. M. (2000). Dos cartas inéditas de Xavier Zubiri a Manuel Bartolomé de Cossío. *Berceo*, 138, 295-298.
- Sanz, A. (2017). Manuel Bartolomé Cossío, goce estético y ético. *Descubrir el Arte*, 216, 55-59.
- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Viñao, A. (1985). El maestro, lo que más importa. Cossío y las escuelas graduadas de Cartagena. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 258, 413-420.
- Viñao, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. *Revista de Educación*, Extraordinario, 21-44.
- Xirau, J. (1969). *Manuel B. Cossío y la educación en España*. Barcelona: Ariel.
- Zulueta de, L. (1935). Cossío, artista de la educación. *Revista de Pedagogía*, 165, 399-402.

Abstract

Manuel Bartolomé Cossío in the pedagogical journal Escuelas de España (1929-1936)

INTRODUCTION. Manuel Bartolomé Cossío participated in the creation of a large part of pedagogical initiatives and educational reforms implemented at the end of the nineteenth century and during the first third of the twentieth century in the Spanish scholar setting. During this

period, several pedagogical press titles emerged. They represented an excellent means of expression, of teacher training and knowledge dissemination, with the presence of pedagogical renewal referents and essential figures from the education and culture of that moment. This contribution analyzes the importance given to Cossío in the journal *Escuelas de España*, published between 1929 and 1936. **METHOD.** This study is based on an exhaustive review of scientific literature on the figure and initiatives of Cossío. The study has been carried out through the process of historical-educational research and through the documental analysis technique of the 44 issues that make up the journal. Analysis categories have allowed us to approach texts written by Cossío, references to him in the journal and his influence on it. **RESULTS.** The presence of Cossío in *Escuelas de España* has been significant since the journal was founded, but there are more references to the pedagogue since his death in September 1935. **DISCUSSION.** *Escuelas de España*, just like other reference journals, collects important aspects of Cossío's works and personality. Recovering what has been said about influential people in the history of education of our country thanks to historical-educational heritage, such as pedagogical press, helps us to rebuild the education of a specific time-space moment and contribute to the history of education and pedagogy.

Keywords: Educational history, Educational innovation, Popular education, Politics of education, Pedagogical content knowledge.

Résumé

Manuel Bartolomé Cossío dans la revue pédagogique Escuelas de España (1929-1936)

INTRODUCTION. Manuel Bartolomé Cossío est à l'origine de la plupart des initiatives pédagogiques et des réformes éducatives menées à la fin du XIXe siècle et pendant le premier tiers du XXe siècle dans le contexte scolaire espagnol. Cette période a vu l'émergence de titres dans la presse pédagogique, qui constituaient un moyen essentiel d'expression, de formation des enseignants et de diffusion du savoir, avec la présence de références de renouvellement pédagogique et de figures essentielles de l'éducation et de la culture du moment. Cette contribution analyse le traitement qui a reçu Cossío dans la revue *Escuelas de España*, publiée entre 1929 et 1936. **MÉTHODE.** Le travail est basé sur une revue exhaustive de la littérature scientifique sur la figure et les initiatives de Cossío. L'étude a été réalisée à travers le processus de recherche historique-éducative, à l'aide de la technique de l'analyse documentaire des 44 numéros qui composent la revue. Les catégories d'analyse nous ont permis de traiter des textes écrits par Cossío, des références faites à lui lors de la publication de la revue et son influence sur celle-ci. **RÉSULTATS.** La présence de Cossío dans *Escuelas de España* est importante depuis la création de la revue, bien qu'il y ait eu un plus grand traitement du pédagogue depuis sa mort en septembre 1935. **DISCUSSION.** *Escuelas de España*, comme d'autres revues de référence, met en relief des aspects importants du travail et de la personnalité de Cossío. Récupérer le traitement des personnes influentes dans l'histoire de l'éducation dans notre pays à travers le patrimoine historique-éducatif (notamment celui de la presse pédagogique) nous aide à reconstruire le cadre éducatif d'un moment spatio-temporel spécifique et à contribuer à l'histoire de l'éducation et de la pédagogie.

Mots-clés: Histoire de l'éducation, Innovation éducative, Éducation populaire, Politique éducative, Connaissance des contenus pédagogiques.

Perfil profesional de los autores

Rosa Ortiz de Santos (autora de contacto)

Graduada en Magisterio de Educación Primaria y titulada en el máster de Investigación en Ciencias Sociales. Doctoranda en el programa de doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación y contratada predoctoral en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid, España). Sus líneas de investigación se centran en la renovación pedagógica, la historia de la educación y la educación democrática.

Correo electrónico de contacto: rosa.ortiz@uva.es

Dirección para la correspondencia: Plaza de la Universidad, 1. Facultad de Educación. 40005, Segovia.

Luis Torrego Egido

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Profesor titular de universidad en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Coordinador del programa de doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid. Sus líneas de investigación son la educación inclusiva, la renovación pedagógica y la educación para la paz y la igualdad.

Correo electrónico de contacto: luis.torrego@uva.es

LA CONTRIBUCIÓN DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN MADRID: LA SOCIALIZACIÓN Y LA CREACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

The contribution of Educational Renewal Movements in Madrid: the creation of a professional identity and teachers' socialization

JOSÉ LUIS PAREJO⁽¹⁾ Y JOSÉ MARÍA PINTO⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Valladolid

⁽²⁾ IES "Gaspar Melchor de Jovellanos" de Fuenlabrada (Madrid)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.63756

Fecha de recepción: 07/03/2018 • Fecha de aceptación: 12/12/2018

Autor de contacto / Corresponding author: José Luis Parejo. E-mail: joseluis.parejo@uva.es

INTRODUCCIÓN. En este trabajo analizamos cómo los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) de la Comunidad de Madrid contribuyen a crear una red de apoyo social y a la formación de la identidad profesional de los docentes miembros de los mismos. Consideramos esta como una de las aportaciones más interesantes de los MRP dentro de todo el desarrollo profesional docente que ejercen. Comenzamos el artículo realizando una pequeña aproximación a lo que son los MRP, para después centrarnos en los aspectos teóricos centrales de esta investigación: la identidad profesional y la socialización del docente. **MÉTODO.** Este trabajo se fundamenta en la perspectiva interpretativa-naturalista de la investigación educativa. Hemos utilizado tres técnicas e instrumentos de recogida de la información: el análisis de contenido de documentación escrita de los MRP, la observación participante a través del diario del investigador y la entrevista en profundidad a expertos temáticos. **RESULTADOS.** Del análisis de datos hemos comprobado cómo los MRP protegen del aislamiento docente, forjan la idea del docente que se quiere ser y se forman y organizan como grupo cohesionado, tanto de trabajo como de apoyo social y personal. Hemos podido observar cómo se crean comunidades participativas desde las cuales trabajan colaborativamente: una red social y de apoyo que se crea desde la excusa de la formación continua, por medio de la reflexión, del intercambio de ideas, de la muestra de experiencias educativas, del debate y la observación, del análisis de propuestas teóricas y prácticas. **DISCUSIÓN.** El trabajo conjunto de los MRP proporciona unas vivencias y un intercambio laboral que impregna la esfera social, afectiva y personal de cada sujeto participante de esta experiencia. Una influencia que refuerza y amplía las interconexiones y esta red de apoyo social y personal, la cual es básica para asegurar el amplio desarrollo profesional y la salud del docente.

Palabras clave: Innovación educativa, Identidad profesional, Socialización, Desarrollo profesional.

Introducción

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) comienzan su andadura a mediados de los años sesenta del siglo pasado en una condición de semiclandestinidad, pero su eclosión se da mayoritariamente con la llegada de la transición española y con el reconocimiento de los derechos democráticos a los ciudadanos. Son colectivos de enseñantes, aunque también ha habido y hay en ellos otros estamentos como familias, profesionales del trabajo y de la educación social, y recogen en sus primeros momentos el legado pedagógico existente de la España republicana (Esteban Frades, 1995, 2016; Pericacho Gómez, 2014; Pozo Andrés, 2003, 2011; Pozo Andrés y Braster, 1997; Ramos Zamora y Pericacho Gómez, 2013).

Después de la Segunda Guerra Mundial comienza una gran efervescencia cívica en los países occidentales, con grandes movimientos sindicales y reivindicaciones salariales, sociales y laborales, donde la izquierda política gana peso dentro de las clases medias y populares, y se gesta lo que en ciencia política se ha denominado “socialdemocracia”. Esta efervescencia social se traslada también a España con el final del franquismo y, particularmente, a la escuela, donde un grupo de maestros y maestras *diseñan* una escuela distinta para el cambio social, dicho en clave freireana: una escuela que transforme a las personas que tienen que transformar la sociedad. Dentro de este nacimiento democrático, surgen también los MRP, donde muchos docentes progresistas se incorporan a sus filas (Elejabeitia y Redal, 1983; Juárez, 1983). “Al abrirse las libertades aparece, fruto de una corriente histórica, el Movimiento de Enseñantes, que provoca las famosas Alternativas a la Enseñanza. El proceso da lugar a los Movimientos de Renovación Pedagógica” (Esteban Frades, 1995: 436).

Este es un estudio sobre el profesorado. Habla de un movimiento que surge dentro de unas determinadas circunstancias históricas: el tardofranquismo, la transición y los primeros años

de democracia (Aguilar i Vallés, Balsells Font y Surroca Solé, 2014; Hernández Díaz, 2012; Milito Barone y Groves, 2013; Pozo Andrés y Braster, 1999; Rogero, 2010; Rogero Anaya, Rozada y Rodríguez Rojo, 2013; Sáenz del Castillo, 1999). Enseñantes que se organizaron en lo que ellos mismos denominaron “MRP” y que surgieron en toda la geografía del Estado español (Gómez Llorente, 2007; Martínez Bonafé, 2002; Molina Galván, 2010). Estos colectivos, aparte de ser un espacio de crítica social y pedagógica, son también una gran experiencia humana. Han creado un tejido social y unas relaciones activas entre ellos, que probablemente sea su mayor legado: un espacio de vivencia humana compartida. Pero a la par, han formado federaciones regionales y una confederación estatal para reforzar el trabajo entre ellos.

Marco teórico

Identidad profesional docente y socialización

La identidad profesional docente es uno de los conceptos más “abstractos y escurridizos” que hay en las ciencias sociales (Sparkes y Devís, 2004). Knowles (2004) percibe la identidad profesional docente como “la forma en que los individuos piensan en sí mismos como profesores, la imagen que tienen de sí mismos como docentes” (p. 149). Mora, Trejo y Roux (2014) ponen de relieve la existencia de una relación entre la imagen que tiene el profesor de él mismo y su desarrollo profesional. Como vemos, el concepto de identidad profesional docente responde a la pregunta de “¿quién soy?”, luego es un constructo que se encuentra presente en la autoestima y del autoconcepto del profesor (Gewerc, 2001; Knowles, 2004). Para Ediger (2008) necesitamos de un apoyo, principalmente moral, para poner en valor todos nuestros conocimientos y capacidades como docentes.

El proceso de socialización y la construcción de la identidad docente han sido abordados por

autores como Busso (2015) y Larraín (2003). Este último lo considera como un “proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha relación con otras personas y grupos” (p. 30), es decir, la manera en que las opiniones y los planteamientos educativos de otros sobre nosotros los interiorizamos y los hacemos como propios conforman nuestra identidad. Por ello, la identidad docente es una reconstrucción constante que varía en función de las circunstancias personales y sociales, además de otros condicionantes como la política educativa.

La identidad profesional se construye por el espacio compartido entre el individuo, el docente y el entorno laboral (Cattonar, 2001). El centro de trabajo, esto es, la escuela, sería un punto de encuentro entre lo subjetivo y lo social, entre lo personal y lo laboral. Esta identidad se construye por ósmosis entre la personalidad del docente y su proceso de socialización laboral y personal. La identidad profesional docente la encontramos en Bolívar (2016) totalmente vinculada al desarrollo profesional y personal, mientras que para Ayuste, Escofet Roig, Obiols y Masgrau Juanola (2016), la práctica reflexiva del trabajo docente permite crear esta identidad profesional. Se subraya la relación directa entre ellos, además de resaltar la convivencia constante entre la trayectoria profesional y la trayectoria de vida, las cuales están íntimamente ligadas y se desarrollan conjuntamente al pertenecer a un mismo sujeto. El desarrollo profesional se halla fuertemente arraigado en lo más interno de nuestro ser, donde se suelen destacar determinados sucesos como el traslado de centro, sucesos personales y familiares..., que han significado en la carrera o en la socialización profesional.

La identidad docente se crea en el proceso de interacción y de reconocimiento por parte de los demás. Se conforma por la confluencia del propio sujeto y de los demás en su trayectoria personal, vital y profesional (Bolívar, Fernández Cruz y Molina, 2004). Para Barrio de la

Puente (2005), la identidad docente se sitúa dentro de un trabajo más “intraindividual”, por lo que señala como principales condicionantes: la autopercepción profesional del docente; la toma de conciencia de la práctica; la reflexión, el análisis y la crítica sobre ella; y la concienciación de la labor trascendental de esta.

Las redes de apoyo social

En la actualidad se ha puesto de moda el uso del término “redes sociales” como una de las utilidades de las tecnologías de la información y la comunicación (Haase, Witte, Hampton y Wellman, 2015). El avance imparable de la web 2.0 —aunque actualmente ya se habla de la 3.0— ha revolucionado la forma de relacionarnos. Pero estas existen desde que el ser humano es humano. Ponce (2012) define las redes sociales como estructuras formadas por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común. Villalba Quesada (1993) se refiere a las redes sociales como “un conjunto de puntos que se conectan a través de líneas. Los puntos de una imagen son personas y a veces grupos, y las líneas indican las interacciones entre esas personas y/o los grupos” (p. 56).

En efecto, las redes sociales no solo incluyen a personas o individuos, sino también las relaciones existentes entre ellos. Empleamos el concepto de “red social” con un sentido metafórico para referirnos a las interrelaciones existentes dentro de un grupo o sistema social, para hablar de las interrelaciones que se dan en todos los grupos sociales que históricamente siempre se han construido en el mundo físico, pero que con los avances surgidos dentro del mundo de las telecomunicaciones, también se dan digitalmente. Las redes sociales funcionan como estructuras donde se realizan intercambios de apoyo social (Gottlieb, 1983). El concepto de “apoyo social” está íntimamente relacionado con el de red social. Nace de estudios donde “se detectó que el elemento común de esas variables situacionales

era la ausencia de lazos sociales adecuados o la ruptura de las redes sociales previamente existentes” (Villalba Quesada, 1993: 57).

El apoyo social funciona como un mecanismo amortiguador del estrés (Rubí y Magdalena, 2003; Tonon, 2014; Villalba Quesada, 1993). Hobfoll y De Vries (2013) definen este concepto a partir de las interacciones que ofrecen asistencia real o un sentimiento de conexión a una persona o grupo, y que se percibe con los sentimientos de amor y de afecto. Se ha demostrado que el apoyo social tiene unos beneficios directos sobre la salud mental y física de las personas, además de relajar los problemas psicosociales provocados por las situaciones vitales estresantes (Markle, Rodgers, Sánchez y Ballou, 2015). Las redes sociales son uno de los principales mecanismos de apoyo existentes para enfrentarse a situaciones complejas y estresantes (Peña Calvo, Inda Caro y Rodríguez Menéndez, 2015). Pese a no haber una única definición de apoyo social, en lo que sí parece haber consenso es en situarla fuertemente vinculada con la salud de las personas: aquellas personas que cuentan con un mayor y mejor apoyo social disfrutan en general de una mayor calidad de vida mental y física.

Dentro de nuestro campo de interés, podemos destacar que las redes de apoyo docente se ven favorecidas por la necesidad de los propios profesores de trabajar en equipo para dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado y a las demandas de la sociedad. Estos condicionantes hacen difícil que el trabajo no colaborativo e individual del profesorado pueda cumplir con el cometido y la complejidad de la tarea escolar que le corresponde. Es preciso organizar una planificación longitudinal de carácter colegiado, es decir, contando con la implicación de los demás miembros de la comunidad educativa, teniendo en cuenta, además, que el proceso formativo del alumno no empieza y acaba en el curso académico, sino que es un proceso continuo y duradero en el tiempo (Tedesco y Tenti, 2002). Se rompe, de este modo, con la visión

clásica de “oficio individualista”, según la cual se realizaba una acción escolar que no trascendía más allá de las paredes del aula, por una nueva actividad cada vez más líquida y más difícil de encasillar en un único tiempo/espacio y con un único actor, esto es, cada vez más expandida y ubicua (Cope y Kalantzis, 2009; Freire, 2012).

Socialización en la carrera docente

Traemos a colación este término por estar fuertemente vinculado con el de identidad docente, dado que, como ya hemos visto, la identidad docente depende de la propia socialización docente y del apoyo y redes sociales con las que se cuente. La socialización en la carrera del profesor variará en función de las redes sociales a las que pertenezca o tenga acceso, además de la cultura escolar y demás factores que veremos más adelante. El poder socializador que tiene la escuela es primordial —puede que sea su principal función—, así, autores como Postman y Weingartner (1971) señalan el esfuerzo que tiene que hacer la escuela si quiere conseguir un cierto grado de independencia de las influencias intelectuales y sociales de la sociedad.

Cuando hablamos de la socialización del docente, estamos haciendo referencia a un proceso mediante el cual el docente entra en contacto, aprende, se relaciona, trabaja... dentro de la escuela y de una colectividad profesional: “los [...] miembros de una organización aprenden funciones y responsabilidades, comportamientos, valores, conocimientos, destrezas, procesos, prácticas y estructuras de la misma” (Ocaña, 2006: 43). Hablamos de la socialización dentro del mundo laboral, pero no podemos hablar de ella y, por otro lado, de la socialización en la vida privada (Rivera, 2016), dado que tenemos una única identidad que no se puede desdoblar a su “antojo”: una para la vida profesional y otra para la personal —dualidad trabajo *versus* vida privada—. Debido a

ello, observamos que hay una relación social entre las personas de cada grupo —vida personal— para conseguir una meta común y un trabajo grupal —vida profesional—, con lo que se entiende la socialización en el trabajo como un “accidente necesario” para que este se lleve a cabo y, al mismo tiempo, interfiere y condiciona la vida privada o personal del sujeto. La socialización, la solicitud de ayuda y consejo o la interacción con compañeros disminuyen la incertidumbre y las posibilidades de tener episodios de ansiedad o estrés, un aspecto que ya anticipábamos cuando nos referíamos a las redes sociales y al apoyo social (Caspersen y Raaen, 2014).

Metodología

La finalidad de esta investigación es conocer cómo los MRP de la Comunidad de Madrid —CAM— influyen en la construcción de la identidad profesional de los docentes integrantes en ellos. La encuadramos dentro del enfoque interpretativo debido a que lo que se pretende es aumentar la comprensión sobre los valores de la educación (Imbernón, 2002), pero además hemos buscado una participación y toma de conciencia por parte del profesorado interviniente: profesorado entrevistado y observado del Colectivo Escuela Abierta y de Acción Educativa de la CAM. Así, hemos observado, indagado y escuchado al profesorado de los MRP de la CAM sobre las ideas, opiniones y valoraciones que tenían sobre el desarrollo de la identidad docente de sus miembros. Todo ello en un contexto lo más natural posible, puesto que lo que pretendíamos era conocer la realidad concreta en que se encontraban y cómo interpretaban su realidad cotidiana (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Esta investigación utiliza como material objeto de estudio los documentos y textos producidos por las personas que integran los MRP, pero también manifestaciones verbales de algunas de esas personas. Con respecto a este último asunto,

la participación voluntaria del profesorado interviniente ha sido fundamental para conseguir crear una situación lo más normalizada posible, y así recoger el máximo de valoraciones y aportaciones ideológicas que nos han facilitado la posterior interpretación y comprensión del tema. Nos situamos en la línea de Sabariego, Alcaraz y Lafón (2004), para quienes un estudio cualitativo permite “estudiar múltiples y variados elementos, examinarlos en relación con los otros, y a la vez verlos dentro de su ambiente” (p. 313). También hemos utilizado la observación participante a través del diario del investigador (Bolívar, 1995).

Sobre las condiciones de realización del trabajo de campo, uno de los investigadores de esta investigación ha participado activamente en las actividades de los MRP, dada su condición de militante del Colectivo Escuela Abierta. Esto facilitó la comunicación con los MRP de la CAM objeto de estudio, pudiendo acceder a la documentación generada por los mismos durante el periodo temporal comprendido entre el 2010 y el 2016. Se trata de una documentación muy amplia y diversa, gran parte de ella inédita. Como puede verse en la tabla 1, hemos realizado un análisis de contenido de programas y actas de las escuelas de verano; de las conclusiones de congresos, encuentros confederales y de la Federación Madrileña de MRP; de actas de las asambleas de Escuela Abierta y Acción Educativa; de documentos elaborados editados y no editados por las federaciones autonómicas y por la Confederación de MRP —prensa pedagógica— (Hernández Díaz, 2013), y de libros y artículos publicados por integrantes de los MRP. Hemos empleado la técnica del análisis de contenido para conocer la naturaleza del objeto de estudio a través de indicadores y procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, que nos permitieran la inferencia de conocimientos y significados relevantes relativos a las condiciones de producción de dichos mensajes (Bardin, 1996; Rodríguez, Gil y García, 1996).

TABLA 1. Documentos analizados

- Programas y documentos de las escuelas de verano de Acción Educativa y de Escuela Abierta
- Conclusiones y programas de los I, II, III y IV Congreso de MRP
- Conclusiones y programas de diversos encuentros confederales
- Conclusiones y programas de diversos encuentros de la Federación Madrileña
- Actas de asambleas del Colectivo Escuela Abierta
- Actas de diversos foros en los que participa Escuela Abierta y Acción Educativa
- Programas y documentos del Foro de Educación de Getafe
- Programas y documentos de distintas jornadas formativas y educativas en las que participan los MRP de la CAM
- Programas y documentos de mesas redondas y de debates en los que participan miembros de MRP de la CAM
- Actas y documentos de plataformas en las que participan MRP de la CAM
- Documentos elaborados y publicados o no publicados por los MRP de la CAM
- Documentos elaborados por las distintas federaciones autonómicas —especialmente la de Madrid— o por la Confederación de MRP
- Páginas web de Escuela Abierta, Acción Educativa, Sierra Norte, la Federación Madrileña de MRP y la Confederación de MRP
- Documental: *Cambiar la escuela con Freinet*

También, tal y como se muestra en la tabla 2, se realizaron cinco entrevistas a los informantes clave: tres a miembros de Escuela Abierta y dos a miembros de otros MRP. La realización de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, grabadas en audio, nos ha permitido una comprensión holística de las diferentes perspectivas que sobre la identidad docente tienen los informantes clave a partir de sus experiencias o situaciones vividas a nivel personal o profesional en las escuelas y en los MRP (Bisquerra, 2004; Taylor y Bogdan, 2002). Los criterios de selección y características de los informantes clave fueron los siguientes: a) reconocimiento y trayectoria profesional (docencia en diferentes niveles y etapas educativas con más de una treintena de años de experiencia

profesional); b) género (mujeres y hombres); c) activismo pedagógico (liderazgo en la creación e impulso de asociaciones, organización de encuentros y jornadas y publicación de artículos y libros); d) y membresía a colectivos de enseñantes de diferentes contextos del Estado español (dentro de la CAM y de otros territorios como la Comunidad Valenciana y Castilla y León).

TABLA 2. Entrevistas

Códigos	Denominación
MAEA1	Maestra de Escuela Abierta
MAEA2	Maestro de Escuela Abierta
MAEA3	Maestro de Escuela Abierta
MAVA	Miembro de los MRP de la Comunidad Valenciana
MACE	Miembro del Colectivo Concejo Educativo

En nuestro estudio primero vino la selección de datos y después el establecimiento de las categorías, siguiendo así el modelo abierto de Strauss y Corbin (1984). De este sistema de categorización de la información nace posteriormente nuestro análisis de la contribución de los MRP de la CAM al desarrollo profesional docente.

Para la realización de esta investigación se han tenido en cuenta y asumido unos criterios de rigor científicos y éticos, a fin de asegurar la calidad y veracidad de los resultados obtenidos, así como su incorporación al corpus de conocimiento científico pedagógico (Opazo, 2011; Varela y Vives, 2016). Los criterios de calidad más reconocidos a nivel internacional y empleados para la metodología de investigación cualitativa son los propuestos por Guba (1989), revisados posteriormente por Sandín-Esteban (2000), y complementados por Miles y Huberman (1994). El primero de ellos se refiere a la *credibilidad* de los datos obtenidos en este estudio. A través de la triangulación, hemos

utilizado diferentes técnicas y fuentes para la obtención de datos. Este recurso nos sirvió, a su vez, para asegurar la *dependencia* y la estabilidad de los mismos. Pese a que esta investigación no pretende hacer generalizables sus resultados, sí pretende que sean útiles y, por ende, *transferibles* al contexto donde se han originado y que, además, sirvan de guía u orientación para contextos similares (Figueroa, Lizarzaburu y Valarezo, 2015). Un criterio de reciente aparición en los estudios de corte naturalista e interpretativo es la *reflexividad*. Este criterio ha situado a los investigadores de este estudio en una posición de “sujetos de aprendizaje”, comprometidos con la transformación y los procesos sociales que han analizado (De la Cuesta y Otálvaro, 2015).

En relación con los criterios éticos, hemos seguido a Robert Stake (2005) cuando sugiere que las cuestiones a observar se discutan previamente con los participantes de la investigación, en el caso que nos ocupa, con los militantes de los MRP, y se acuerde con ellos (consentimiento informado) el medio y los límites de acceso a la información (Abad, 2016; González, 2002; Torrego, 2014). También hemos seguido los principios propuestos en el clásico Informe Belmont (Office for Human Research Protections, 1979): *respeto*, *beneficencia* y *justicia*. *Respeto* a la autonomía y libertad de expresión de los sujetos de estudio; *beneficencia* a la hora de devolverles los resultados derivados de este trabajo y, en su caso, minimizar los posibles perjuicios originados durante el desarrollo del mismo; y *justicia* en la distribución equitativa de los beneficios que genere este trabajo.

Análisis y discusión de resultados

En este apartado presentamos el desarrollo de dos categorías resultantes del proceso de análisis de los datos: la red de apoyo social en los MRP y su contribución a la construcción de la identidad profesional.

La red de apoyo social en los MRP

Como ya hemos visto, una red de apoyo social es una estructura formada por miembros diversos, ya sean familiares, amigos o miembros de una comunidad o colectivo, que “están para brindar una ayuda de diversa naturaleza: psicológica, física o incluso económica” (Rubí y Magdalena, 2003: 3). En consecuencia, los MRP deberían brindar de alguna manera al menos uno de esos apoyos para funcionar como una red de apoyo social. A continuación, intentamos desgarnar hasta qué punto los MRP de la CAM funcionan como tal red. Para ello rescatamos el trabajo de Molina Galván (2010), quien nos indica que dentro de estos colectivos hay una militancia comprometida con un proyecto pedagógico y político, cuya “principal característica es intentar explicar y explicarse críticamente la realidad educativa y escolar, para buscar alternativas y generar prácticas transformadoras” (p. 90). Pero toda esta labor genera una vivencia no solo en el aspecto profesional, sino también en el personal.

El desarrollo como profesionales de la educación depende en gran medida del apoyo profesional que encuentren entre compañeros: “Entonces ese momento de desahogo [...] es que es bastante reconfortante, porque te encuentras que hay gente que no tiene diferente manera de trabajar a ti” (MAEAI, 2012: 16). “Los MRP son un espacio de libertad para poder pensar y sentir que no se está solo” (Colectivo Escuela Abierta, 2010: 1). Cuando nos acercamos a un MRP, encontramos a colegas con ilusiones y ganas de trabajar por una educación diferente, que conectan y comparten una visión educativa:

Un MRP, para quien se acerca a él, da la opción de conocer a compañeros/as con puntos de vista similares en la visión sobre la educación —y sobre muchos otros aspectos de la vida—, compartir experiencias educativas y aprender muchísimo del trabajo que otros/as llevan a cabo y de su experiencia laboral y personal [...], ayuda a no desanimarse y a no sentirse “un bicho raro” que

cree que las cosas se pueden cambiar (Colectivo Acción Educativa, 2014: 1).

Es igual o incluso más importante en el desarrollo profesional el apoyo personal que reciben. Así, para desenvolverse en el ámbito laboral no solo necesitan de unas competencias profesionales básicas, sino también de una motivación que adquieren al sentirse arropados tanto profesional como personalmente por sus colegas (Jiménez, Jara y Miranda, 2012). Su quehacer diario depende tanto de ámbitos cognitivos como afectivos:

¿Damos cursos de formación por ejemplo? Sí [...] y luego vamos a comer y a cenar. No es una boda, pero es muy importante no solo porque comas y cenes, sino porque yo creo que sí que intentamos dentro del Concejo Educativo trabajar el nivel de relación, al igual que en las aulas la parte de emociones, de sensaciones y de relación es importante (MACE, 2012: 5).

Los MRP son espacios que tejen relaciones sociales. Cuando nos acercamos a ellos, dentro de algún tipo de actividad abierta al público, ya sea en un congreso, un encuentro, una escuela de verano..., observamos que siempre tienen tiempos destinados a la emotividad y a la creación de vínculos personales: se tejen relaciones sociales y afectivas entre ellos. La dimensión social y afectiva ha sido trabajada implícita y explícitamente desde que existen estos colectivos. Cuando hacemos una revisión de los programas de sus escuelas de verano, observamos que ha habido teatros, canciones, pequeñas funciones cómicas, dramatizaciones, comidas, cenas, karaokes, bailes, conciertos..., e innumerables actividades que ayudan a crear y cohesionar al grupo. Se han dedicado a crear espacios para mejorar las relaciones interpersonales y animarse a seguir trabajando juntos.

Estos colectivos de enseñantes posibilitan que sus miembros crezcan profesional y personalmente. Hemos descubierto, también, que proporcionan además de una experiencia social y profesional, una vivencia humana, lo cual intensifica el

apoyo personal y la salud de sus integrantes. Articulan, pues, un proyecto social, político y pedagógico que a la par lo es personal. Se manifiesta por medio del fortalecimiento de las relaciones interpersonales con los otros, donde entran en juego las relaciones del cuidado mutuo (Castillo, Castillo, Flores y Cervantes, 2015), factor clave para el desarrollo y la existencia de todas las civilizaciones (Ajenjo y García Román, 2014). “Es un poco lo que ha comentado nuestro compañero de cuidarnos y también de seguir estudiando en nuestro puesto de trabajo o como personas, pues es una manera de completarnos también nuestra alma” (MAEA1, 2012: 8).

Los MRP no solo han servido para cambiar y generar nuevas formas de gestionar u organizar la escuela, sino que han sido y son un espacio común que genera una experiencia vital única, aspecto fundamental en el desarrollo social, político y profesional de los maestros y maestras participantes. Es una experiencia humana, que además de transformar las prácticas pedagógicas transforma a quienes participan en ella, les lleva a lo que quieren ser como maestros y como personas. Pero además de este trabajo de apoyo personal, no podemos obviar la función primordial de estos colectivos, los cuales son responsables de incentivar el compromiso pedagógico de sus integrantes, promoviendo dinámicas renovadoras en las escuelas (Ortiz de Santos, Torrego y Santamaría-Cárdaba, 2018; Pericacho Gómez y Andrés-Candelas, 2018).

En Escuela Abierta se despertó su pasión por un conocimiento educativo y social que le habían negado en la Escuela de Magisterio, y descubrió que pueden construirse otras vidas y otros mundos en nuestra cotidianidad: para mí este colectivo pedagógico es el origen de todo. “Trabenco” lo conocí a partir de aquí, y también muchos referentes pedagógicos como lo que entre los jóvenes del grupo los conocíamos por las tres efes: Ferrer i Guàrdia, Freire y Freinet. Me ha aportado mucho en mi formación educativa y personal (Pacheco, 2014: 9).

Para terminar este punto, queremos incluir una relación de expresiones que apoyan nuestra tesis y que fueron recogidas en el encuentro de la Federación Madrileña de MRP celebrado en 2016. Estas manifestaciones tenían que resumir en una frase de cada participante cuál era la utilidad que tenía para él o ella un MRP. Como podemos ver, la mayoría de las manifestaciones hacen referencia al apoyo social que proporcionan los MRP de la CAM:

Los MRP nos protegen de la soledad pedagógica. De los proyectos autoritarios. De los errores permanentes. De los mitos educativos. De mí mismo.

Son cobijo, comprensión, cariño, amistad. Compartir ideología e ilusiones. Nuevos modos de hacer y pensar. Optimismo. El pensar que es posible otra escuela.

En los MRP encuentro: un espacio en el que ilusionarme, en el que compartir, en el que aprender...

Un montón de personas con las que crezco a cada rato, a cada encuentro...

Encuentro: compañeros y compañeras, personas con las que caminar. Referentes. Reflexión conjunta. Inteligencias colectivas.

Nos protege de la soledad ética y pedagógica.

Los MRP me dan gente ilusionada. Fuerza para seguir. Me protegen de la inercia, de dejarme llevar (Federación Madrileña de MRP, 2016: 1).

La contribución de los MRP a la construcción de la identidad profesional

Knowles (2004) define la identidad profesional como una construcción subjetiva que responde a la pregunta: “¿quién soy?” Esta imagen está directamente relacionada con la autoestima y el

autoconcepto, dos constructos que se crean en interacción con la comunidad educativa (Elías, 2016) y en la que juega un papel clave la red de apoyo social que ya hemos visto. En nuestro estudio encontramos continuas referencias de cómo los MRP contribuyen a esta construcción de la identidad:

Nos hemos hecho mucho como personas en esa experiencia dentro de los movimientos [...] horas de relación personal, de amistad, de amor, por tanto, a mí me parece que un determinado tipo de identidad [...] se ha construido, se ha constituido en el interior del campo social, de relación con la vida [...] sino también como identidad, en todos los sentidos (MAVA, 2011: 10).

Vencen el aislamiento docente, la “soledad del aula”. Estos colectivos significan “para muchos estar en proceso de autoformación constante” (Escuela Abierta, 2010: 1). En efecto, los MRP son seres vivos que crecen, se reproducen, se alimentan..., y esto provoca una experiencia única en los miembros que lo viven y que lo habitan. Estos seres vivos y habitados transforman las prácticas educativas, a sus integrantes y crean la imagen del maestro o de la maestra que se quiere ser.

Sabemos que muchos docentes llegan a los MRP porque buscan compañeros con inquietudes similares; otros porque se ven desbordados en su día a día; otros por el aislamiento docente, etcétera: “tu función cada vez se va erosionando más, crees menos en ella y entonces buscas los escapes” (MAEA2, 2016: 2). Es lo que conocemos como la “crisis de la identidad profesional del docente” o “el malestar docente” (Esteve, 1987; Téllez y Cantón, 2016). Esta crisis de identidad se ha generado a la par que se ha creado la cultura de la queja, que impide reaccionar y paraliza. En este clima, el profesorado se presenta como víctima o héroe de este espacio de incomprensión entre la sociedad y la escuela (Fernández Enguita, 2009), ante tópicos como la autoridad del docente, la violencia en las

aulas, el desprestigio docente, la falta de esfuerzo y de valores del alumnado, falta de compromiso de las familias...

Con todo, estos colectivos son un punto de encuentro, con un devenir constante en la creación de pensamiento pedagógico. “Los MRP construyen una cultura pedagógica que entra en conflicto con las formas de control social, explícitas u ocultas, sobre la escuela; así como con la institucionalización y burocratización del trabajo docente” (Molina Galván, 2010: 43). Y a la vez, son espacios para superar el desencanto, el aislamiento, el malestar docente. Resulta paradójico que en este “mundo de la queja”, analizando los discursos de los miembros de los MRP, hemos descubierto que todos tienen un gran compromiso pedagógico, que reflexionan constantemente sobre su quehacer diario, y en general, son unos docentes críticos. Puede que esto se deba al trabajo diario dentro de los MRP, pero también hemos observado que las personas que se acercan a ellos ya tienen una cierta predisposición: “Y yo no me puedo conformar, me tengo que desahogar y me encuentro con Escuela Abierta, donde hay gente que veo que le pasa lo mismo y hay gente que le apetece ver cosas nuevas y otras maneras de trabajar” (MAEA1, 2012: 17).

Conclusiones

Hemos visto que una de las cualidades de la profesión docente es su aislamiento. Los MRP actúan como un espacio de desahogo y de apoyo, puesto que en ellos se encuentra gente con situaciones similares e intereses parecidos, donde sitúan a la educación como un proceso de construcción social e individual. Se reconfortan mutuamente ante la visión de que no están solos, son muchos y están para coordinarse, colaborar y apoyarse. Son una experiencia vital, porque utilizan el diálogo, la investigación, el trabajo en equipo y la reflexión colaborativa para hablar de educación y, además, crean vínculos personales y sentimentales. Hay espacios

de esparcimiento y distensión, donde se relajan e intiman, sienten y se emocionan, se abrazan. Utilizan la mejor arma pedagógica que existe: el amor —y no solo para los niños, también para los adultos—. Así lo ponen de manifiesto, también, Tracey y Hutchinson (2018) en su estudio cuando demuestran que el apoyo de otras personas a la hora de enfrentarse a nuevos retos profesionales influye positivamente en el desarrollo de una identidad personal equilibrada.

Los MRP rezuman compromiso pedagógico, una obligación contraída con la realidad social, la realidad educativa y con sus colegas docentes. Para poder hacer una cosa, no solo hay que saber cómo hacerla, hay que tener una motivación extra que mueva a ello, ver cómo a otros docentes les ha funcionado cuando se han atrevido a hacerlo o el sentir que tienen detrás un equipo que les apoya. Esta idea coincide con lo expuesto por Thomas y Mockler (2018), cuando afirman que la identidad docente es un proceso emergente que se construye en gran manera tanto por la identidad previa de cada uno como por el posterior proceso de socialización con otros docentes. Los MRP proporcionan un apoyo que refuerza la autovaloración profesional y personal, que hace que el maestro intente superarse y realizar propuestas pedagógicas más arriesgadas. La renovación pedagógica se hace mejor con amigos que solo, nace de la propia renovación individual, pero a través del trabajo colaborativo y del movimiento organizado (Esteban Frades, 2016). No olvidemos que somos sujetos sociales y las relaciones sociales que se crean en los MRP, sus militantes las definen como plenamente satisfactorias. Como sostiene Murphey (2016), la red de apoyo social facilita la competencia personal y profesional y ayuda a la salud mental de las personas.

Los MRP protegen de la soledad —del aislamiento docente— y de los errores; defienden de las medidas autoritarias y los prejuicios; dan cobijo ideológico y comprensión; facilitan experiencias educativas y personales; enseñan a compartir y a escuchar; se crean como sujeto

colectivo; dan ilusiones de que otra escuela es posible, y fuerzas para continuar andando. Estos colectivos exceden el componente pedagógico y, en este exceso, llegan a situarse en lugares próximos a los que ocupan otros movimientos sociales. La identificación con ellos responde a situaciones sociales y políticas de poder, medio ambiente, relaciones sociales..., se conforma una estructura social de respuesta global a problemáticas específicas. En la misma línea se sitúa la investigación de Hong, Greene y Lowery (2017): los profesores que trabajan con otros compañeros y tienen relaciones

afectivas positivas con ellos tienen un desarrollo profesional más armonioso y efectivo.

En definitiva, el militante de MRP crea su identidad profesional dentro de él, donde hemos encontrado multitud de señas de identidad y valores compartidos —el modelo de escuela, el modelo de profesorado, la renovación pedagógica, el compromiso pedagógico...—. Los MRP son seres vivos que se habitan y que transforman a todos sus habitantes, que no paran de caminar y donde se promueve la imagen del docente que se quiere ser.

Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120. <https://doi.org/DOI/empiria.34.2016.16524>
- Aguilar i Vallés, J., Balseells Font, M. y Surroca Solé, J. (2014). I ara què? El futur de l'educació i de les escoles d'estiu. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 404, 35-38.
- Ajenjo Cosp, M. y García Román, J. (2014). Cambios en el uso del tiempo de las parejas. ¿Estamos en el camino hacia una mayor igualdad? *Revista Internacional de Sociología*, 72(2), 453-476.
- Alonso Fachado, A., Menéndez Rodríguez, M. y González Castro, L. (2013). Apoyo social: Mecanismos y modelos de influencia sobre la enfermedad crónica. *Cuadernos de Atención Primaria*, 19(2), 118-123.
- Ayuste, A., Escofet Roig, A. E., Obiols, N. y Masgrau Juanola, M. M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 169-183.
- Barrio de la Puente, J. L. (2005). Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995-2001). *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 673-700.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación* (3ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bolívar, A. (2016). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5534>
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Qualitative Social Research*, 6(1). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>
- Busso, M. P. (2015). La identidad de los argentinos emigrantes y la memoria de la crisis: alcances posibles de una hipótesis de trabajo. *Razón y Palabra*, 19(2), 580-594.
- Carrera, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Ed. Comares.

- Caspersen, J. y Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211.
- Castillo Cedeño, I., Castillo Cedeño, R., Flores Davis, L. E. y Cervantes, G. M. (2015). La ética del cuidado en la pedagogía saludable. *Educación*, 39(1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/17768/17275>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles en seignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 10, 1-35. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Illinois, USA: University of Illinois Press.
- De la Cuesta, C. L. y Otálvaro, J. C. (2015). La reflexividad y la autocrítica como fundamentos de la investigación cualitativa. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1), 42-44. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33s1a06>
- Dubar, C. y Marcén, J. M. (2002). *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Ediger, M. (2008). Mental Health and the Curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 38-42.
- Elejabeitia, C. y Redal, P. (1983). *El maestro: análisis de las escuelas de verano*. Bilbao: Ede.
- Eliás, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 335-365.
- Esteban Frades, S. (1995). Estudio de un grupo social de renovación pedagógica: el movimiento de enseñantes de Castilla y León: Concejo educativo. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 14, 433-452.
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Esteve, J. M. (1987). El malestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 148, 94-104.
- Fernández Enguita, M. (2009). Cuaderno de quejas. *Revista de Libros*, 148, 40-42.
- Figuerola Lizarzaburu, A. E., Lizarzaburu Mora, A. S. y Valarezo Sánchez, A. (2015). *Validez interna y externa de la investigación cualitativa*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/04/transferibilidad.html>
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En R. Díaz y J. Freire (eds.), *Educación expandida* (pp. 67- 84). Sevilla: Zemos98.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 31-46. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART2.pdf>
- Gómez Llorente, L. (2007). Marta, o la escuela liberadora. Acto homenaje Madrid a Marta Mata, Madrid, 5 de mayo de 2007. Universidade de Santiago de Compostela. *Firgoa*. Universidade Pública. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35691>
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- Gottlieb, B. H. (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Haase, A. Q., Witte, J., Hampton, K. y Wellman, B. (2015). ¿Internet aumenta, reduce o complementa el capital social? Redes sociales, participación y compromiso comunitario. *VIRTUalis*, 6(11), 17-46.

- Hernández Díaz, J. M. (2012). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105. Recuperado de <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000178%5C00000030.pdf>
- Hernández Díaz, J. M. (coord.) (2013). *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hobfoll, S. E. y De Vries, M. W. (eds.) (2013). *Extreme stress and communities: Impact and intervention* (80). Miami: Springer Science & Business Media.
- Hong, J., Greene, B. y Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Figueroa, A. E., Jara Gutiérrez, M. J. y Miranda Celis, E. R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar y Educacional*, 16(1), 125-134.
- Juárez, H. (1983). Los MRP: una iniciativa del profesorado. *Vida Escolar*, 223, 13-17.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: Ilustración a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (coord.), *Historias de Vida del Profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Kossek, E. E., Hammer, L. B., Kelly, E. L. y Moen, P. (2014). Designing work, family & health organizational change initiatives. *Organizational Dynamics*, 43(1), 53-63.
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia*, 10(21), 30-42. Recuperado de revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/.../2476
- Markle, E. A., Rodgers, R., Sánchez, W. y Ballou, M. (2015). Social support in the cohousing model of community: a mixed-methods analysis. *Community Development*, 46(5), 616-631.
- Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 85-89.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Milito Barone, C. C. y Groves, T. R. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía. El sistema educativo español: viejos problemas, nuevas miradas. Conmemoración de un bicentenario (1813-2013)*, 65(4), 135-148.
- Molina Galván, M. D. (2010). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià* Gonçal Anaya. Tesis doctoral. Universitat de València, València. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/39303>
- Mora, A., Trejo, P. y Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(1), 49-62.
- Murphey, T. (2016). Four Social Neuroscience On-Going Requisites for Effective Collaborative Learning and the Altruistic Turn. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19(4), 1-14.
- Ocaña, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1357#.WclFmYpx33A>
- Office for Human Research Protections - Department of Health, Education, and Welfare (1979). *The Belmont Report*. Washington. Recuperado de https://www.hhs.gov/ohrp/sites/default/files/the-belmont-report-508c_FINAL.pdf

- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 9(2), 61-78.
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Pacheco, E. (2014). Un viaje que transforma mentes y corazones. *Escuela*. Recuperado de <https://colectivoeducadores.wordpress.com/2014/10/06/un-viaje-que-transforma-mentes-y-corazones-entrevista-a-elvira-pacheco/>
- Peña Calvo, J. V., Inda Caro, M. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2015). La teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera: evidencias al modelo con una muestra de estudiantes universitarios de la rama científica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 103-122. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2015.67306>
- Peña Calvo, J. V., Inda Caro, M. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2015). La teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera: evidencias al modelo con una muestra de estudiantes universitarios de la rama científica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 103-122. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2015.67306>
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43309>
- Pericacho Gómez, F. J. y Andrés-Candelas, M. (2018). Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de centros escolares representativos. *Educ. Pesqui*, 44, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844174543>
- Ponce, I. (2012). Definición de Redes sociales. *Observatorio tecnológico (Monográfico: Redes sociales)*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1>
- Postman, N. y Weingartner, C. (1971). *Teaching as a subversive activity*. Nueva York: Delacorte Press.
- Pozo Andrés, M. M. (2003). *La escuela nueva en España: Crónica y semblanza de un mito*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Pozo Andrés, M. M. (2011). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En G. Ossenbach Sauter (coord.), *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas* (pp. 169-197). Madrid: Editorial UNED.
- Pozo Andrés, M. M. y Braster, J. F. (1997). Un modelo integrador del doble enfoque cuantitativo/cualitativo en la investigación histórico-pedagógica: Alfabetización, clase social y educación en Madrid en el umbral del siglo XX. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 49(4), 421-434.
- Pozo Andrés, M. M. y Braster, J. F. (1999). The rebirth of the 'Spanish race': The state, nationalism, and education in Spain, 1875-1931. *European History Quarterly*, 29(1), 75-107.
- Pozo Andrés, M. M. y Braster, J. F. (2013). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3 [30]), 15-44.
- Ramos Zamora, S. y Pericacho Gómez, F. J. (2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria: Una propuesta metodológica. *Cabás*, 10, 143-168. Recuperado de <http://revista.muesca.es/documentos/cabas10/Sobre%20la%20renovacion%20pedagogica.pdf>
- Rivera Garretas, M. M. (2016). El feminismo de la diferencia: a partir de sí. *GénEros*, 8(22), 5-10.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>
- Rogero Anaya, J., Rozada, J. M. y Rodríguez Rojo, M. (2013). Alrededor de nuestras pedagogías críticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 103-126.
- Rubí, M. L. y Magdalena, M. (2003). Apoyo social y su relación con la detección oportuna. *Acta Scientiarum Health Sciences*, 25(1), 103-113.
- Sabariego Puig, M., Alcaraz, I. D. y Lafón, M. I. M., (2004). Métodos de investigación cualitativa. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sáenz del Castillo, A. (1999). El (o) caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 785-796. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224340865.pdf
- Sandín-Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.18.1.121561>
- Sparkes, A. C. y Devís, J. D. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: La reconstrucción de un estudio biográfico. En *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física* (pp. 83-108). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Stake, E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd edition (pp. 443-465). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, California: Sage.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Paidós.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional: O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades. Organizado por BID. Brasilia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Téllez Martínez, S. y Cantón Mayo, I. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/695/69545978019/>
- Thomas, M. A. M. y Mockler, N. (2018). Alternative Routes to Teacher Professional Identity: Exploring the Conflated Sub-identities of Teach for America Corps Members. *Education policy analysis archives*, 26(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3015>
- Tonon de Toscano, G. (2014). El Trabajo Social y el síndrome de quemarse por el trabajo. *Revista Trabajo Social*, 5. Recuperado de <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistraso/article/view/20435>
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Tracey, M. W. y Hutchinson, A. (2018). Reflection and professional identity development in design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(1), 263-285. <https://doi.org/10.1007/s10798-016-9380-1>
- Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>

Villalba Quesada, C. (1993). Redes sociales: un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. *Intervención Psicosocial*, 2. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/1993/vol1/arti6.htm>

Abstract

The contribution of Educational Renewal Movements in Madrid: the creation of a professional identity and teachers' socialization

INTRODUCTION. In this paper we analyse how Educational Renewal Movements (ERMs) in the Madrid region have contributed to the creation of a supportive social network and the formation of fellow teachers' professional identity. Such effects rank, in our consideration, among ERMs' most significant contributions to the overall professional development of teachers. After a brief introduction to ERMs and their features, the core theoretical aspects of the present research are outlined: professional identity and teachers' socialization. **METHOD.** This article work is based on an interpretative-naturalistic approach to educational research. Three techniques and data-collecting tools have been used: content analysis of ERMs' written documents, participating observation through a researcher's diary and in-depth interviews with thematic experts. **RESULTS.** Data-analysis shows how ERMs prevent teachers' isolation, build up role-models and are formed and organised as cohesive groups, oriented at both work and personal and social support. As observed, participative communities are created for collaborative working with continuous training as a starting point, a whole social network of support is built through reflection, exchange of ideas, sharing of educational experiences, debate, observation and analysis of theoretical and practical proposals. **DISCUSSION.** The joint work of ERMs results in a display of life-experiences and professional exchange which pervades the social, emotional and personal areas of each participating subject. Its effects reinforce and enlarge interconnections in a social and personal support network which proves crucial to ensure a wide professional development for teachers, as well as their own welfare.

Keywords: *EDucational innovation, Professional identity, Socialization, Professional development.*

Résumé

La contribution des mouvements de renouvellement pédagogique pour la socialisation et la création de l'identité enseignante à Madrid

INTRODUCTION. Dans ce travail, nous analysons comment les mouvements de renouvellement pédagogique (MRP) de la Communauté de Madrid contribuent à créer un réseau de soutien social et à la formation de l'identité professionnelle des enseignants membres. Nous considérons cela comme l'un des apports les plus intéressants des MRP dans tout le développement professionnel des enseignants en exercice. Nous commençons l'article avec une petite présentation des MRP, pour nous intéresser ensuite aux aspects théoriques centraux de cette recherche: l'identité professionnelle et la socialisation de l'enseignant. **MÉTHODE.** Ce travail est basé sur la perspective interprétative-naturaliste de la recherche éducative. Nous avons utilisé trois techniques et des

instrumentos de collecte d'information: l'analyse de contenu de documentation écrite des MRP, l'observation participative à travers le journal du chercheur et l'entretien en profondeur d'experts thématiques. **RÉSULTATS.** Grâce à l'analyse de données, nous avons pu vérifier comment les MRP protègent de l'isolement des enseignants, contribuent à forger l'idée de l'enseignant qu'on veut devenir et comment se forment et s'organisent en tant que groupe de travail, de soutien social et personnel. Nous avons pu observer comment sont créées des communautés participatives depuis lesquelles on travaille de façon collaborative: un réseau social et de soutien créé depuis l'excuse de la formation continue, au moyen de la réflexion, de l'échange d'idées, les échantillons d'expériences éducatives, le débat, l'observation, et l'analyse de propositions théoriques et pratiques. **DISCUSSION.** Le travail conjoint des MRP fournit des expériences et permet l'échange professionnel couvrant la sphère sociale, affective et personnelle de chaque sujet participant dans cette expérience. Représentant une influence qui renforce et augmente les interconnexions de ce réseau de soutien social et personnel, qui est basique pour assurer un grand développement professionnel et un bon état de santé aux enseignants.

Mots-clés: *Innovation éducative, Identité professionnelle, Socialisation, Développement professionnel.*

Perfil profesional de los autores

José Luis Parejo (autor de contacto)

Profesor ayudante doctor de la Universidad de Valladolid en la Facultad de Educación de Segovia. Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Salamanca, máster en Investigación Participativa y doctor (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense. Ha sido investigador contratado de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid. Su campo de investigación se centra en la formación de la ciudadanía y participación de estudiantes, la política educativa, la evaluación y la formación inicial del profesorado (ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1081-3529>).

Correo electrónico de contacto: joseluis.parejo@uva.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación de Segovia. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid. Pza. Universidad, n. 1. 40005 Segovia, España.

José María Pinto

Maestro funcionario de carrera desde el año 2000. Profesor de Pedagogía Terapéutica en el Instituto de Educación Secundaria "Gaspar Melchor de Jovellanos" de Fuenlabrada (Madrid). Pertenece al Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta de Getafe (Madrid) desde 2008, ha participado en sucesivos encuentros regionales y estatales de la Federación MRP. Diplomado en Magisterio por la Universidad de Valladolid (UVa), licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y doctor en Educación por la UVa.

Correo electrónico de contacto: pintodelgado@gmail.com

DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN DEL POSGRADO EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

The development of socio-emotional skills in higher education: assessment of a university graduate program in Emotional Education

NÚRIA PÉREZ-ESCODA⁽¹⁾, VANESA BERLANGA SILVENTE⁽²⁾ Y ALBERT ALEGRE ROSSELLÓ⁽³⁾

⁽¹⁾ *Universidad de Barcelona*

⁽²⁾ *Universidad Abat Oliba CEU*

⁽³⁾ *East Stroudsburg University*

DOI: 10.13042/Bordon.2019.64128

Fecha de recepción: 04/04/2018 • Fecha de aceptación: 19/12/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Núria Pérez-Escoda. E-mail: nperezescoda@ub.edu

INTRODUCCIÓN. Los requerimientos para la inserción laboral de los egresados universitarios exigen a las instituciones de educación superior el desarrollo tanto de competencias específicas propias de cada titulación, como de competencias transversales con alto valor en el mercado. Sin embargo, es todavía escasa la introducción de estas competencias en los grados y másteres oficiales. No obstante, en los últimos años se ha producido una creciente demanda de formación en competencias personales que ha propiciado la aparición de diversos posgrados y másteres propios en las universidades españolas. En este trabajo se estudia la eficacia del posgrado en Educación Emocional y Bienestar en el desarrollo de las competencias socioemocionales de sus estudiantes. **MÉTODO.** Se utilizó un diseño cuasiexperimental con medidas repetidas pretest-postest con grupo control. La muestra es de 503 adultos, 288 del grupo experimental y 215 del grupo control con características semejantes. Se utilizan dos instrumentos: el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A) que evalúa la competencia emocional total y cada una de sus dimensiones, y el test situacional G basado en un caso práctico que mide la comprensión emocional y la respuesta cognitiva y conductual con la que se afronta una situación conflictiva. **RESULTADOS.** Los resultados del contraste de medias (t-Student) muestran mejoras significativas en la competencia emocional total y en cada una de las dimensiones al final del posgrado. El tamaño del efecto muestra que los cambios son de una magnitud importante en todas las dimensiones. Del estudio cualitativo se desprende que la intervención permite mejorar la precisión en la identificación de las emociones, aumentar el patrón de pensamientos reguladores y las conductas asertivas. **DISCUSIÓN.** Todo ello permite concluir que el desarrollo de las competencias transversales en educación superior es posible y necesario para la formación de profesionales cualificados.

Palabras clave: Educación superior, Empleabilidad, Competencias emocionales, Educación emocional, Inteligencia emocional.

Introducción

En el conjunto de vertiginosos cambios que en las últimas décadas han convulsionado las sociedades modernas, se puede constatar un giro en los requisitos competenciales que facilitan la inserción laboral de los egresados universitarios. Así, la relación basada en la correspondencia entre buen expediente académico y desempeño óptimo del puesto de trabajo, que usualmente facilitaba el acceso al empleo, se ha debilitado de forma considerable.

Actualmente ya no basta con los conocimientos teóricos y técnicos, además de estos, se exige a los egresados toda una serie de nuevas competencias (Cano, 2008; Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010; Sirotova, 2015; Martínez y González, 2018; Michavila *et al.*, 2018). Los jóvenes universitarios y, por extensión, los demás demandantes de empleo deben demostrar buenas habilidades sociales, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de liderazgo, gestión del estrés, tolerancia a la frustración, creatividad, resolución efectiva de problemas, iniciativa, capacidad empática y una larga lista de competencias que, a menudo, se identifican como competencias socioemocionales (Ashkanasy y Daus, 2005; Moynagh y Worsley, 2005; Dacre y Sewell, 2007).

En este contexto, diversos informes y organismos internacionales (Rychen y Salganik, 2006, 2008; Van-der Hofstadt y Gómez, 2013; OCDE, 2011) destacan cada vez con mayor contundencia la validez en el mercado de un conjunto de destrezas que tradicionalmente no han sido objeto explícito del currículo académico.

En este marco, los países de la OCDE impulsaron la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y surgió el proyecto Tuning, con el objetivo de posibilitar el paso de una educación centrada en la adquisición de conocimientos a otra orientada al desarrollo de competencias. El proyecto Tuning supuso un impulso muy importante para la introducción

de diferentes tipos de competencias en la reforma curricular de los estudios universitarios (González y Wagenaar, 2003). Concretamente estableció la diferencia entre las competencias genéricas, también denominadas transversales, y las específicas que definen el perfil profesional de una titulación. Sin embargo, han sido estas últimas las tradicionalmente más atendidas y se evidencia todavía un escaso avance en la planificación de contenidos y acciones formativas destinadas al desarrollo de las competencias genéricas que, tal como afirman González y Wagenaar (2003), se concebían entre las más valoradas en el proyecto. Algunos autores incluso han analizado cuáles son las barreras cognitivas y actitudinales que dificultan su inclusión en la educación superior (Souto, Torres-Coronas y Arias-Oliva, 2015).

No es de extrañar, en consecuencia, que se sucedan frecuentes críticas a la formación universitaria por su incapacidad de ofrecer a los egresados una preparación que responda totalmente a los requerimientos de las empresas y facilite el acceso y mantenimiento de un empleo cualificado (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009).

Ante esta situación, es fácil observar cómo ha aumentado la demanda de titulados universitarios que reclaman formación complementaria destinada precisamente al desarrollo de las competencias personales y en especial de las competencias socioemocionales. Por ejemplo, Machera y Machera (2017) encontraron en una investigación con estudiantes universitarios que el 86% de ellos afrontaba dificultades emocionales y el 83% deseaba que hubiera educación emocional en la universidad. Asimismo, Eustaquio (2015), en su investigación con estudiantes de educación en su último semestre, concluyó que su nivel de inteligencia emocional era de “vulnerable”, mostrando la necesidad de un mayor desarrollo competencial en este ámbito. Por su parte, trabajos recientes (Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, 2016; Keefer, Parker y Saklofske, 2018;

Kotsou, Mikolajczak, Heeren, Grégoire, y Leys, 2018) apoyan la conveniencia de que la formación inicial y permanente del profesorado incorpore el desarrollo de competencias socioemocionales.

Este escenario ha propiciado la aparición en diversas universidades españolas de una creciente oferta de másteres y posgrados propios relacionados con estas temáticas. Así, se imparte desde el curso 2002-2003 el Posgrado en Educación Emocional y Bienestar en la Universidad de Barcelona (PEEB) detallado a continuación.

El programa de formación

El PEEB es una formación de 30 créditos ECTS que constituye un título propio organizado en 4 módulos formativos que incluyen clases, seminarios y talleres impartidos por expertos, un seguimiento tutorizado del estudiante y un periodo de prácticas. En el cuadro 1 se presenta el diseño del PEEB.

Los principales objetivos del posgrado son, por un lado, proporcionar una formación especializada (teórica, técnica y práctica) que capacite para el diseño y aplicación de programas de educación emocional y, por otro, facilitar el desarrollo de las propias competencias emocionales de los estudiantes.

La formación se centra en el marco teórico de la educación emocional y concretamente en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), que desde un enfoque integrador conjuga aportaciones derivadas de la inteligencia emocional pero también de otros fundamentos teóricos como los de las inteligencias múltiples, las investigaciones sobre el bienestar y el *fluir*, los estudios sobre la autoestima y las habilidades sociales, la psicología positiva, la neurociencia, etc. (Bisquerra, Pérez-González y García Navarro, 2015). Se entienden las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos,

capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). El modelo identifica cinco dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Cada una de ellas se divide a su vez en competencias más concretas.

Objetivo e hipótesis de la investigación

El objetivo de esta investigación es analizar si el paso de los estudiantes por el posgrado les ha permitido mejorar tanto la competencia emocional entendida como la capacidad de procesar las emociones de una forma eficaz, como las diversas dimensiones de la competencia emocional definidas en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Adicionalmente, se espera que la participación en el PEEB mejore la capacidad de los alumnos de utilizar esas competencias en situaciones específicas, concretamente en situaciones conflictivas.

En consecuencia, las hipótesis de nuestro estudio son las siguientes:

Los participantes en el PEEB habrán aumentado su competencia emocional total y cada una de las cinco dimensiones de la competencia emocional: conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias de vida y bienestar contempladas en el modelo.

Los participantes en el PEEB habrán aumentado su capacidad para reconocer las propias emociones experimentadas ante una situación conflictiva.

Los participantes en el PEEB habrán aumentado su capacidad para adoptar patrones de pensamiento orientados a la comprensión de la situación y una regulación adaptativa ante ella.

CUADRO 1. Diseño formativo del PEEB (variable independiente)

Objetivos del alumnado	• Conocer el marco teórico sobre las emociones y los fenómenos afectivos • Desarrollar competencias emocionales • Adquirir capacidad para regular las propias emociones • Adquirir competencia social para dinamizar grupos • Diseñar, planificar, poner en práctica y evaluar programas de educación emocional • Alcanzar formación especializada (teórica, técnica y práctica) para poder llevar a la práctica la educación emocional en cualquier contexto y nivel educativo, incluyendo la formación de adultos	
Estructura		
Módulo 1	Fundamentos y Recursos de la Educación Emocional	10 créditos ETCS
Módulo 2	Desarrollo de Competencias Emocionales	10 créditos ETCS
Módulo 3	Prácticum	5 créditos ETCS
Módulo 4	Trabajo Final del Posgrado	5 créditos ETCS
Temario		
• Emoción y educación • Inteligencia emocional • Competencias emocionales • Educación emocional • Bases neurológicas • Tipos de emociones: positivas, negativas, ambiguas y estéticas • Desarrollo emocional • Emoción y motivación • Aplicaciones de la educación emocional • Teorías de las emociones • La educación emocional en educación infantil, primaria y secundaria • Los modelos de IE: capacidad / rasgo • La evaluación de la IE • Las herramientas para la evaluación de la educación emocional • Diseño de programas de educación emocional • La educación emocional en la familia • La educación emocional en el ámbito sociocomunitario • Las emociones básicas • Terapia racional emotiva conductual • Límites educativos • Educación para la ciudadanía y la convivencia • Las emociones en situación de duelo • Educación emocional y educación en valores • Educación emocional y sexualidad • Regulación de la ira para la prevención de la violencia • La relajación como herramienta de equilibrio emocional • Competencias del formador • La felicidad: una búsqueda interna • La educación de las emociones en la formación del profesorado • <i>Coaching</i> educativo • Estrés y estrategias de afrontamiento • Emociones positivas, bienestar y salud • Experiencias e investigación en educación emocional • Resiliencia • Tolerancia a la frustración. • Investigación en prevención y mejora de la salud mental en la escuela • Emociones en la tercera edad • PNL y educación emocional • Música y emociones • Dinámica de la risa • Resolución de conflictos y aprendizaje emocional • Emociones y creatividad. • Autoconocimiento de las propias competencias emocionales: conciencia, regulación, competencia social, autonomía y competencias de vida y bienestar • Técnicas y estrategias para el desarrollo de la conciencia emocional • Técnicas y estrategias para el desarrollo de la regulación emocional • Técnicas y estrategias para el desarrollo de la competencia social • Técnicas y estrategias para el desarrollo de la autonomía emocional • Técnicas y estrategias para el desarrollo de las competencias para la vida y el bienestar • Diseño y aplicación de actividades		
Titulación		
Diploma de Especialización / Diploma de Posgrado		

Fuente: elaboración propia.

Los participantes en el PEEB habrán aumentado su capacidad para desarrollar comportamientos asertivos o respuestas tendentes a resolver o paliar una situación conflictiva.

Método

Se presenta una investigación cuantitativa donde el diseño del estudio es de carácter cuasiexperimental con medidas repetidas pretest-postest con grupo control. El programa de formación "Posgrado en Educación Emocional y Bienestar" constituye la variable independiente.

Las variables dependientes estudiadas son: la competencia emocional total y cada una de las cinco dimensiones de la competencia emocional; la capacidad para reconocer las propias emociones ante una situación conflictiva; la capacidad para adoptar patrones de pensamiento orientados a la comprensión de la situación y una regulación adaptativa ante ella y la capacidad para desarrollar comportamientos asertivos o resolutorios ante una situación conflictiva.

Procedimiento

El estudio se realizó entre los cursos 2008 y 2014, reuniendo seis promociones seguidas de estudiantes del PEEB (GE) y sus respectivos grupos control (GC). Al inicio del PEEB, en el mes de octubre, los participantes respondieron a los dos cuestionarios (CDE-A y el test situacional G). Los alumnos del PEEB que libremente aceptaron participar en este estudio conformaron el grupo experimental. Para crear un grupo de control se solicitó a los estudiantes que animasen a una persona, a quien consideraban entre sus mejores amigos y que reunía características sociodemográficas similares a las suyas (edad, sexo, nivel cultural, etc.), a participar en el GC del estudio. Los participantes en el grupo de control también respondieron los mismos cuestionarios en el mismo periodo. En el mes de octubre siguiente a la finalización de

cada curso, los miembros de los dos grupos respondieron de nuevo los mismos dos cuestionarios. Se procedió entonces al análisis estadístico de los datos recogidos que se explica más abajo.

El estudio respetó las normas éticas requeridas en toda investigación con humanos como: consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantía de confidencialidad y no discriminación. Así, al inicio de cada curso se informó a los estudiantes del procedimiento y se les invitó a que voluntariamente participasen en el estudio. En tal caso se completaba el documento de consentimiento informado. A los miembros del GC también se les entregó un documento de consentimiento informado que debían devolver debidamente firmado a los investigadores.

Muestra

La muestra de participantes ha sido de 503 personas, 288 pertenecientes al grupo experimental (GE) y 215 al grupo control (GC). Respecto al perfil de la muestra, el 92% son mujeres siendo solo el 8% los varones participantes. La edad media es de 31 años oscilando entre los 23 y los 59 (SD = 8,57). Se trata de personas mayoritariamente con estudios universitarios finalizados (81,8%), el 76,7% trabaja desempeñando tareas relacionadas con el área educativa y social. La distribución es semejante en ambos grupos.

Instrumentos

Para medir la competencia emocional (total y en cada una de sus cinco dimensiones) se utilizó el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (versión extensa) CDE-A. Este instrumento de medida es un cuestionario de autoinforme construido a partir del modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Consta de 48 ítems, de los cuales, 7 elementos miden la conciencia emocional, 13 la regulación emocional, 7

la autonomía emocional, 12 las competencias sociales y 9 las competencias para la vida y el bienestar. Es adecuado para mayores de 18 años con un nivel socioeducativo medio-alto. Se aplica *online*, aunque también se dispone de una versión en formato lápiz y papel. Ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones mencionadas, y utiliza una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez. En Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010) se presentó el proceso de construcción de este instrumento con una muestra de 1.537 adultos. Se obtuvo un coeficiente de fiabilidad, medido mediante el alfa de Cronbach, de .92 en la escala completa y superior a .69 en cada una de las cinco dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total fue significativa en todos los casos con un nivel de $p < .01$. El análisis factorial exploratorio permitió revelar la presencia de cinco factores coincidentes con el modelo teórico que explican el 50% de la varianza.

Para evaluar la competencia para reconocer las propias emociones, para adoptar patrones de pensamiento orientados a la comprensión de la situación y a la regulación adaptativa ante ella, y para desarrollar comportamientos asertivos o respuestas tendentes a resolver o paliar la situación conflictiva se utilizó el test situacional G. Este consiste en un caso práctico o situación, ideada *ad hoc* por el equipo investigador. El encuestado debe leerlo poniéndose en la piel del protagonista y responder por escrito a tres simples preguntas que permiten indagar en la respuesta emocional, cognitiva y conductual con la que él afrontaría la situación. El caso se detalla a continuación: “Unos amigos han estrenado en los últimos meses un nuevo piso. Una amiga común te ha explicado que hace quince días un buen grupo acudieron invitados a hacer la inauguración y que se lo pasaron muy bien. Hace un año, cuando tú te trasladaste, los invitaste a cenar para mostrarles tu nuevo hogar. Esta vez tú no has recibido ninguna invitación. ¿Qué sientes? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?”.

Este instrumento se introdujo a partir del curso 2010-2011 como complemento a la información cuantitativa obtenida con el CDE-A. Se basa en el sistema de nodos o categorías validados en una investigación previa (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013) mediante el consenso de expertos.

Análisis de datos

Para el tratamiento y análisis de los datos cuantitativos en la variable competencia emocional y sus cinco dimensiones se ha utilizado el programa informático IBM SPSS Statistics, en su versión 22.0. Se han realizado los siguientes análisis: descriptivos univariados de todas las variables implicadas, descriptivos bivariados para explorar la relación entre las variables, pruebas de normalidad, pruebas de contraste paramétricas (*t*-Student) para determinar la significatividad de las diferencias encontradas y, finalmente, para medir el tamaño del efecto de la intervención se utilizó la *d* de Cohen.

Para el análisis de las respuestas al test situacional G se definió un sistema de nodos o categorías para codificar la información procedente de las respuestas a cada una de las tres preguntas: ¿qué sientes?, ¿qué piensas? y ¿qué haces? que se procesaron mediante el software QSR NVIVO-10.

Para esta ocasión, el sistema de categorías utilizado en una investigación previa (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013) fue revisado y adaptado, siendo las categorías resultantes las que se explicitan en el cuadro 2. Uno de los investigadores entrenado en la categorización y exento al trabajo actual colaboró codificando las respuestas emitidas por los participantes en el estudio según el sistema de categorías actual. La codificación de las respuestas a la primera pregunta “¿qué sientes?” da lugar a la cuantificación de la variable “capacidad de reconocer las propias emociones”. La codificación de la respuesta a la segunda

CUADRO 2. Categorías de análisis

1. Conciencia emocional (CONSC)	(CONSCNOP) Respuesta no pertinente	
	(NOIDEMO) No identificación de la emoción	
	1.3. (IDEMO) Identificación de la emoción	1.3.1. (NOPRECI) No precisión 1.3.2. (SIPRECI) Precisión
2. Regulación de la emoción (REG)	2.1. (REGNOP) Respuesta no pertinente	
	2.2. (PENSNOREG) Pensamiento no regulador	2.2.1. (PASIVA) Pasividad 2.2.2. (NEG) Negatividad
	2.3. (PENSREG) Pensamiento regulador	
	3.1. (COMPNOP) Respuesta no pertinente	
3. Comportamiento (COMP)	3.2. (NOASERT) No asertividad	3.2.1. (PASIVA) Pasividad 3.2.2. (NEG) Negatividad
	3.3. (MIXTA) Mixta	
	3.4. (ASERTIVO) Asertividad	

Fuente: elaboración propia.

pregunta “¿qué piensas?” sirve para cuantificar la segunda variable “capacidad para generar pensamientos orientados a la comprensión de la situación y una regulación adaptativa ante ella”. Por último, la codificación de las respuestas a la tercera pregunta “¿qué haces?” permite cuantificar la variable “capacidad para desarrollar comportamientos asertivos o respuestas tendentes a resolver o paliar la situación conflictiva”.

Posteriormente con la ayuda del programa informático QSR NVIVO 10 para el análisis de datos cualitativos, se extrajeron unos índices cuantitativos de cada uno de los indicadores, en relación al número de frases y su porcentaje.

Resultados

Respuestas al Cuestionario de Desarrollo Emocional CDE-A

La evidencia empírica señala que no hay diferencias significativas de partida entre las puntuaciones medias del GC y GE en las variables del estudio.

La tabla 1 muestra las medias y desviaciones típicas pretest y posttest correspondientes a los GC y GE en la variable competencia emocional. Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-posttest de las variables medidas tanto en el GC como GE, se ha empleado el estadístico de contraste paramétrico *t*-Student para muestras relacionadas. Los primeros resultados indican que han aparecido diferencias estadísticamente significativas tanto en el GE como en el GC al realizar la diferencia de medias entre sus puntuaciones pretest y posttest en la variable total de la competencia emocional.

Al aplicar la prueba de *t*-Student para muestras relacionadas con el propósito de comparar las puntuaciones pretest-posttest en todas las dimensiones de estudio (conciencia, regulación, competencia social, autonomía y competencias de vida y bienestar) encontramos la existencia de diferencias significativas ($p=.000$) en todas ellas para el GE. Sin embargo, en el caso del GC no se han obtenido diferencias significativas en las variables autonomía y competencia de vida y bienestar al realizar las comparaciones de las puntuaciones medias pretest-posttest (ver tabla 2).

TABLA 1. Competencia emocional total en pretest y posttest de los grupos experimental y control

Grupos	Test	M	DT	n	Contraste	d de Cohen
Experimental	PRE	6.55	1.11	288	.000***	0.84
	POST	7.45	1.01	214		
Control	PRE	6.35	1.07	215	.006**	.14
	POST	6.50	1.07	153		

N = 503 *p < .05 **p < .01 ***p < .001.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos, contraste y d de Cohen pretest y posttest de los GE y GC

Experimental	PRE n=288		POST n=214		t	Contraste	d de Cohen
	M	DT	M	DT			
Total	6.55	1.11	7.45	1.01	14.69	.000***	.84
Conciencia	7.27	1.20	8.33	1.00	13.77	.000***	.95
Regulación	5.94	1.36	7.00	1.24	14.25	.000***	.81
Comp. social	6.55	1.29	7.29	1.15	10.20	.000***	.61
Autonomía	5.75	1.56	6.77	1.34	11.60	.000***	.70
Comp. vida	7.48	1.15	8.14	1.02	10.74	.000***	.61

Control	PRE n=215		POST n=153		t	Contraste	d de Cohen
	M	DT	M	DT			
Total	6.35	1.07	6.50	1.07	2.78	.006**	.14
Conciencia	7.11	1.40	7.26	1.29	1.97	.050*	.11
Regulación	5.64	1.34	5.84	1.35	2.00	.047*	.15
Comp. social	6.38	1.27	6.51	1.24	2.73	.007**	.10
Autonomía	5.67	1.28	5.73	1.35	1.46	.147	.05
Comp. vida	7.28	1.26	7.43	1.21	1.92	.057	.12

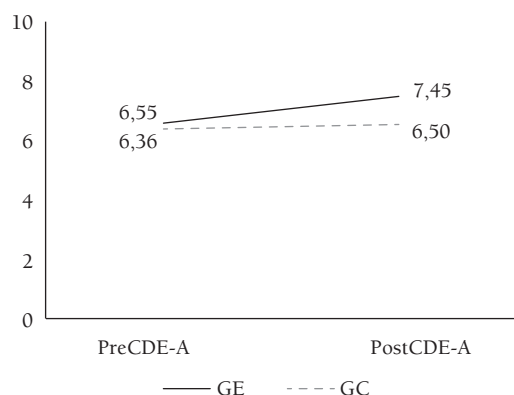
*p < .05 **p < .01 ***p < .001.

Fuente: elaboración propia.

Con el objetivo de poder valorar la magnitud del cambio ocurrido en el GE una vez finalizado el programa de intervención, se observa en la tabla 2 cómo las puntuaciones de la d de Cohen entre las medidas pretest-posttest en el GE muestran la existencia de cambios moderados o grandes (Cohen, 1988) que oscilan entre ($d > .61$ y $d > .95$) en las diferentes dimensiones y un importante cambio ($d = .84$) en la competencia emocional total.

En el caso del grupo control, el tamaño del efecto encontrado en la competencia emocional total es $d = .14$ e inferior a $d < .15$ para todas las dimensiones, lo que puede interpretarse como insignificantes (Rosenthal, 1996). La diferencia en la evolución de la competencia emocional total entre ambos grupos puede observarse de forma más clara en el gráfico 1.

GRÁFICO 1. Evolución de la competencia emocional total entre pretest y postest en ambos grupos



Para completar los análisis se realizó el contraste en la situación postest entre las puntuaciones del grupo control y el GE, y se midió la magnitud de las diferencias encontradas. En todos los contrastes, tanto para la competencia emocional total como en cada una de las cinco dimensiones evaluadas se hallaron diferencias estadísticamente significativas $p < .000$ y un considerable tamaño del efecto medido mediante la prueba d de Cohen cuyos resultados oscilan entre $d = .63$ y $d = .93$ siempre a favor del GE. Se observaron cambios muy importantes ($d > .8$) en las dimensiones conciencia y

regulación. Los datos también indican cambios importantes ($d > .5$) en las dimensiones competencia social, autonomía y competencias de vida y bienestar (ver tabla 3). También se analizaron los efectos de la intervención en el GE en comparación con el grupo de control utilizando el análisis del modelo lineal general. Los resultados fueron idénticos a los obtenidos con la t de Student.

Respuestas al test situacional G

Los datos de la tabla 4 permiten observar los efectos de la actividad formativa mediante la evolución del porcentaje de respuestas a cada categoría en cada uno de los grupos. El análisis de las respuestas a la pregunta “¿qué sientes?”, relacionada con la conciencia emocional, permite observar un incremento en la *identificación de la emoción* (1.3.2) con precisión por parte de los estudiantes del GE: se pasa de un 74% en el pretest a un 80,4% en el postest. Paralelamente, disminuye en 6 puntos la *no identificación de la emoción* (1.2), y a la mitad las *respuestas no pertinentes* (1.1) que pasa del 3% al 1,6%, después del posgrado. Contrariamente, en el GC la *respuesta con precisión* (1.3.2) disminuye de un 69% a un 57,4% y, a su vez, aumentan un 11,7% las personas de este grupo que *no identifican de forma precisa la emoción* (1.3.1). Esta evolución

TABLA 3. Estadísticos descriptivos, d de Cohen y contraste postest entre los grupos experimental y control

Post	Experimental N=214		Control N=153		Contraste	d de Cohen
	M	DT	M	DT		
Total	7.45	1.01	6.50	1.07	.000***	.91
Conciencia	8.33	1.00	7.26	1.29	.000***	.93
Regulación	7.00	1.24	5.84	1.35	.000***	.89
Comp. social	7.29	1.15	6.51	1.24	.000***	.65
Autonomía	6.77	1.34	5.73	1.35	.000***	.77
Comp. vida	8.14	1.02	7.43	1.21	.000***	.63

en los diferentes indicadores de la dimensión global permite confirmar el efecto positivo del posgrado en cuanto a una mejor y mayor capacidad para tomar conciencia de las propias emociones.

Otro dato relevante es el uso de un vocabulario emocional más rico y preciso en los estudiantes del posgrado para identificar las emociones. Así se constató el análisis de sus producciones verbales al final de la intervención: el redactado es preciso y detallado, se justifican las emociones e incluso se relativiza su carácter negativo, matizándose también sus distintos elementos e incluso la capacidad de reconocer la ambigüedad emocional, es decir, de experimentar varias emociones a la vez. A modo ilustrativo, se presenta la respuesta con mayor cobertura del nodo *precisión de la emoción* en el posttest para comparar la respuesta previa y posterior al posgrado. Se aprecia cómo en el pretest *no se identificaba adecuadamente la emoción* (1.2), mientras que en el posttest *se identifica la emoción con precisión* (1.3.2):

Pretest: ¿Qué sientes?

“Partiendo de la base de que entiendo que no me han invitado porque la relación de amistad que teníamos se ha distanciado o ha pasado una serie de cosas entre nosotros que hayan hecho que ya no tengamos la misma relación, me siento bien ya que soy consciente de que mi amistad con ellos ya no es la misma que cuando yo me independicé. Yo, quizás, les invité porque en ese momento teníamos una relación de amistad próxima y ahora, después de un año, es más distante” (PRE_12-13_GE10).

Posttest: ¿Qué sientes?

“Depende de la situación en la que esté con estos amigos. Si ya hemos perdido el contacto por razones X pues no me sentaría mal. Si aún tenemos contacto y no entiendo por qué no me han invitado, sentiría tristeza o decepción” (POST_12-13_GE31).

TABLA 4. Resultados en porcentajes de respuesta a cada categoría por grupos (GE y GC) y fase (PRE-POST)

		%PRE_GE	%POST_GE	%PRE_GC	%POST_GC
1. Consciencia					
1.1. CONSCNOP		3%	1,6%	6%	6,9%
1.2. NOIDEMO		11%	5%	16%	15%
1.3. IDEMO	1.3.1. NOPRECI	12%	13%	9%	20,7%
	1.3.2. SIPRECI	74%	80,4%	69%	57,4%
2. Regulación					
2.1. REGNOP		3%	0%	7,8%	3%
2.2. PENSNOREG	2.2.1. PASIVA	0	1%	5%	6%
	2.2.2. NEG	37%	16,4%	35%	38%
2.3. PENSREG		60%	82,6%	52,2%	53%
3. Comportamiento					
3.1. COMPNOP		0%	0%	5,8%	8,12%
3.2. NOASERT	3.2.1. PASS	26%	17,2%	26,4%	32,18%
	3.2.2. NEGA	2%	0%	6,4%	2,3%
3.3. MIXTA		34%	25,4%	34,4%	31%
3.4. ASERTIVO		38%	57,4%	27%	26,4%

El análisis de las respuestas a la pregunta “¿qué piensas?”, relacionada con la regulación emocional, permite constatar que el GE aumenta significativamente su patrón de pensamiento regulador:

De entrada, desciende el porcentaje de las *respuestas no reguladoras*, especialmente de las *negativas* (2.2.2), que ni permiten justificar ni relativizar la situación planteada. Por otra parte, se observa una mejora de las estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerar emociones positivas por parte de los estudiantes participantes. Así lo demuestra la evolución desde el 60% de la puntuación total del nodo *pensamiento regulador* (2.3) en el pretest a un 82,6% en el posttest.

Así, las *respuestas reguladoras* (2.3) de los estudiantes egresados del posgrado o bien expresan una razón de la situación planteada en el caso de carácter positivo o constructivo, o bien justifican y proponen una alternativa para superar o solucionar la situación problemática. Véase un ejemplo:

“Pienso que quizás se hayan olvidado de hacerlo, o simplemente que no han querido o han pensado que no era buena idea. Pienso que debo estar tranquila porque tampoco es algo grave que pueda deteriorar nuestra amistad. Pienso que me gustaría hablar con ellos sobre lo que ha pasado. También pienso que no todo el mundo tiene que hacer lo mismo por ti que tú por ellos, y por eso si son mis amigos no debo exigirles que me devuelvan de la misma manera mi invitación. Si los considero mis amigos es seguro que me aportan otras muchas cosas” (POST 12-13 GE32).

Después del posgrado, el porcentaje de *asertividad* (3.4) en el GE aumenta en 19,4 puntos, a la vez que se reducen notablemente las *respuestas pasivas y negativas* (3.2) ante la situación planteada. Véase un ejemplo de la categoría 3.4:

“Ante la duda de por qué no me han invitado y el dolor que he sentido, decido hablar con ellos y resolver posibles conflictos, en el supuesto de que existan, o solamente hablar para que me expliquen el por qué no querían que yo estuviera con ellos en la inauguración del piso. Es preferible que si somos amigos de verdad no vaya a más y se solucione” (POST 11-12 GE15).

En el GC, sin embargo, se mantiene el porcentaje de participantes capaces de mostrar un *comportamiento asertivo* (26,4%) y se observa un ligero incremento de *respuestas no asertivas pasivas* (3.2.1).

Discusión

Este estudio tenía como objetivo investigar si el paso de los estudiantes por el posgrado les había permitido mejorar tanto la competencia emocional como las diversas dimensiones de la competencia emocional definidas en el modelo. Adicionalmente, se esperaba que la participación en el PEEB mejorase la capacidad de los alumnos de utilizar esas competencias en situaciones específicas, concretamente en situaciones conflictivas. Analizaremos estos objetivos dando respuesta a las cuatro hipótesis planteadas.

En cuanto a la primera hipótesis, los resultados presentados confirman que el posgrado en Educación Emocional y Bienestar favorece el desarrollo de la competencia emocional total de aquellos que lo cursan. Asimismo, se puede afirmar que las mejoras entre la situación inicial y final en los estudiantes son evidentes también en cada una de las dimensiones evaluadas. No obstante, se han observado algunas diferencias significativas en el GC, aunque no se producen en todas las dimensiones. Por lo tanto, si bien se puede afirmar que se han logrado resultados positivos tras el paso por el curso, no se puede estar del todo satisfecho, ya que en el GC también se han producido mejoras en la competencia emocional.

Para interpretar mejor los resultados se ha calculado el tamaño del efecto. Los procedimientos estadísticos de tamaño del efecto tienen como finalidad fundamental la cuantificación de la relevancia del cambio obtenido (Castro y Martini, 2014). Esta medición permite explicar hasta qué punto la variable dependiente (en nuestro caso el desarrollo de la competencia emocional) se debe a la variable independiente (formación en el PEEB) o, en otras palabras, en qué grado la hipótesis nula es falsa. Tal como afirma Morales (2012), el tamaño del efecto permite señalar la intensidad o magnitud en términos de diferencias grandes o pequeñas y, consiguientemente, de la relevancia de la diferencia encontrada.

La medición del tamaño del efecto intragrupo (pretest-posttest) indica que las mejoras logradas en los participantes del GC han sido de baja magnitud, por lo que el valor de la significación estadística del contraste de medias queda minimizada, mientras que los cambios en el GE pueden considerarse entre moderados y elevados. Estos resultados permiten afirmar que los estudiantes del PEEB, al finalizar el mismo, presentan un nivel de desarrollo emocional mucho mayor que quienes no lo cursan.

En cuanto a la segunda, tercera y cuarta hipótesis, el análisis de los resultados del test situacional G evidencia que los estudiantes aumentaron claramente su capacidad para identificar las emociones con precisión, utilizar pensamientos facilitadores de la gestión de sus emociones y desarrollar comportamientos más asertivos frente a una situación adversa.

Las mejoras se observan en las tres dimensiones evaluadas: conciencia, regulación y comportamiento. En primer lugar, los estudiantes presentaron una mejora considerable de su capacidad de reconocer y expresar los sentimientos utilizando un lenguaje mucho más preciso que antes de recibir la formación. Contrariamente los participantes del GC se muestran menos hábiles en dicha competencia tanto en la situación

inicial como en el posttest, donde incluso empeoran.

En relación con la regulación emocional, se aprecian mejoras en las estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerarse emociones positivas. El pensamiento regulador se incrementa notablemente en el GE. Esto, además de ratificar las informaciones procedentes del contraste de medias anteriormente presentado, parece confirmar la necesaria extensión en tiempo y entrenamiento de las modalidades formativas que persiguen efectos positivos en esta dimensión de la competencia emocional. En estudios anteriores (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013), se observó que un programa de educación emocional de 30 horas de duración impartido en poco tiempo era insuficiente para generar cambios en la dimensión del pensamiento y regulación emocional. Así, los resultados del presente estudio son especialmente relevantes, pues demuestran el impacto positivo también en la dimensión cognitiva que en modalidades formativas más breves e intensivas no pudo ser demostrado. También sugiere que en el desarrollo de competencias transversales en educación superior debería tenerse en cuenta este hallazgo.

En relación con la respuesta a la pregunta “¿qué haces?” correspondiente a la evaluación de la intencionalidad comportamental, los resultados evidencian una mejora de las habilidades de interacción social de los participantes. El análisis de la codificación del nodo *asertividad* del GE posttest confirma que los estudiantes incorporan un conjunto de aspectos relacionados con la autogestión emocional para buscar alternativas y superar la situación. Entre ellos, la comunicación efectiva, las actitudes prosociales (empatía, actitud positiva, intento de pensar en positivo y quitarle *hierro* al asunto), así como las estrategias de autoeficacia personal.

Es preciso comentar que si bien nuestro estudio se ha realizado con el rigor y la seriedad necesarios, no está, sin embargo, exento de

limitaciones, las cuales aconsejan una cautelosa interpretación de los resultados. Una de las limitaciones se refiere a obtención de datos mediante un cuestionario de autoinforme. Aunque ello presenta grandes ventajas, también supone ciertos inconvenientes, como el efecto de deseabilidad social o la dificultad de asegurar en los encuestados una adecuada interpretación de los ítems. Para paliar este efecto, se incorporó como estrategia complementaria de corte cualitativo el test situacional G. Otra de las limitaciones se deriva de la obtención de diferencias significativas en el GC entre la situación pretest y postest. Esta circunstancia nos obliga a considerar la necesidad de ejercer un mayor control de las variables intervinientes en los sujetos del GC, como, por ejemplo, conocer si durante el periodo de realización del estudio han participado formal o informalmente en actividades que hayan podido contribuir a la mejora de sus competencias socioemocionales. Asimismo, siguiendo a Kotsou, Mikolajczak, Heeren, Grégoire y Leys (2018), en futuras investigaciones se debería analizar el papel potencialmente moderador de algunas variables, como la edad, el género o el nivel inicial de la competencia emocional.

Conclusiones

Los resultados del estudio evidencian que el desarrollo de las competencias socioemocionales es posible en educación superior. Es ya una realidad la aceptación de que el desarrollo de competencias generales, personales, transversales o clave según diversas denominaciones (Rychen y Salganik 2008; Sirotova, 2015, Michavila, 2018),

permiten formar a los universitarios en el desarrollo de habilidades complejas que facilitan su adaptación a un entorno laboral cambiante donde el empoderamiento a nivel individual y de relación social resultan imprescindibles (Fortes-Vilaltella, Oriol, Filella, Del Arco y Soldevila, 2013; Van-der Hofstadt y Gómez, 2013). Estas competencias constituyen un componente favorecedor de la empleabilidad de los egresados universitarios que la educación superior necesita contemplar para mejorar la calidad de la formación.

Queda pendiente seguir investigando la forma más efectiva de introducir el desarrollo de estas competencias en los grados y másteres universitarios oficiales para que, paralelamente a la formación continua, se incorpore el desarrollo de las competencias sociopersonales como parte intrínseca de una formación integral de los futuros profesionales, especialmente aquellos que se forman para desempeñar ocupaciones en las que deberán trabajar en equipo o atendiendo a otras personas. Para ello trabajos como los de Jaeger (2003) y Furlong, Puente, Gallardo, Hermoso y Mesón (2017) ofrecen un marco teórico consistente y algunos resultados que, de igual modo que los nuestros, permiten concluir la viabilidad del desarrollo de las competencias socioemocionales en educación superior.

Sin duda, todas estas reflexiones pueden impulsar no solo la mejora de los títulos de grado y posgrado, sino también conseguir una mayor satisfacción de los futuros titulados que observen su formación más acorde a la lógica de su profesión y de los requerimientos de los empleadores.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa entorno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/10356/115906/file/publi_competencias_090303.pdf
- Ashkanasy, N. M. y Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 441-452. doi:10.1002/job.320

- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 3. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Castro, M. C. y Martini, H. A. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología// Statistical power and effect size calculating in G* Power. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 23-39. doi: 10.13042/Bordon.2016.68402
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dacre Pool, L. y Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education & Training*, 49(4), 277-289. doi: <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- Eustaquio, W. R. (2015). Student-Teachers in Higher Education Institutions' (HEIs) Emotional Intelligence and Mathematical Competencies. *Journal of Education and Practice*, 6, 76-78.
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I. y Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>
- Furlong, L. V., Puente, C. P., Gallardo, C. E., Hermoso, L. G. y Mesón, P. C. (2017). Estudio de las competencias emocionales básicas vinculadas a la mejora de inteligencia social tras la aplicación de un programa de intervención en estudiantes universitarios. En M. Gertrudix, N. Esteban, M. C. Gálvez y B. Rivas (eds.), *La innovación educativa como agente de transformación digital en la Educación Superior: Acciones para el cambio* (pp. 199-216). Madrid: Dykinson S.L.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final. Fase Uno*. Groningen y Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A. y Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Cham, Suiza: Springer.
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J. y Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*. doi: <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Machera, R. P. y Machera, P. C. (2017). Emotional Intelligence (EI): A Therapy for Higher Education Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 461-471.
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2018) Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262. doi:10.5944/educXX1.15662
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., Cruz-Benito, J. y Vázquez-Ingelmo, A. (2018). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios. Edición Máster 2017*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Morales, P. (2012). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias. En *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>

- Moynagh, M. y Worsley, R. (2005). *Working in the 21st century*. Swindon: Economic and Social Research Council (ESRC).
- OCDE (2011). Education and Skills. En *OCDE Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence* (pp. 54-56). Recuperado de <https://www.oecd.org/pcd/48110465.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A). *REOP*, 21 (2) 367-379.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254.
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rosenthal, J. A. (1996). Qualitative descriptors of strength of association and effect size. *Journal of Social Service Research*, 21(4), 37-59. doi: 10.1300/J079v21n04_02
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rychen D. S. y Salganik, L. H. (2008). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sirotova, M. (2015). Activating lecture within Higher Education – today and perspective. En M. Carmo (ed.), *International Conference on Education and New Developments: End 2015* (pp. 333-342). Portugal: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS).
- Souto Romero, M., Torres-Coronas, T. y Arias-Oliva, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción*, 31(5), 1140-1158.
- Van-der Hofstadt, C. J. y Gómez, J. M. (2013). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Abstract

The development of socio-emotional skills in higher education: assessment of a university graduate program in Emotional Education

INTRODUCTION. An adequate insertion of university graduates to the job market require higher education institutions to develop both specific competencies to each degree, as well as transversal competencies with high market value. However, the introduction of these competences in official undergraduate degrees and master degrees is still scarce. In recent years there has been an increasing demand for training in personal skills that has led to the emergence of various postgraduate and master's degrees in Spanish universities. In this paper, the effectiveness of postgraduate studies in emotional education and well-being in the development of the socio-emotional competences of their students is studied. **METHOD.** A quasi-experimental design with repeated pretest-posttest measures with a control group was used. The sample consists of 503 adults, with 288 belonging to the experimental group and a total of 215 of control group with similar characteristics. Two instruments are used: the Emotional Development Questionnaire (CDE-A) that evaluates the total emotional competence and each of its dimensions, and the G situational test based on a practical case that measures the emotional understanding and the cognitive and behavioral response with which participants face a conflictive situation. **RESULTS.** The results of the contrast of means (t student) show significant improvements in the total emotional competence and in each of the dimensions at the end of the postgraduate course. The size of the effect shows that the changes are of an important magnitude in all of the dimensions. From the qualitative study, it is clear that the intervention

improves the precision of the identification of emotions and increases the pattern of regulatory thoughts and assertive behaviors. **DISCUSSION.** The development of transversal competencies in higher education is possible and necessary for the training of qualified professionals.

Keywords: Higher education, Employability, Emotional competencies, Emotional education, Emotional intelligence.

Résumé

Développent des compétences socio-émotionnelles dans l'enseignement supérieur: évaluation du diplôme de troisième cycle en éducation émotionnelle

INTRODUCTION Les conditions d'insertion professionnelle des diplômés universitaires exigent aux institutions d'enseignement supérieur le développement des compétences spécifiques propres pour chaque diplôme, mais aussi de compétences transversales avec une haute valeur pour le marché de travail. L'introduction de ces compétences dans les licences et les masters est encore rare. Cependant, ces dernières années, une demande croissante de formation en développement de compétences personnelles s'est produite, laquelle a été favorisée dans les universités espagnoles par l'apparition de différents diplômes de troisième cycle et masters propres. Dans cet article, on étudie l'efficacité du diplôme de troisième cycle ayant pour thématique l'éducation émotionnelle et le bien-être pour le développement des compétences socio-émotionnelles des étudiants. **METHODE.** Un système quasi expérimental avec des mesures répétées pré-test post-test avec l'utilisation d'un groupe de contrôle. L'échantillonnage a été de 503 adultes, étant 288 du groupe expérimental et 215 du groupe de contrôle avec des caractéristiques semblables. Deux instruments ont été utilisés: un questionnaire de développement émotionnel (CDE-A) qui évalue la compétence émotionnelle totale et chacune de ses dimensions, et un test de situation G basé sur un cas pratique qui mesure à la fois la compréhension émotionnelle et la réponse cognitive et comportementale avec laquelle la personne fait face à une situation conflictuelle. **RÉSULTATS.** Les résultats du contraste des moyennes (t Student) montrent des améliorations significatives de la compétence émotionnelle totale et de chacune des dimensions à la fin du cours de troisième cycle. La grandeur de l'effet montre que les changements sont d'une ampleur importante dans toutes les dimensions. L'étude qualitative montre que l'intervention permet d'améliorer la précision de l'identification des émotions, d'accroître la structure des pensées régulatrices et les comportements assertifs. **DISCUSSION.** Tout cela permet de conclure que le développement de compétences transversales dans l'enseignement supérieur est possible et aussi nécessaire pour la formation de professionnels qualifiés.

Mots-clés: Enseignement supérieur, Employabilité, Compétences émotionnelles, Éducation émotionnelle, Intelligence émotionnelle.

Perfil profesional de los autores

Núria Pérez-Escoda (autora de contacto)

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora titular del Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat de Educació

de la Universidad de Barcelona. Codirectora del postgrau en Educació Emocional y directora del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). Su línea de investigación es la educación emocional. Miembro de AIDIPE y del Instituto de Investigación en Educación (IRE) de la UB.

Correo electrónico de contacto: nperezescoda@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Paseo de la Vall d'Hebron, 171. 08035, Barcelona (España).

Vanesa Berlanga Silvente

Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Profesora adjunta del Departamento de Economía y Empresa de la Universitat Abat Oliba CEU. Miembro del grupo de investigación "Emprendimiento, estrategia y competitividad empresarial" (GREECE), de la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE), de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE) y de la Sociedad Catalana de Estadística (SCE). Sus líneas de investigación tienen que ver con las condiciones de vida de los estudiantes universitarios y sobre estudios de financiación universitaria.

Correo electrónico de contacto: vberlangas@uao.es

Albert Alegre Rosselló

Profesor titular de la East Stroudsburg University, en el Departamento de Educación Infantil y Primaria. Miembro del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROU) de la Universidad de Barcelona. Ha publicado numerosos artículos sobre temas de inteligencia emocional y liderazgo en revistas científicas americanas, españolas e internacionales. Miembro de la Society for Research in Child Development (SRCD) y de la International Society for Interparental Acceptance-Rejection (ISIPAR).

Correo electrónico de contacto: merchalbert@yahoo.es

INVESTIGACIÓN SOBRE EL *BURNOUT* EN DOCENTES ESPAÑOLES: UNA REVISIÓN SOBRE FACTORES ASOCIADOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Researching burnout in Spanish teachers: a review of the associated factors and assessment instruments

CRISTINA PINEL-MARTÍNEZ, MARÍA DEL CARMEN PÉREZ-FUENTES Y JOSÉ JUAN CARRIÓN-MARTÍNEZ
Universidad de Almería

DOI: 10.13042/Bordon.2019.62122

Fecha de recepción: 05/12/2017 • Fecha de aceptación: 17-12-2018

Autora de contacto / Corresponding author: Cristina Pinel Martínez. E-mail: cpm467@ual.es

INTRODUCCIÓN. El estrés puede ser uno de los desencadenantes del *burnout* o síndrome del quemado, un trastorno caracterizado por un agotamiento físico, psicológico y emocional. Sin embargo, cuando hacemos referencia a los docentes, el estrés no es el único factor que puede preceder al *burnout*. Esto hace que sea importante realizar una búsqueda de información sobre los elementos considerados más estudiados respecto al *burnout* docente en sus diversas etapas, así como sobre los diferentes instrumentos existentes para la recogida de datos referentes a este fenómeno. Por esta razón, se persigue el objetivo de identificar y analizar los factores tenidos en cuenta en el estudio del *burnout* docente en España y determinar los principales instrumentos de medida utilizados para este propósito. **MÉTODO.** En esta revisión sistemática se consideraron las bases bibliográficas electrónicas Dialnet, Web of Science y ScienceDirect con los descriptores “burnout”, “maestr*”, “docen*”, “profesor*”, “educaci*” y “Españ*”, así como sus respectivas traducciones al inglés y los operadores booleanos “AND” y “OR”. Se encontraron un total de 2.969 documentos, seleccionando 35 para su estudio tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión. **RESULTADOS.** Se enumeraron 52 factores divididos en 7 grupos (sociodemográficos, académicos, profesionales, contextuales, sociales, psicológicos y salud). La etapa más estudiada fue la educación secundaria (74,3%) y la que menos la universitaria (17,1%). El instrumento más utilizado sigue siendo el MBI “Maslach Burnout Inventory” de Maslach y Jakson (1989). Las variables que más se repiten son las sociodemográficas (94,4%), siendo el sexo (91,43%), la edad (77,14%) y la experiencia docente (34,29%) los factores que más interés generan. **DISCUSIÓN.** Esta revisión sistemática vislumbra una gran variabilidad en cuanto a los factores estudiados en relación con el *burnout* docente en España, creando la necesidad de investigar de manera más profunda y realizando comparaciones más exactas sobre este constructo.

Palabras clave: Análisis laboral, Burnout, Revisión sistemática, Docentes, Burnout docente, España.

Introducción

La sociedad española se caracteriza por los cambios constantes que buscan la mejora, adaptación y respaldo de las personas que la componen, transformando, no solo las infraestructuras y las características de la propia sociedad, sino los elementos psicosociales que definen a sus ciudadanos (López, Sáez, García, López y Hernández, 2015). Estos cambios traen a su vez la adquisición de una mayor responsabilidad en el ámbito laboral, tanto a nivel profesional como a nivel personal, sobre todo, para aquellos sectores que requieren una mayor implicación emocional y social (Iglesias *et al.*, 2018). El afrontamiento de estas situaciones de manera poco adecuada, puede llegar a desembocar en diversos tipos de trastornos o desequilibrios en el organismo, tales como el estrés (Rodríguez y Fernández, 2012; Tejero y Fernández, 2010).

Los docentes están considerados como uno de los grupos sociales más afectados por el estrés junto al sector de la sanidad (Matilde, Iglesias, Saleta y Romay, 2016; Skaalvik y Skaalvik, 2011). Más concretamente, la labor de los profesores y maestros exige tener capacidad para adaptarse de manera continuada a las modificaciones educativas, los avances tecnológicos y las transformaciones sociales, estableciendo como meta principal la de proporcionar una educación actualizada y significativa a sus alumnos (Rodríguez y Fernández, 2012). Asimismo, tienen que desarrollar en los estudiantes habilidades para mantener un aprendizaje permanente incluso fuera del ámbito académico, una formación exigida no solo a los alumnos, sino también a los profesores (Pena y Extremera, 2012).

En muchas ocasiones, se puede observar un alto grado de malestar en los profesores y maestros, debido, entre otros, a la percepción de falta de recursos y de formación para hacer frente a las distintas necesidades de su alumnado (Castillo, Álvarez, Estevan, Queral y Molina, 2017).

Otros autores mencionan la diversidad que se encuentran en las aulas, los problemas y la conflictividad escolar o la necesaria adaptación a las diferentes reformas educativas que con tanta frecuencia se dan en nuestro país como posible incentivo de este malestar (Espinoza, Tous y Vigil, 2015). El mantenimiento a largo plazo de unas condiciones psicológicas exigentes, las escasas compensaciones o la falta de apoyo social pueden desencadenar numerosos trastornos aparte del estrés, como pueden ser la ansiedad, la depresión o el conocido síndrome de *burnout*, también denominado como síndrome del quemado (Díaz y Gómez, 2016).

Aunque este síndrome fue descrito por Freudenberg en 1974, fueron Maslach y Jackson (1986) quienes lo definieron como un trastorno adaptativo que surge como una respuesta ante el estrés y la tensión laboral continua (Esteras, Chorot y Sandín, 2014). Este se caracteriza por un agotamiento físico, psicológico y emocional que conlleva una despersonalización en el trabajo, una falta de interés y responsabilidad laboral, además de una baja realización personal (Rodríguez y Fernández, 2017). En relación a los docentes, el desarrollo de niveles elevados de *burnout* conlleva consecuencias negativas tanto a nivel personal como profesional (Skaalvik y Skaalvik, 2011). En este sentido, la calidad de la enseñanza disminuye a la par que la capacidad de empatía hacia los alumnos, aumentando a su vez los niveles de absentismo laboral, impaciencia e irritabilidad en estos profesionales (Sánchez, Sánchez, Pullido, López y Cuevas, 2014).

Existe una preferencia de estudio del síndrome de *burnout* en sectores laborales referentes a profesionales de la salud, extendiéndose en los últimos años hacia estudios humanísticos y sociales, con una reciente proliferación en docentes (Jakimiuk, 2015; Mónico, Pérez, Areces, Rodríguez y García, 2017; Serrano y Guil, 2014). Dichas investigaciones han tratado, por una parte, de redefinir el concepto “*burnout*” con la intención de delimitarlo, y por otra,

evaluarlo y diagnosticarlo con el propósito de prevenirlo o tratarlo de manera temprana (Arquero y Donoso, 2013). Sin embargo, se puede observar cierta dificultad a la hora de interpretar este fenómeno en los docentes, puesto que en él quedan difusos los límites entre sus dimensiones y los síntomas que se pueden presentar, haciendo que el diagnóstico sea difícil de realizar precozmente (Rabasa, Figueiredo, Gil y Llorca, 2016).

De igual modo, son diversas las variables que se han analizado asociadas a la aparición del síndrome de *burnout* en el docente. Algunos estudios se centran en elementos de naturaleza personal como, por ejemplo, la edad, los años de docencia, la situación familiar, las responsabilidades domésticas o el estado civil (Mónico, Pérez, Areces, Rodríguez y García, 2017; Serrano y Gil, 2014). Otros consideran más relevante los factores académicos y profesionales que rodean al docente, como el tipo de escuela en el que desempeñan su labor, las asignaturas impartidas, el número de alumnos a su cargo, etc. (Pena y Extremera, 2012). También se han realizado estudios cuyo interés radica en temas psicológicos, como la motivación del docente, la percepción del clima social laboral o la inteligencia emocional. (Castillo, Álvarez, Estevan, Queralt y Molina, 2017).

Además de los factores que se suelen asociar al síndrome de *burnout*, debemos mencionar la existencia de diversos instrumentos para realizar su medición, lo que podría suponer un incentivo en la fluctuación de los resultados, derivada de los elementos con los que se relacione o los aspectos analizados. Si bien es cierto que el *burnout* docente suele medirse con la escala y los factores propuestos por Maslach y Jackson en 1986, llamada “Maslach Burnout Inventory” (MBI), son varios los autores que han modificado este cuestionario para acercarse más a la realidad docente (Arquero y Donoso, 2013; Rodríguez-Mantilla, 2011), así como otros estudios se han realizado con la intención de sacar a la luz nuevos instrumentos para su medición.

De esta manera, podemos destacar no solo escalas que pueden medir el *burnout* de cualquier sector laboral, por ejemplo, Burnout Measure (BM) de Pines, Aronson y Kafry (1981) o Shirom-Melamed Burnout Measure de Shirom, Nirel y Vinokur (2006) (Gil y Olivares, 2011); sino también aquellas escalas que se realizaron con el propósito de evaluar el *burnout* en el área exclusiva de la docencia y con propuestas de criterios académicos, como, por ejemplo, la escala de *burnout* docente relacionada con la diversidad escolar propuesta por Tatar y Horenczyk en 2003 (Rojas, Cruz, Tatar y Jiménez 2011) o el Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado (CBP_R) propuesto por Moreno, Garossa y González en el año 2000 (Esteras, Chorot y Sandín, 2014; Moreno, Arcenillas, Eugenia y Garrosa, 2005). Ante la visible variabilidad de información encontrada en el entorno docente respecto al agotamiento laboral, los objetivos principales de esta revisión sistemática son identificar y analizar los factores tenidos en cuenta en el estudio del *burnout* docente en España y determinar los principales instrumentos de medida utilizados para este propósito.

Metodología

Para llevar a cabo esta revisión sistemática se procedió a realizar una búsqueda bibliográfica inicial en bases de datos científicas consideradas relevantes en la investigación científica española, especialmente, aquellas relacionadas con las ciencias sociales, ciencias de la educación, psicología y ciencias de la salud. Para poder abarcar el mayor número de trabajos posibles, se utilizó la Web of Science (WOS) por ser considerada en España la principal base de datos académica con el mayor volumen de investigaciones notables en diversas disciplinas; ScienceDirect, por recoger el mayor número de trabajos referentes al *burnout* desde diversas perspectivas; y Dialnet, por ser la base de datos principal en lo que refiere a artículos y trabajos científicos hispanos.

Como descriptores, en primer lugar, se utilizó el término base “burnout” en español y en inglés en las búsquedas dentro de las bases de datos, así como las palabras apocopadas en español “docen*”, “maestri*”, “profesor*”, “educaci*” y “Españ*” y las palabras “teacher*”, “educat*” y “Spain” en inglés. Estos se emplearon en todas las bases de datos con la ayuda de los operadores booleanos AND y OR. El descriptor “burnout” se aplicó al título, al resumen y a las palabras clave de las publicaciones, siendo necesario que apareciese simultáneamente alguno de los descriptores secundarios o sus variaciones para evitar investigaciones en otros campos laborales diferentes al docente.

Con el fin de obtener información más concreta y actualizada, se filtraron en todas las bases de datos los documentos entre los años 2007 y 2017, ambos incluidos, que estuvieran escritos en inglés o en español. En WOS, se filtraron los trabajos a través de la búsqueda avanzada por título y tema, refinando la búsqueda en dominios de investigación de las ciencias sociales. En ScienceDirect se utilizó la opción de búsqueda avanzada para buscar los descriptores de manera más concreta en título, resumen y palabras clave; exceptuando en los filtros del apartado *Publication tittle* aquellos trabajos relacionados solo y exclusivamente con revistas de enfermería o ingeniería. En Dialnet se realizó una búsqueda de documentos con los descriptores especificados anteriormente, creando un filtro dentro del apartado *Materias Dialnet* que excluía trabajos relacionados con economía, agricultura, filología, ciencias jurídicas y arte; incluyendo solo estudios procedentes de España en el filtro *Países*.

Como criterios de inclusión, se utilizaron aquellas publicaciones que recogieran artículos con acceso al texto completo, cuya muestra hiciera referencia a maestros, profesores o educadores de cualquier etapa educativa. Se incluyeron trabajos empíricos (observacionales, experimentales o cuasiexperimentales) en cuyo título o resumen apareciera al menos el descriptor principal “burnout”, junto con alguno de los otros descriptores utilizados o sus variaciones.

En la exclusión de artículos, se exceptuaron las publicaciones que estuvieran redactadas en un idioma diferente al español o al inglés; que su muestra no estuviera compuesta por docentes; estudios que no fueran empíricos (experimentales, cuasiexperimentales u observacionales); trabajos realizados con una población de referencia no española; la imposibilidad de acceder al texto completo.

En una búsqueda inicial a través de los descriptores y las fórmulas de búsqueda, se encontraron 2.969 documentos repartidos de la siguiente forma: se obtuvieron 404 en Dialnet, 469 en Web of Science y 2096 en ScienceDirect. El 83% de los artículos se encontraron en una sola base de datos, resultando el 17% restante en un solapamiento entre las bases de datos de Web of Science y Dialnet. No hubo solapamientos simultáneos entre las tres bases de datos, tampoco entre WOS y Dialnet con ScienceDirect, lo que justificaría a su vez su elección para este estudio. Una vez aplicados los filtros en cada base de datos, así como los criterios de inclusión, se seleccionaron 202 artículos para su clasificación manual. Gracias a la lectura de los resúmenes y del cuerpo completo de los artículos, los investigadores aplicaron de forma independiente los criterios de exclusión anteriormente citados, llegando a un consenso en las discrepancias de cuatro de los artículos encontrados. Finalmente, quedaron 35 artículos con una muestra de docentes, que cumplían los criterios de inclusión y exclusión, y que resultaban de interés para en el propósito de esta revisión.

Resultados

Las variables estudiadas por los diversos autores de los artículos revisados fueron divididas en 7 grupos, dependiendo de su naturaleza. En total se encontraron 52 factores que quedaron organizados en las variables de índole sociodemográficas, personales, académicas, profesionales, contextuales, psicológicas y relacionados con la salud. La agrupación de variables, así como los factores usados se encuentran en la tabla 1.

TABLA 1. Agrupación de variables estudiadas

Variables	Factores mencionados y número de artículos en los que se mencionan
Sociodemográficas (9 factores)	Sexo/género (32); Edad (27); Estado civil (13); Número de hijos (6); Presión económica (8); Salario (1); Tareas domésticas (1); Tipología familiar (1); Miembros de la unidad familiar (1)
Académicas (8 factores)	Integración de alumnos inmigrantes (1); Programas de aprendizaje de la lengua española (1); Programas de inclusión (1); Alumnos con NEAE (1); Ciclo (1); Etapa (6); Asignatura (2)
Profesionales (13 factores)	Experiencia docente (12); Antigüedad en el centro de trabajo (3); Tipo de jornada (7); Puesto de trabajo (2); Rol del profesor (1); Estrategias y recursos docentes (2); Titulación (2); Nivel de estudios (6); Historial profesional (2); Niveles de absentismo y abandono laboral (2); Pasión por el trabajo (4); Satisfacción laboral (6); Preocupaciones profesionales (3)
Contextuales (4 factores)	Tipo de centro (10); Ubicación del centro (7); Recursos escolares (3); Demandas laborales (3)
Sociales (6 factores)	Conflictos escolares (4); Relación con los superiores (3); Relación con los alumnos (4); Relación con los compañeros (3); Clima social (4); Apoyo social (5); Acoso laboral (1)
Psicológicas (8 factores)	Autoeficacia (4); Inteligencia Emocional (2); Compromiso (3); Desmotivación (1); Personalidad (4); Resiliencia y coping (2); Frustración (2); Estrés (12); Agotamiento emocional (1)
Salud (4 factores)	Drogodependencia (2); Enfermedades sufridas (5); Hábitos de vida saludable (4); Estado anímico general (4)

En la tabla 2 se muestra una relación de los artículos analizados para realizar esta revisión sistemática. En dicha tabla aparecen los nombres de los autores de los artículos junto con los instrumentos que han utilizado para la medición del *burnout*. Asimismo, se contemplan

las dimensiones que se han tenido en cuenta de cada instrumento junto con la fiabilidad interna de cada estudio, el número de ítems utilizados en los instrumentos y las variables que se analizan en los trabajos en relación con el *burnout* docente.

TABLA 2. Características generales de los trabajos seleccionados para su estudio

Autor	Instrumentos [Ítems]	Dimensiones	Fiabil.* ¹	Variables
Ayuso y Guillén (2007)	MBI* ² (Maslach y Jackson, 1981; 1986) [22]	Agotamiento emocional	—	Sociodemográfica, profesional, social
Otero Santiago y Castro (2008)	Versión en español de MBI-ES (Maslach y Jackson, 1986) [22]	Despersonalización	$\alpha=.90$	Sociodemográfica, profesional,
		Realización personal	$\alpha=.79$	contextual, social,
			$\alpha=.71$	psicológica, salud
Lorente, Salanova, Martínez y Schaufeli (2008)	Versión en español de MBI-GS (Schaufeli <i>et al.</i> validada por Salanova <i>et al.</i>) [19]	Agotamiento emocional	$\alpha=.81$	Sociodemográfica, profesional,
		Cinismo	$\alpha=.85$	contextual,
		Despersonalización	$\alpha=.64$	psicológica

TABLA 2. Características generales de los trabajos seleccionados para su estudio (cont.)

Autor	Instrumentos [Ítems]	Dimensiones	Fiabil. * ¹	Variables
Méndez y León (2009)	MBI (Maslach y Jackson, 1986) versión en español de Seisdedos (1997) [22]		$\alpha=.71$ $\alpha=.79$ $\alpha=.71$	Sociodemográfica, profesional, psicológicas
Latorre y Sáez (2009) (2 artículos)	Versión en español MBI (Moreno, 1999, Gil-Monte, 1999, Gold, 1989) [22]	Agotamiento emocional	Entre $\alpha=.71$ y $\alpha=.90$	Sociodemográfica, profesional, social, contextual, psicológica
Otero, Castro, Villadefrancos y Santiago (2009)	Versión en español de MBI-ES* ³ (Maslach y Jackson, 1986) [22]	Despersonalización Realización personal	–	Sociodemográfica, académica, profesional, social, psicológica
Doménech-Betoret (2009)	Versión en español de MBI-ES (Maslach y Jackson, 1981) [20]		$\alpha=.86$ $\alpha=.76$ $\alpha=.83$	Sociodemográfica, académica, contextual psicológicas
Moreno, Garrosa, Rodríguez (2009)	MBI-GS* ⁴ (Maslach, Jackson y Leiter, 1996) validado al español por Moreno-Jiménez, Rodríguez- Carvajal y Escobar (2001) [10]	Agotamiento personal Cinismo	$\alpha=.88$ $\alpha=.81$	Sociodemográfica, profesional, contextual, social
Montero, García y Andrés (2009)	CBB “Cuestionario Breve de Burnout” de elaboración propia [21]	Agotamiento emocional Realización personal Despersonalización Organización Insatisfacción Consecuentes	$\alpha=.82$ $\alpha=.64$ $\alpha=.35$ $\alpha=.78$ $\alpha=.69$ $\alpha=.54$	Sociodemográfica, profesional, contextual
Avargues, Borda y López (2010)			$\alpha=.90$ $\alpha=.79$ $\alpha=.71$	Sociodemográfica profesional, psicológicas
Doménech y Gómez (2010)	Versión en español de MBI-ES (Maslach y Jackson, 1986) [22]		$\alpha=.86$ $\alpha=.83$ $\alpha=.76$	Sociodemográfica, contextual, psicológicas
Ranchal y Vaquero (2010)			–	Sociodemográficas, salud
Moya, Serrano y Salvador (2010)	Versión en español de MBI (Maslach y Jackson, 1983). [16]	Agotamiento emocional Despersonalización Realización personal	–	Sociodemográfica, académica, profesional, contextual, psicológicas, salud
Moya, Serrano y Salvador (2010)	Versión en español de MBI-ES (Maslach y Jackson, 1986) [16]		–	Sociodemográfica, académica, profesional, contextual, psicológica, salud
Robaina, Robaina y Ortiz (2010)	MBI (Maslach y Jackson, 1986) versión en español de Seisdedos (1997) [22]		–	Sociodemográfica, profesional, contextual, salud

TABLA 2. Características generales de los trabajos seleccionados para su estudio (cont.)

Autor	Instrumentos [Ítems]	Dimensiones	Fiabil.* ¹	Variables
Serrano, Lorente y Parra (2011)	MBI-GS (Schaufeli <i>et al.</i> , 1996) versión en español de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000) [16]	Agotamiento emocional Cinismo Eficacia profesional	$\alpha=.85$ $\alpha=.78$ $\alpha=.73$	Profesional, psicológicas y salud
Rojas, Cruz, Tatar y Jiménez (2011)	“General and Diversity-Related Teacher Burnout Scales” (Tatar y Horenczyk, 2003) [10]	Burnout General y diversidad	$\alpha=.82$ $\alpha=.67$	Sociodemográficas, académicas y profesionales
Rodríguez-Mantilla (2011)	Instrumento propio realizado a partir de MBI de Maslach, Jackson y Leiter (1996) [34]	Agotamiento emocional Despersonalización Realización personal	$\alpha=.911$	Contextuales y sociales
Rodríguez y Fernández (2012)	Instrumento propio realizado a partir de MBI de Maslach, Jackson y Leiter (1996) [34]		$\alpha=.911$	Sociodemográficas, profesionales, contextuales
Rodríguez y Fernández (2012)	Instrumento realizado a partir de MBI (Maslach y Jackson, 2001) [31]			
Pena y Extremera (2012)	MBI (Maslach y Jackson, 1996) [22]		$\alpha=.90$ $\alpha=.72$ $\alpha=.80$	
Arquero y Donoso (2013)	Adaptación del MBI (Maslach y Jackson, 1996. Versión en español de Seisdedos (1997) [34] (Docentes e investigadores)		$\alpha=.80$ $\alpha=.84$ $\alpha=.78$ $\alpha=.55$ $\alpha=.57$	
Sánchez, Sánchez, Pullido, López y Cuevas (2014)	MBI-GS (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996). Versión en español de Gil-Monte (2002) [17]	Estrés laboral Desorganización Problemática administrativa	$\alpha=.84$ $\alpha=.74$ $\alpha=.70$	Sociodemográficas, psicológicas, académicas, sociales y contextuales
Esteras, Chorot y Sandín (2014)	CBP-R* ² (Moreno, Garrosa, y González, 2000) [66]		$\alpha \geq .78$	Sociodemográficas, psicológicas, contextuales y académicas
Bartholomewa, Ntoumanis, Cuevas, Lonsdale (2014)	MBI-GS (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996) adaptado al español por Gil-Monte (2002) [16]		—	Sociodemográfica, profesional, contextual, psicológicas
Serrano y Guil (2014)	MBI (Maslach y Jackson, 1999) Versión en español de Salanova y Grau (199) [22]	Agotamiento emocional Despersonalización Realización personal	$\alpha=.836$ $\alpha=.280$ $\alpha=.774$	Sociodemográficas y profesionales
Gómez, Guerrero y González (2014)	MBI (Maslach y Jackson, 1981) versión en español de Seisdedos (1997) [22]		Entre $\alpha=.71$ y $\alpha=.90$	
Martínez-Ramón (2015)	MBI (Maslach y Jackson, 1986) versión en español de Seisdedos (1997) [22]		Entre $\alpha=.71$ y $\alpha=.90$	

TABLA 2. Características generales de los trabajos seleccionados para su estudio (cont.)

Autor	Instrumentos [Ítems]	Dimensiones	Fiabil. ^{*1}	Variables
Espinoza, Tous y Vigil (2015)	CESQT ^{**} (Gil-Monte, 2011) [20]	Ilusión por el trabajo Desgaste psíquico Indolencia y culpa	$\alpha=.85$ $\alpha=.74$ $\alpha=.82$ $\alpha=.85$	Sociodemográficas, sociales y psicológicas
Rabasa, Figueiredo, Gil y Llorca (2016)	CESQT (Gil-Monte y Figueiredo, 2013) [20]	Ilusión por el trabajo Desgaste psíquico Indolencia y culpa	$\alpha=.90$ $\alpha=.82$ $\alpha=.69$ $\alpha=.88$	Psicológicas
Castillo, Álvarez, Estevan, Queralt y Molina (2017)	MBI (Maslach y Jackson, 1996). Versión en español de Gil-Monte (2002) [9]	Agotamiento emocional	–	Psicológicas
Rodríguez y Fernández (2017)	Measuring Instrument for Burnout Syndrome in Teachers (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2012) [23]	Agotamiento emocional	$\alpha=.911$	Social y contextual
Mónico, Pérez, Areces, Rodríguez y García (2017)	MBI (Maslach y Jackson, 1996) [22]	Agotamiento emocional Despersonalización Realización personal	$\alpha=.79$ $\alpha=.70$ $\alpha=.73$	Sociodemográficas, académicas, profesionales

^{*1} En orden con las dimensiones presentadas en el apartado “Dimensiones”; ^{*2} MBI “Maslach Burnout Inventory”; ^{*3} MBI-ES “The Maslach Burnout Inventory-Educators Survey”; ^{*4} MBI-GS “Maslach Burnout Inventory-General”; ^{*5} CBP-R “Cuestionario de Burnout del Profesorado-Revisado”; ^{*6} CESQT “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemado en el trabajo”.

Si observamos la tabla 3, los años en los que más publicaciones se han encontrado en relación con el *burnout* docente han sido el 2009 (20%), seguido del año 2010 (17,1%). El 60% de estas publicaciones están escritas en español, mientras que el 40% restante están redactadas en inglés. Además, el 34,3% se encontraron en la base de datos Web of Science, siendo por el contrario un número minoritario las encontradas en ScienceDirect (5,7%).

En relación con los cursos escogidos para su estudio por los diversos autores, en muchos de los trabajos se han tenido en cuenta más de una etapa. Sin embargo, se puede observar una preferencia hacia las etapas de educación secundaria en la aparición del *burnout* docente, haciendo referencia a este periodo educativo en un

74,3% de las publicaciones analizadas. Las etapas universitarias son las menos estudiadas, llegando a un 17,1% de los trabajos. Respecto a las comunidades autónomas, los estudios se han centrado en la Comunidad Valenciana (25,7%), seguido de Andalucía (Almería, Málaga, Sevilla y Cádiz) con una prevalencia del 17,1%, y de Madrid (11,4%). No se ha encontrado ningún estudio que realizase una comparación entre distintas ciudades o comunidades.

Como se puede observar en la tabla 4, el instrumento más utilizado para determinar el *burnout* en relación con la docencia ha sido el MBI “Maslach Burnout Inventory” (51,4%), teniendo en cuenta que cada publicación ha utilizado versiones traducidas al español por distintos autores y el instrumento realizado y publicado

TABLA 3. Descriptivos de los artículos estudiados

Años de publicación			
2007	2,9% (n=1)	2013	2,9% (n=1)
2008	5,7% (n=2)	2014	14,3% (n=5)
2009	20% (n=7)	2015	5,7% (n=2)
2010	17,1% (n=6)	2016	2,9% (n=1)
2011	8,6% (n=3)	2017	8,6% (n=3)
2012	11,4% (n=4)	Total	100% (n=35)
Idioma de la publicación			
Español	60% (n=21)		
Inglés	40% (n=14)		
Bases de datos			
WOS	34,3% (n=12)		
Dialnet	60% (n=21)		
ScienceDirect	5,7% (n=2)		
Etapas educativas			
Educación infantil	40% (n=14)	Educación secundaria	74,3% (n=26)
Educación primaria	54,3% (n=19)	Educación universitaria	17,1% (n=6)
Comunidades autónomas			
Madrid	11,4% (n=4)	Castilla-La Mancha	2,9% (n=1)
Andalucía	17,1% (n=6)	Murcia	8,6% (n=3)
Cataluña	5,7% (n=2)	Aragón	2,9% (n=1)
Valencia	25,7% (n=9)	Extremadura	5,7% (n=2)
Galicia	5,7% (n=2)	Asturias	2,9% (n=1)
Canarias	2,9% (n=1)	Varias	8,6% (n=3)

por Maslach y Jackson en distintos años. Seguido de este, se puede contemplar una tendencia de los autores a utilizar el MBI-GS “Maslach Burnout Inventory-General” de Schaufeli, Leiter, Maslach Jackson (1996) (14,3%) o a realizar o modificar el instrumento MBI acorde con sus necesidades, utilizando solo los apartados que consideran más convenientes (11,4%). De entre ellos, los que menos se suelen utilizar han sido el CBP-R “Cuestionario de Burnout del Profesorado-Revisado” de Moreno, Garosa y González (2000), el “Measuring instrument for burnout syndrome in teachers” de

Rodríguez-Mantilla y Fernández-Días (2012), el “General and Diversity-Related Teacher Burnout Scales” de Tatar y Horenczyk (2003) y el “Cuestionario Breve de Burnout” de Montero, García y Andrés (2009), teniendo un 2,9% de prevalencia cada uno. Por otra parte, no se encontró significación en la utilización de los cuestionarios entre los años 2007-2011 y 2012-2017, aunque sí se puede observar una tendencia a usar cada vez menos el cuestionario MBI (un 61,1% en el primer periodo respecto a un 38,9% en el segundo) y a utilizar más los de creación propia (75% en el segundo periodo).

TABLA 4. Instrumentos utilizados en la medición del *burnout* y utilización en relación con los años

Instrumentos	Porcentaje de artículos	Años 2007-2011	Años 2012- 2017
MBI	51,4% (n=18)	61,1% (n=11)	38,9% (n=7)
Realizado a partir de MBI	11,4% (n=4)	25,0% (n=1)	75,0% (n=3)
MBI-GS	14,3% (n=5)	60,0% (n=3)	40,0% (n=2)
MBI-ES	5,7% (n=2)	100,0% (n=2)	0,0% (n=0)
CESQT	5,7% (n=2)	0,0% (n=0)	100,0% (n=2)
CBP-R	2,9% (n=1)	0,0% (n=0)	100,0% (n=1)
MIBST ^{*7}	2,9% (n=1)	0,0% (n=0)	100,0% (n=1)
GDRTBS ^{*8}	2,9% (n=1)	100,0% (n=1)	0,0% (n=0)
CBB ^{*9}	2,9% (n=1)	100,0% (n=1)	0,0% (n=0)

^{*7} MIBST “Measuring instrument for burnout syndrome in teachers”; ^{*8} GDRTBS “General and Diversity-Related Teacher Burnout Scales”; ^{*9} CBB “Cuestionario breve de Burnout”.

Respecto al número de variables que aparecen en los artículos, podemos observar en la tabla 5 cómo las variables sociodemográficas son las más mencionadas a lo largo de los artículos, al aparecer en un 94,4% de los artículos y utilizarse en un 36,6% de los casos. Dentro de esta categoría y guiándonos por la tabla 2, los factores que más han destacado han sido el “sexo”, que aparece en 32 de los artículos (91,43%), y la

“edad”, con un 77,14% de aparición. Otra de las variables más mencionadas son las profesionales, con un 74,3% de prevalencia, siendo el factor que más se menciona la experiencia docente (34,29%). Las variables a las que menos referencia se ha hecho en los artículos han sido las de salud (22,9%), aunque las menos utilizadas en referencia al *burnout* han sido las de ámbito académico (5,22%).

Tabla 5. Relación entre factores y su utilización en los artículos

Variables	Nº de artículos	Veces utilizadas	Factores más mencionados
Sociodemográficas	94,4% (n=33)	36,14% (n=90)	Sexo: 91,43% (n=32) Edad: 77,14% (n=27)
Académicas	28,6% (n=10)	5,22% (n=13)	Etapas educativas 17,14% (n=6) Asignatura 5,71% (n=2)
Profesionales	74,3% (n=26)	20,88% (n=52)	Experiencia docente 34,29% (n=12) Tipo de jornada 20% (n=7)
Contextuales	45,7% (n=16)	9,24% (n=23)	Tipo de centro 28,57% (n=10) Ubicación del centro 20% (n=7)
Sociales	37,1% (n=13)	10,04% (n=25)	Apoyo social 14,29% (n=5)
Psicológicas	57,1% (n=20)	12,45% (n=31)	Estrés 34,29% (n=12)
Salud	22,9% (n=8)	6,02% (n=15)	Enfermedades sufridas 14,29% (n=5)
Total	100% (n=35)	100% (n=249)	100% (n=35)

Discusión y conclusiones

Este estudio aporta una visión panorámica y ordenada de los factores asociados al *burnout* docente español analizados en la literatura de investigación. Se puede observar, en relación con otros sectores laborales, tales como el asistencial, un número considerablemente menor de artículos relacionados con el *burnout* en los docentes, proporción aún más reducida cuando las investigaciones están focalizadas en muestras de educadores de procedencia española (Matilde, Iglesias, Saleta y Romy, 2016; Rodríguez y Fernández, 2017). Las investigaciones españolas referidas al sector educativo siguen mostrando una tendencia a centrarse en el alumnado y los factores que los rodean, quedando los maestros y profesores relegados a un segundo plano o simplemente mencionados como benefactores en el desarrollo de sus estudiantes y el proceso de enseñanza del centro educativo (Esteras, Chorot y Sandín, 2014; Sánchez, Sánchez, Pulido, López y Cuevas, 2014).

Respecto a la etapa educativa, podemos observar cómo la Educación Secundaria, incluyendo en esta el bachiller, está considerada una de las etapas en las que más situaciones adversas afrontan los profesores a lo largo de los años (Mónico, Pérez, Areces, Rodríguez y García, 2017; Otero, Santiago y Castro, 2008; Ranchal y Vaquero, 2010), siendo, por tanto, el centro de interés de la gran mayoría de investigaciones. Este fenómeno puede deberse a una serie de cambios biofisiológicos, psicológicos y sociales que se producen en el alumnado, los cuales se encuentran en plena adolescencia (Espinoza, Tous y Vigil, 2015), haciendo que, en muchos casos, esta etapa se convierta en un periodo “conflictivo” tanto para los estudiantes como para los docentes. Por otra parte, la etapa universitaria es la que menos interés genera respecto al *burnout* laboral en los profesores, lo que pone de manifiesto la importancia de que se siga investigando en este ámbito para obtener resultados más concluyentes acerca de la situación de los profesores universitarios.

En relación a los instrumentos, aunque podemos encontrar algunos que intentan medir el *burnout* docente como un elemento aislado, el instrumento más utilizado es aquel que mide el *burnout* en cualquier tipo de área laboral, así como sector poblacional (Ayuso y Guillén, 2007; Latorre y Sáez, 2009; Martínez-Ramón, 2015). De este modo, en más de la mitad de los casos se utiliza el MBI de Maslach y Jackson, o se realiza una modificación a partir de este instrumento, siendo a su vez el mejor considerado por los autores a la hora de determinar su fiabilidad y su eficacia en ámbitos educativos (Castillo, Álvarez, Estevan, Queral y Molina, 2017).

Las investigaciones realizadas en los últimos diez años hacen hincapié en la importancia de su prevención antes que su tratamiento, dándole valor a los elementos personales, psicológicos, profesionales y sociales en la posible adquisición de factores protectores en contra del *burnout* (Esteras, Chorot y Sandín, 2014; Lorente, Salanova, Martínez y Schaufeli, 2008). De entre los factores estudiados, los años de experiencia, la edad y el sexo son los más considerados en el análisis del *burnout* docente, revelando que cuanto mayor es la edad y los años de experiencia docente, mayor es el conocimiento sobre el abordaje de situaciones comprometedoras y la capacidad para afrontar diferentes momentos, y, por tanto, podría aumentar la realización personal y disminuir la despersonalización y el agotamiento emocional (Mónico, Pérez, Areces, Rodríguez y García, 2017).

En cuanto al sexo, encontramos discrepancias en los resultados. Autores como Mónico *et al.* (2017) o Rodríguez-Mantilla (2011) encuentran mayores niveles de *burnout* en hombres que en mujeres, sobre todo, en los niveles de despersonalización y de agotamiento emocional. Otros como Arquero y Donoso (2013) o Pena y Extremera (2012) observaron mayores niveles de estrés en las mujeres, ligándose con una mayor probabilidad de padecer *burnout* a lo

largo de su vida laboral. Aun así, la mayoría de autores no encuentran diferencias significativas respecto al sexo y el *burnout* (Latorre y Sáez, 2009; Ranchal y Vaquero, 2010). En cuanto a los factores psicológicos, aunque la mitad de los estudios los han utilizado en su investigación, existe una tendencia a relacionarlos con otros aspectos de índole académico-profesional más que con el síndrome del quemado, como, por ejemplo, el clima o el ambiente escolar, la metodología, etc. (Jakimiuk, 2015; Sánchez, Sánchez, Pulido, López y Cuevas, 2014).

De igual modo, se considera necesaria la revisión de las limitaciones presentes en este análisis. El uso exclusivo de artículos con acceso a texto completo podría suponer la posible exclusión de algunos trabajos que estudien el *burnout* docente español. En el caso del presente estudio, se decidió analizar solo aquellos artículos con acceso a texto completo para evitar pérdidas de información, si no se examinaba cada trabajo en su totalidad. Por otra parte, esta revisión se ha limitado al uso exclusivo de bases de datos científicas de reconocido prestigio y relevancia en el territorio español. La inclusión de otras bases de datos, así como revistas científicas externas a estas bases de datos especializadas en la presente temática, podría facilitar la

inclusión de otros estudios experimentales y cuasiexperimentales.

Esta revisión pone de manifiesto la necesidad de continuar realizando estudios en profundidad, por una parte, de tipo experimental y longitudinal, de manera que se sigan recabando datos sobre los factores que podrían estar asociados al bienestar docente y las formas en que podría verse afectado este estado por ciertas variables a lo largo del tiempo. Por otra, sería de gran interés la realización de otros análisis bibliométricos, como el realizado en este estudio, considerando otro tipo de variables, bases de datos, documentos, países, etc., con la intención de arrojar nueva información y llegar a un mejor entendimiento de este constructo, tanto en España como a nivel global.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada bajo el programa de becas FPU (Formación del Profesorado Universitario), financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de España, concedida a la primera autora, Cristina Pinel Martínez, con referencia FPU16/05225.

Referencias bibliográficas

- Arquero, J. L. y Donoso, J. A. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de contabilidad. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 16(2), 94-105. doi:10.1016/j.rcsar.2013.04.001.
- Avargues, M. L., Borda, M. y López, A. (2010). Working Conditions, Burnout and Stress Symptoms in University Professors: Validating a Structural Model of the Mediating Effect of Perceived Personal Competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 284-296. doi: 10.1017/S1138741600003863.
- Ayuso, J. A. y Guillén, C. L. (2007). Burnout y Mobbing en Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157-173.
- Bartholomew, K. J., Ntourmanis, N., Cuevas, R. y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education* 26(3), 101-107. doi: 10.1016/j.tate.2013.10.006.
- Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queral, A. y Molina, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de Psicología del Deporte*, 57-61. doi: 10.1080/02678373.2014.935524.

- Díaz, F. y Gómez, I. C. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-131. doi: 10.14482/psdc.33.1.8065.
- Doménech, F. y Gómez, A. (2010). Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-efficacy and Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654. doi: 10.1017/S1138741600002316.
- Doménech-Betoret, F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68. doi: 10.1080/01443410802459234.
- Espinoza, I. M., Tous, J. y Vigil, A. (2015). Efecto del Clima Psicosocial del Grupo y de la Personalidad en el Síndrome de Quemado en el Trabajo de los docentes. *Anales de Psicología*, 31(2), 651-657. doi: 10.6018/analesps.31.2.174371.
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: Papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92. doi: 10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059.
- Gil, P. y Olivares, E. (2011). Psychometric Properties of the "Spanish Burnout Inventory" in Chilean Professionals Working to Physical Disabled People. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 441-451. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.40.
- Gómez, R., Guerrero, E. y González, P. (2014). Síndrome de Burnout Docente. Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales. *Boletín de Psicología*, 112, 83-99. doi: 0.1016/S0213-9111(02)71665-8.
- Iglesias, S. L., Azzara, S. H., González, D., Ibar, C., Jamardo, J. Berg, G. A., Bargiela, M. M y Fabre, B. (2018). Programa para mejorar el afrontamiento del estrés de los estudiantes, los docentes y los no docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. *Ansiedad y Estrés*, 24, 105-111.
- Jakimiuk, B. (2015). Sources of professional satisfaction of secondary school teachers. *Cuestiones Pedagógicas*, 24, 75-87. doi: 10.12795/revistafuentes.2014.i15.10.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). ¿Cuál es el perfil epidemiológico de padecer burnout en profesores no universitarios de la Región de Murcia? *REIFOP*, 12(1), 77-83.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: Público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
- López, A., Sáez, D., García, M. J., López, A. y Hernández, L. (2015). Estudio sobre las relaciones del síndrome de burnout con algunos factores psicosociales. *Reidocrea*, 4(13), 94-99.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I. M. y Schaufeli, W. B. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 29(3), 354-360.
- Martínez-Ramón, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 1-9. doi: 10.1016/j.rpto.2015.02.001.
- Matilde, M., Iglesias, S., Saleta, M. y Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32, 173-182. doi: 10.1016/j.rpto.2016.07.001.
- Méndez, F. J. y León, B. (2009). Fortalezas Humanas y Síndrome de Burnout en una Muestra de Profesores de Secundaria. *Campo Abierto*, 28(2), 15-30.
- Mónico, P., Pérez, S. M., Areces, D., Rodríguez, C. y García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 35-54.

- Montero, J., García, J. y Andrés, E. (2009). Validez Factorial de la estructura del Cuestionario Breve de Burnout (CBB). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(2), 123-132.
- Montero, J., García, J., Fajó, M., Carrasco, J. M., Gascón, S., Gili, M. y Mayoral, F. (2011). Socio-demographic and occupational risk factors associated with the development of different burnout types: the cross-sectional University of Zaragoza Study. *BMC Psychiatry*, 11(49), 2-13. doi: 10.1186/1471-244X-11-49.
- Moreno, B., Arcenillas, M. V., Morante, M. E. y Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 71-88.
- Moreno, B., Garrosa, E. y Rodríguez, R. (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 149-163.
- Moya, L., Serrano, M. A. y Salvador, A. (2010). Burnout an Important Factor in the Psychophysiological Responses to a Work Day in Teachers. *Stress and Health*, 26, 382-393. doi: 10.1002/smi.1309.
- Moya, L., Serrano, M. A. y Salvador, A. (2010). Job satisfaction and Cortisol Awakening Response in Teachers Scoring high and low on Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 629-636. doi: 10.1017/S1138741600002304.
- Otero, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E. y Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111.
- Otero, J. M., Santiago, M. J. y Castro, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20(4), 766-772.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 1-15. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109.
- Rabasa, B., Figueiredo, H., Gil, P. R. y Llorca, M. (2016). The Role of Guilt in the Relationship Between Teacher's Job Burnout Syndrome and the Inclination Toward Absenteeism. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 103-119. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13076.
- Ranchal, A. y Vaquero, M. (2010). Burnout, variables fisiológicas y antropométricas: un estudio en el profesorado. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210), 47-55. doi: 10.4321/S0465-546X2008000100007.
- Robaina, F., Flores, N., Jenaro, C., Cruz, M. y Avram, E. (2010). Síndrome de burnout y hábitos alimenticios en profesores de enseñanza secundaria. *El Guiniguada*, 19, 11-26.
- Rodríguez, J. M. y Fernández, M. J. (2012). Development and validation of a Measuring Instrument for Burnout Syndrome in Teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1456-1465. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39429.
- Rodríguez, J. M. y Fernández, M. J. (2012). El síndrome de Burnout en el profesorado de secundaria y su relación con variables personales y profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 259-278.
- Rodríguez, J. M. y Fernández, M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. doi: 10.7334/psicothema2016.309.
- Rodríguez-Mantilla, J. M. (2011). El síndrome de burnout en el profesorado de secundaria y su relación con el clima social de los centros educativos. *International Journal of Development and Education Psychology*, 1(2), 167-177.
- Rojas, A. J., Cruz, R. M., Tatar, M. y Jiménez, P. (2012). "Spanish as a foreign language" teachers' profiles: inclusive beliefs, teachers' perceptions of student outcomes in the TCLA program, burnout and experience. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 285-298.

- Sánchez, D., Sánchez, P. A., Pulido, J. J., López, J. M. y Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 75-82.
- Serrano, M. A., Lorente, R. y Parra, M. A. (2011). La satisfacción laboral se relaciona con la tensión laboral, burnout y estado de ánimo pero no con variables cardiovasculares en una muestra de profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 603-608.
- Serrano, N. y Guil, R. (2014). Características sociodemográficas y Síndrome de Burnout en el profesorado de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 326-340.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession. Relation with school context, feeling of belonging and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001.
- Tejero, C. M. y Fernández, M. J. (2010). Estrés laboral y dirección escolar. Escala de medición y jerarquía de estresores. *Bordón*, 62(1), 123-137. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29111>

Abstract

Researching burnout in Spanish teachers: a review of the associated factors and assessment instruments

INTRODUCTION. Stress can be one of the triggers of burnout syndrome, a disorder characterized by physical, psychological and emotional exhaustion. However, when we refer to teachers' burnout, stress is not the only marker leading to the onset of this condition. This brings to light the importance of carrying out different types of research keeping in mind the elements or factors identified as most critical in burnout development within diverse teaching stages as well as the different existing instruments used to collect data concerning this phenomenon. Because of that, our main objective is to identify and to analyze the main factors taken into account on the study of Spanish teachers' burnout syndrome and to determine the main instrument tailored for this purpose. **METHOD.** The present paper presents a systematic review considering multiple electronic bibliographic databases such as Dialnet, Web of Science and ScienceDirect. The descriptors "burnout", "maestr*", "docen*", "profesor*", "educaci*" and "Españ*" as well as their transcriptions into English were utilized together with "AND" and "OR" Boolean operators. A total of 2969 documents were found, out of them 35 were selected for a more in-depth study after the application of exclusion and inclusion criteria. **RESULTS.** 52 factors were found and divided in 7 groups (socio-demographics, academic, professional, contextual, social, psychological and health). Secondary Education was the most studied stage (74,3%) and university stage the least one (17,1%). MBI "Maslach Burnout Inventory" by Maslach and Jackson (1989) remains as the most used instrument in burnout study. Socio-demographic variables were the most repeated among the publications (94,4%), being gender (91,43%), age (77,14%) and teaching experience (34,29%) the factors that excelled from the rest. **DISCUSSION.** This systematic review highlights the great factors variation in terms of the Spanish teachers' burnout study. It lays the construct open to the need for a thoroughly aspects investigation and comparison within the teaching area.

Keywords: Job analysis, Burnout, Literature review, Teachers, Teacher burnout Spain.

Résumé

Recherche sur le burn-out au niveau des enseignants espagnols: Révision sur les facteurs associés et les instruments d'évaluation

INTRODUCTION. Le stress peut être l'un des facteurs du burnout ou épuisement professionnel, trouble qui se caractérise par un épuisement physique, psychologique et émotionnel. Néanmoins quand on fait référence aux enseignants, le stress n'est pas le seul facteur qui précède au burn-out. Cela fait que ce soit très important de réaliser une recherche sur les éléments considérés les plus étudiés sur le burn-out des enseignants dans les différentes étapes ainsi que sur les différents instruments existants pour la collecte de données qui ont relation à ce phénomène. C'est pourquoi, on essaye d'identifier et d'analyser les facteurs envisagés dans l'étude du burn-out des enseignants en Espagne et pouvoir aussi identifier les instruments principaux de mesure utilisés à ce propos. **MÉTHODE.** Dans cette révision systématique, on a considéré les bases bibliographiques électroniques Dialnet, Web of Science et ScienceDirect avec les descripteurs "burnout", "maestr*", "docent*", "professor*", "educaci*" et "Españ*" ainsi que leurs traductions en anglais et les opérateurs booléens "AND" et "OR". On a trouvé au total 2969 documents, en choisissant 35 pour leur étude après avoir utilisé les critères d'inclusion et d'exclusion. **RÉSULTATS.** On a recensé 52 facteurs qu'on a divisé en 7 groupes (sociodémographiques, académiques, professionnels, contextuels, sociaux, psychologiques et santé). Le cycle qu'on a étudié le plus, le cycle secondaire (74.3%) et le moins étudié, le cycle universitaire (17.1%). L'instrument plus utilisé continue d'être le MBI "Maslach Burnout Inventory" de Maslach et Jackson (1989). Les variables sociodémographiques sont celles qui apparaissent le plus (94.4%), étant le sexe (91.43%), l'âge (77.14%) et l'expérience d'enseignement (34.29%) les facteurs qui suscitent plus d'intérêt. **DISCUSSION.** Cette révision systématique distingue une grande variation en ce qui concerne aux facteurs étudiés en relation avec le burn-out des enseignants en Espagne, on a la nécessité de rechercher d'une façon plus profonde et on doit faire de comparaisons sur cette construction.

Mots-clés: *Analyse professionnel, Burn-out, Révision systématique, Enseignants, Burn-out des enseignants, Espagne.*

Perfil profesional de los autores

Cristina Pinel Martínez (autora de contacto)

Graduada en Educación Primaria Bilingüe. Máster en Intervención Psicopedagógica. Investigadora en formación predoctoral (FPU) del Departamento de Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería. Autora de publicaciones: La interacción de la frecuencia de juego con la adquisición de hábitos saludables [...]; Diferencias de género en relación con el Índice de Masa Corporal [...]; Análisis descriptivo del uso problemático y hábitos de consumo de los videojuegos [...], entre otros.

Correo electrónico de contacto: cpm467@ual.es

Dirección para la correspondencia: Universidad de Almería. La Cañada de San Urbano. Ctra. de Sacramento, s/n, 04120, Almería (España).

María del Carmen Pérez Fuentes

Doctora en Psicología. Ha sido directora de la unidad de calidad de la universidad para mayores. Directora de la revista *European Journal of Research in Health, Psychology and Education* y miembro de los consejos editoriales de varias publicaciones. Organizadora de diversos congresos de salud, autora de numerosas publicaciones científicas e investigadora en varios proyectos.

Correo electrónico de contacto: perezfuentes@ual.es

José Juan Carrión Martínez

Doctor en Pedagogía. Vicerrector de Profesorado y Ordenación Académica (2012-2015). Coordinador del COIE (Centro de Orientación, Información y Empleo), orientador escolar actual del centro asociado de Almería, director provincial de Servicios de Orientación Escolar, participante en proyectos de cooperación AECL. Coordinador actual del programa de Doctorado. Autor de diversas publicaciones científicas fruto de la propia experiencia.

Correo electrónico de contacto: jcarrion@ual.es

THE INTERVIEW AS GUIDANCE RESOURCE IN THE PROCESSES FOR YOUTH EUROPEAN MOBILITY

La entrevista como recurso de orientación en los procesos de movilidad europea de la juventud

LUIS M. SOBRADO FERNÁNDEZ⁽¹⁾, ELENA FERNÁNDEZ REY⁽¹⁾ Y REBECA GARCÍA MURIAS⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Santiago de Compostela

⁽²⁾ Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)

DOI: 10.13042/Bordon.2018.52864

Fecha de recepción: 08/10/2017 • Fecha de aceptación: 1/10/2018

Autora de contacto / Corresponding author: Elena Fernández Rey. E-mail: elena.fernandez.rey@usc.es

INTRODUCTION. Within the European reality there are actions such as the Erasmus Plus initiative, the Ploteus Portal and the EURES network, which generate diverse academic and professional possibilities abroad. These initiatives increase the cultural and social exchange opportunities for young people, and boost their labour insertion opportunities in the European Union. Interviews, structured dialogues, websites, etc. have been highlighted amongst the instruments used by counsellors during guidance sessions regarding mobility opportunities. The European Project, “Guide My W@y” (Kreutzer & Iuga, 2016) proposes action strategies and resources for vocational career counsellors which can be used in interviews. Likewise the use of Information and Communication Technologies (ICT) competencies has been encouraged. The main objective of these counselling tools is to provide guidance professionals from different fields (EURES Network, Euroguidance, Public Employment Services (PES), Universities...) with the support that they require. **METHOD.** This study has been carried out in four European countries (Germany, Spain, Poland and Czech Republic), it firstly uses a descriptive methodology to analyse the role of the interview as a guidance strategy which can be used by counsellors in youth mobility processes, and subsequently a guidance proposal, based predominantly on the counsellors’ use of the virtual interview process as an intervention tool has been drawn up. **RESULTS.** Among the tools used in the guidance practices for international youth mobility processes in the four analysed countries, particular focus has been placed on the use of real and virtual interviews, conducting a specific frequency assessment. Likewise the relevance of using a questionnaire as an evaluation tool has been emphasised. **DISCUSSION.** The interviews implemented by the counsellors by means of virtual and face-to-face dialogues during the intervention process have been considered as an appropriate counselling strategy, and one that is of great value during guidance sessions regarding international mobility. The level of use and the degree of importance placed on the interview process by counsellors have served as the basis for drawing up a virtual dialogue proposal which will enable all young people who are involved in mobility processes in Europe to receive support.

Keywords: *Counselling, Counsellor-client relationship, Counsellors, Educational mobility, Interviews, Occupational mobility.*

Introduction

European training and vocational mobility actions and programmes offer both academic and/or professional opportunities, as well as a wide range of possibilities for social and cultural exchange. These opportunities lead to a greater integration of young people in the European labour market in an overall context which is characterised by the free movement of workers in European countries (Kraatz & Ertelt, 2011).

The main objective of this piece of research is to assess the role of the interview as a guidance resource in youth international mobility processes in four European countries: Germany, Spain, Poland and the Czech Republic.

Youth mobility is a highly significant component of the free people movement. It serves to promote employment opportunities and take steps towards reducing levels of poverty. Likewise it helps to foster active European citizenship and strengthen mutual and intercultural acceptance, and mobility actions such as these promote economic, social and regional cohesion (CEDEFOP, 2010).

The research carried out by Freitag (2011) and Bélier (2011) is highly relevant for this particular study given that it deals with the guidance requirements, services and resources for European youth mobility.

When considering guidance within employment services, the research carried out by Sultana & Watts (2005) is certainly worth mentioning, and likewise the work of Guichard (2008) on the constructivist approaches for guidance interviews is very relevant.

In addition, Rübner (2011) and Plant's (2011) research is applicable to this study.

Last but not least, it is important to acknowledge that strategies which facilitate

the communication between professionals and stakeholders are required in guidance processes for social, academic, professional and labour actions (Guichard, 2015). In this respect, the interview process not only allows for direct action, but also for individualised interaction.

Research design: objectives

The following objectives have also been drawn up as guidelines for this piece of research:

1. To describe the relevant elements of international youth mobility, especially the elements which are linked to guidance processes regarding labour insertion and professional stability.
2. To analyse the strengths and weaknesses of the interview process as a fundamental guidance procedure in international mobility processes.
3. To value the use and importance of face-to-face and virtual interviews as a guidance resource in youth mobility processes from the perspective of guidance counsellors in four European countries.
4. To propose the use of the interview as a guidance resource in virtual sessions.

Professional development and academic mobility in the European context: programmes and portals

The diverse levels of Higher Education and Vocational Training must be taken into account in European academic mobility programmes. Training and guidance must be provided with regards to the different modalities of educational institutions in these academic sectors (Nota & Rossier, 2015).

Among the different actions offered to student academic mobility programmes in Europe the following ones can be mentioned (table 1).

TABLE 1. Actions for the European youth mobility

Types	Actions
Programs	Erasmus Plus • Mobility for learning reasons • Cooperation for innovation and the exchange of good practices (Alliances for knowledge, competencies and abilities developed) • Support for the reform (structured dialogue)
	Erasmus Mundus • Academic mobility for non-EU students • Academic and socio-cultural exchange • Role of the structured interview
	Cooperative exchanges in Higher Education • Information and guidance • Websites • Social networks
Portals	Ploteus • Information and academic, social and cultural guidance • Websites
	Eures • Role of the interview for labour insertion • European Curriculum Vitae (<i>Europass</i>) • Websites • Portfolio of competencies

Greater coordination, communication and interaction are necessary between the Erasmus+ Programme and the EURES network in order to be able to establish a connection between the academic field and professional insertion in the labour market. This must form part of a wide and open concept which is designed to provide further training and continuous guidance throughout the individual's lifetime (Hooley, 2015).

EURES Network seeks to provide individuals with lifelong guidance, as well as supporting them with labour and/or learning mobility actions throughout Europe. Through their Euro-counsellors, the network offers additional guidance intervention tools, helping with interview skills and providing access to the European Curriculum Vitae template (*Europass*), and the portfolio of competencies and skills, etc.

International youth mobility processes: social and labour insertion and stability

Historically in the field of Educational Sociology the oldest theories of Bourdieu & Passeron (1970)

suggested that the insertion of young people from the popular classes is one of the important mechanisms of their social insecurity due to the weakness of their cultural power.

From 1980 to 1990 this concept was applied to the connections between training and work in the sense that it referred to the adaptation needs between the two variables.

In the European context (from 1990 to 2000), the "minimum integration income" was introduced in several countries. Its use was extended in order to indicate new aid policies which included work-seeking efforts, in particular for young people who had demonstrated interest. This term is used in many areas of the current system which include training, guidance, work and social policies, but it is not always confluent.

According to Guichard & Huteau (2007), in the socio-economic field, job search theories explain the complexity of professional insertion due to erroneous employment policies and the problems of labour transition.

Current theories concerning “post-school socialisation” indicate that confrontational experiences in the labour market are fundamental when building personal and professional identities (Athanasou & Van Esbroeck, 2010).

Social and professional youth insertion is currently proposed as an alternative to exclusion in order to complement transition, integration and social and labour inclusion (Senent, 2015).

Access to information regarding different mobility options should be linked to essential academic and professional guidance and counselling (Brown, 2012).

It is important that the access requirements and mechanisms for entry visas for foreign citizens are fully understood (Arulmani *et al.*, 2014). The counsellors in the applicant’s home country must provide sufficient, accurate legal, personal, social and labour information to any young people who wish to participate in a professional mobility programme in order to ensure that they do not face difficulties when trying to enter another country (European Commission, 2012).

According to Savickas (2012), the role of the counsellor is to act as an information, training and professional advice agent, and this idea is based on the understanding that the counsellor’s task is to provide lifelong guidance, as in doing so, they will be able to ensure that the individuals are able to achieve their personal, academic and professional goals.

Guide My W@y European Research Project

The research project Erasmus+ “A *European Guidance Concept for International Youth Mobility, Guide My W@y*” was developed in the period 2014-2016 and it was coordinated by the University of Applied Labour Studies in Germany.

Its main purpose was to establish a common and valid methodology for career counsellors in Europe when providing guidance to young people who show interest in participating in an international mobility programme. The *European Career Guidance Concept* (ECGC) was built from a reference model which is based on a German methodological concept called “BEKO” (*e-Guidance Concept*). This methodological concept, which had proved successful in Germany, is used by the Federal Employment Agency and it is based on offering counselling and advisory services which focus on professional practice. This methodology comprises of career guidance strategies in the field of transnational youth mobility and it includes a sequence of logical phases in order to provide support and guidance with regards to how proceed in practice, in addition to outlining the most appropriate resources that can be used.

This concept has a modular structure (which consists of eight topics) and it encompasses issues such as: career choice and career guidance, the international mobility profile, recognition of certificates and professional qualifications, legal issues, intercultural mobility aspects (social and cultural integration, language skills, leisure time organization...) and finally labour, educational and professional insertion.

This article aims to assess the use and importance of the interview process as a key guidance strategy in order to provide support for the international mobility of young people in the European context, and this will be done in two phases. The first phase explores the assessment of the use and importance of the interview process by counsellors as a guidance resource for youth mobility, taking into consideration the opinions of a group of counsellors from different European countries (Germany, Spain, Poland and Czech Republic) with regards to the use of this technique in their guidance practices. The aim of the second phase is to

design a proposal which will enable the use of interview as a guidance resource in virtual sessions within the framework of the “Guide My W@y” research project.

The role of the interview in international mobility guidance processes

Communication based on respect is one of the most important elements of the interview process as this will allow a connection to be established between the counsellor and the young person. The language used, as well as the attitude and other contextual factors play a significant role in this. The interaction established between both actors “(...) helps the client to reflect on the situation and allows them to objectively analyse the situation by proposing activities that will help them to clarify issues, obtain information, experience a situation, or that will provide them with advice to aid them during the decision-making process (Sánchez, 2004: 336).

Therefore, this technique facilitates individualised attention in order to provide the young people who are seeking guidance on mobility issues with a real understanding of the overall situation. Its primary function is to diagnose the needs and individual characteristics of the individual in order to help them to make the right decisions with regards to their future experiences abroad. In addition to this diagnostic function, and by means of the interview process, the individuals are also provided with information, advice and supervision, all of which enable them to make proper decisions.

Due to the versatility of the interview technique, it is commonly used for collecting information in most theoretical guidance approaches.

This technique will ensure that, by means of the relationship established between the counsellor and the young person who is intending to take part in a mobility process “(...), the young

person is able to build their own life and career based on self-discovery and the identification of their own strengths and weaknesses and the consolidation of their own values- (Marí, Bo & Marí, 2012: 210).

According to the aforementioned authors, by using dialogue in the interview process it is possible to discuss the young person's life experiences with them, therefore helping them to improve their self-regulation and self-construction.

The use of the interview in guidance activities, especially within a virtual scenario is conditioned by whether or not the counsellor possesses the necessary skills. According to Patton & McMahon, (2014) these include the ability to be able to communicate (through concepts, ideas, attitudes, etc.), to know how to listen (through reasoning, acceptance or comprehension) and to demonstrate ethical behaviour (guaranteeing respect, confidentiality of data, information, etc.)

Methodology

The first phase of the *Guide My W@y* -GMW-project (Kreutzer & Iuga, 2016) explored the counsellors' professional practice and their personal experiences. It used a questionnaire which covered different issues connected to the provision of guidance for youth international mobility programmes.

Questionnaire regarding the guidance interview

The questionnaire was developed within the framework of the GMW project and its aim was to explore the attitudes and competencies of EURES advisors, Euroguidance counsellors, and other guidance practitioners (at a local, regional and national level) from the different European countries that have been analysed.

The questionnaire was designed by the project partners and it was disseminated to the aforementioned groups as an online tool. Once the questionnaires had been completed, they were sent by e-mail to the researchers who were responsible for this project in each of the participating countries for subsequent analysis.

The aim of this survey was to collect research data and it included 33 questions which were divided into two sections, with 21 open-ended questions and 12 closed-ended questions.

The first section was based on the counsellors' professional profile and it analysed the real interview processes used during the guidance sessions. The section two dealt with the use of virtual interviews (HdBA, 2015).

Analysis of the opinions of counsellors on the use of interviews in guidance processes for the mobility of young people in Europe

The questionnaire was sent by e-mail by the different partners involved in the research to a total sample of 177 professionals (labour and educational guidance counsellors from Universities, Employment Services, the EURES network, Chambers of Commerce, Trade Unions, etc.)

The questions referred to the frequency in which the interviews were carried out, with three possible answers (often, sometimes, rarely), and to the level of importance given to the interview during the counselling practice, with five possible answers (on a numerical scale from five-very important- to one- not important-). In addition, there were also open-ended questions which dealt with the different aspects of the interview as a guidance resource (7 issues).

Analysis of the counsellors' data: description

The data listed below was analysed using the IBM SPSS Statistics programme, version 25 in order to carry out a descriptive analysis.

a) Total number of counsellors

A total of 177 counsellors responded to this questionnaire (34 EURES counsellors and 143 who belonged to "other counsellors"). The distribution with respect to the participating countries is indicated in table 2.

The participants were from: Poland (42%), Czech Republic (31.50%), Germany (13.50%) and Spain (13%). 48% of them were professionals in the University field; 22% of the participants

TABLE 2. Distribution of participants

Country	EURES counsellors	Other counsellors	Number of participants
Poland	It is not indicated by the respondents	74	74 (42%) Vocational counsellors who did not specify to belong to the EURES Network
Czech Republic	15 (27%)	41 (73%)	56 (31.50%)
Germany	9 (37.50%)	15 (62.50%)	24 (13.50%)
Spain	10 (43.50%)	13 (56.50%)	23 (13%)
TOTAL	34 (19%)	143 (81%)	177

worked for the EURES network; 26% in the Public Employment Services and 4% of the counsellors worked in the private sector.

It was also interesting to discover how many EURES counsellors had contributed to this study from each country. In the case of Poland however, the participants did not indicate their home institution, so we were unable to obtain this information.

Since its creation in 1993, this EURES network has helped jobseekers to find jobs in other EU countries as well as providing training opportunities. One of its other main objectives is to offer information and counselling services with regards to the labour market in each of the European Union Member Countries. Following the reformations which were adopted by the European Commission in 2012, the network now places more emphasis on the greater mobility of young people rather than that of other groups. EURES also provides information regarding work and training opportunities abroad, and offers advice on different employment paths which combine employment with workplace training experiences, for example apprenticeships (in the framework of the VET programmes).

Therefore, one of the purposes of this study was to explore the opinion of EURES counsellors on the use of the interview when providing guidance to young people looking for employment opportunities through mobility processes.

Results

a) Descriptive analysis by Spanish counsellors

The main personal, academic and professional data obtained from the Spanish counsellors from the questionnaire responses.

Ten additional items were included in order to obtain data which was not requested in the original questionnaire.

With regards to their personal information, 60.87% of counsellors were aged between 40 and 49 years old, and 30.43% were aged between 50 and 59. In terms of their gender, 56.52% were male, compared to 43.48% who were female.

With regards to their academic information, information was collected about the participants' educational background. 39.13% had a Master's degree; 26.09% a Bachelor's degree and 35% had another academic qualification. 34.78% of the counsellors had a degree in Educational Sciences and 30.43% had studied Psychology and 35% of the counsellors had studied a different degree (Teaching, Sociology, etc.)

With regards to their professional career, 73.91% of counsellors had worked for over 15 years, 43.48% had exercised as labour practitioners and 43.50% were EURES counsellors.

With regards to the guidance services where they worked, 27.83% worked at a university; 43.50% worked for the EURES network; 26.08% worked in Public Employment Services and 2.59% worked in the private sector.

In summary, the most common personal and professional profile of the counsellors who participated in this questionnaire was: middle-aged individuals, generally males, with a Master's Degree and qualifications in Educational Sciences and Psychology. Moreover, the analysed group possessed considerable professional experience and the most common professional role was a labour counsellor working for the EURES network, a university or the Public Employment Services (PES).

b) Frequency and importance of the interview by counsellors

1) Use of the interview

The analysed results obtained from the answers submitted by the counsellors have been presented

TABLE 3. Frequency in the use of the interview by counsellors

Countries	Type of counsellors	Frequency				Total number
		Rarely	Sometimes	Often	No answer	
Germany	EURES	-	22.22%	77.78%	-	9
	Other	-	26.67%	26.67%	46.67%	15
	Subtotal	-	25.00%	45.83%	29.17%	24
Spain	EURES	-	20.00%	70.00%	10.00%	10
	Others	7.69%	7.69%	69.23%	15.38%	13
	Subtotal	4.35%	13.04%	69.57%	13.04%	23
Czech Republic	EURES	13.33%	6.67%	73.33%	6.67%	15
	Others	17.07%	24.39%	41.46%	17.07%	41
	Subtotal	16.07%	19.64%	50.00%	14.29%	57
Poland	Subtotal	5.41%	9.40%	66.22%	18.97%	74
TOTAL						177

in table 3. This table shows their responses to the question with regards to the frequency of the use of the interview in their daily professional practice when dealing with international mobility issues for young people, and the data is classified by country.

Moreover, table 3 shows the opinions of both EURES counsellors and other counsellors. In the case of Poland however the participants did not indicate their home institution, so we were unable to obtain this information.

As demonstrated in table 3, the constant use of the interview has been highlighted (reaching values ranging between 65-100%), and its use is particularly frequent by the EURES counsellors from Germany (77.78%); Czech Republic (73.33%) and Spain (70%).

According to the results, a high percentage of Spanish counsellors (69.23%) used the interview as a guidance resource, however a significant number of the German counsellors (46.67%) did not answer this question. The reason for this is that they use other guidance resources such as the European Curriculum Vitae, the questionnaire and the portfolio of competencies, etc.

It is interesting to point out that in all cases, the EURES counsellors demonstrated the same levels as the counsellors from other institutions.

Out of the four analysed countries, the interview was most commonly used by Spanish counsellors (69.57%), followed closely by Polish counsellors (66.22%).

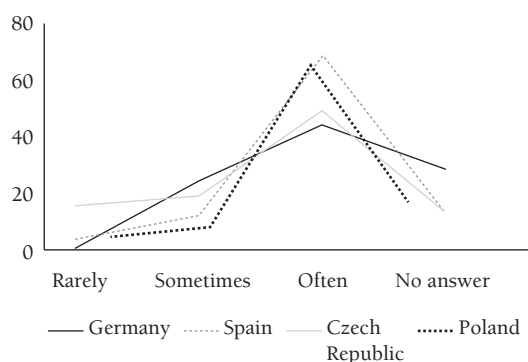
The frequency of the use of the interview has been analysed and the results from the four countries have been compared (table 3, figure 1). According to these results, the Spanish counsellors chose the highest level ("often") in the greatest number of occasions, and this was also the most common choice amongst the Polish counsellors, however only 50% of the Czech Republic counsellors, and 45.83% of the German counsellors chose this option.

2. Importance of the interview

With regards to the level of importance that counsellors place on the interview, in figure 2 the average and global values (4.55/5) can be observed for each European country.

All of the counsellors, with slight differences depending on the country, considered the

FIGURE 1. Comparative analysis of the frequency of the use of the interview



interview to be a positive guidance resource for their professional activity regarding mobility. The highest score was obtained by Polish counsellors (4.94/5) whereas German counsellors showed the lowest value (4.23/5).

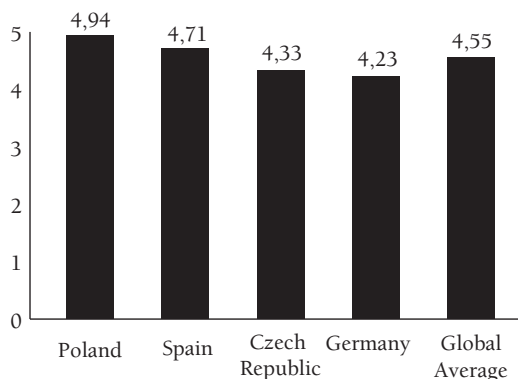
Designing a proposal for using the interview as a guidance resource by counsellors in virtual sessions

This kind of interview may combine acoustic communication (telephone support), with video communication, meaning that it is possible to both hear and see the interviewee using verbal and non-verbal language. This allows for off-site, virtual communication rather than just conventional face-to-face interviews.

A virtual interview may require more than just a simple internet connection. For example, the counsellor and their client might choose to write on a digital board, or share files and documents.

One of the great advantages of the virtual interview when compared to a face-to-face interview, is that the guidance process can take place from anywhere, meaning that in cases of international mobility the counsellor and their

FIGURE 2. Average level of importance placed on the interview



client may be in direct contact, despite being in different geographical or time zones. It is possible to provide young people with support and advice regarding any mobility issues that might arise when they move and live abroad.

With regards to the limitations of the virtual interview, the speed and quality of the connection are not always suitable, and the different time zones can make planning the appointments and conducting the interviews, etc. quite difficult.

Results

The main issues mentioned by the guidance practitioners from the four countries when asked about the use of the virtual interview as the main ICT resources for international youth mobility, were as follows:

Firstly, in terms of the frequency with which this tool is used, the results show that 51.5% of the practitioners had never conducted a virtual interview during their counselling intervention, 25.8% had done it very rarely, and 12.1% stated that they sometimes use this tool (one or two times per month).

In contrast, only 1.5 % of the counsellors stated that they always conduct virtual interviews

during the counselling process and 9.1% replied that they use this tool often (once or twice a week).

It should be noted that only 22.70% of counsellors conduct virtual interviews periodically.

When considering the kind of experiences that guidance practitioners have had with virtual interviews, the results indicate that: 46% of them have used the telephone for remote interviews; 27% have conducted interviews via Skype; 18% have used e-mail as a personal communication resource and the remaining practitioners (9%) have used video, chat, forums, etc.

When asked about their opinion regarding the importance of using virtual interviews, it is worth mentioning that only 15.2% of them considered virtual interviews relevant for their professional activity in the near future. In fact, 1.5% does not place any importance on this tool and 13.7% claim that they will rarely use it.

Moreover, 48.5% of counsellors consider virtual interviews to be irrelevant as guidance intervention tools. On the other hand, 36.3% of counsellors show more positive values, stating that virtual interviews are quite important (31.8%) or very important (4.5%) in the short term for their professional activity as guidance counsellors.

In terms of the usefulness of the virtual interview with regards to its contextualisation, the results obtained showed that: 28% of practitioners considered it to be useful for guidance intervention processes between the counsellor and their client; 18% of them considered it to be beneficial in emergency situations; 13% considered it to be beneficial for using with social networks; 24% claimed that it was useful when counselling disabled people; 7% pointed out that it would be useful for preparing their client for job interviews,

creating their CV, etc.; 4% felt that it is important for young people who have moved abroad and who would like to maintain contact with the counsellor from their home country during their stay abroad; 4% claimed that it was useful for group counselling and, 2% stated that it is profitable and can reduce expenses.

These results highlighted the usefulness of conducting virtual interviews in the case in which the client is located in a different geographical zone, as well as highlighting its usage with disabled individuals as a target group for guidance intervention.

Suggestions for the virtual interview in the future

Technical security, the necessary software and a proper internet connection, which is fast enough to be able to properly use e-mail, Skype, social networks, etc. must be guaranteed.

Virtual interviews must be complemented with face-to-face interviews. Guidance professionals must undergo permanent training to help them acquire ICT competencies, and this training should also focus on ethical issues within their professional performance and should cover the theoretical and practical domain of the guidance interview.

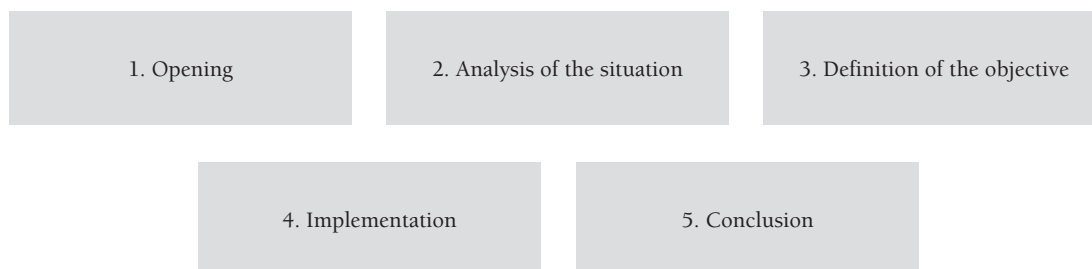
Innovative methodologies and technologies are required for guidance, underlining the central role of the beneficiaries, in particular in the case of young people providing them with self-guidance.

Phases of the counselling interview

The counselling interview process is developed in five phases (figure 3).

The main aspects of the first phase which is the opening dialogue, are as follows:

FIGURE 3. Phases of the counselling interview



- Welcome and initial motivation.
- Explanation of the objectives and expectations.
- Structure of the interview and help process.
- Development of the transparency through the dialogue.

The dialogue techniques which should be used during the interview include liveliness, active listening, paraphrasing, empathic, sympathy, formulation of open-ended questions, etc. (Reid, 2016).

In the situation analysis phase, the previous reality of the party being interviewed must be identified as well as their individual motivation, interest, training, etc. The tools which are to be developed in this phase include: open-ended, introductory and advanced questions, active listening, alternative options and paraphrasing.

Defining the main objective is the fundamental element of the third phase and the goals must be clearly defined with the party who is being interviewed. The criteria to be considered when formulating shared goals include: their specific nature (particular fields to be improved) and the timeframe for the established targets.

A diverse range of tools may be used including, advanced open-ended questions, synthesis and alternative options.

The fourth stage is characterised by the development of response strategies to certain situations raised in the interview, this includes information on search and management tasks, how to successfully develop specific action procedures, and how to establish contacts that can help the party being interviewed to make the right decision.

The final phase is the conclusion. The content of the discussion is summarised at the end of the session, focusing on the main issues which were raised and subsequently solved as well as the respective feedback.

Likewise, it is necessary to define the situations and problems and present perspectives regarding further steps in the future, for instance by carrying out further interview sessions. In most of the cases, this phase ends with a friendly farewell by the party being interviewed, having first given them encouragement for their decision making process and discussed the possibility for further communication.

Discussion

In order to assess the counsellors' opinions on the use of the interview when providing guidance to young people who are preparing a mobility action in the European context, we focused on two dimensions: frequency of use

and the level of importance placed on this guidance intervention tool.

The interview was very commonly used among the sample of counsellors from the analysed European countries.

Moreover, guidance processes for mobility issues require a personal interaction between the counsellor and the young person that can only be achieved by carrying out an interview. This guidance resource might make it easier to address personal and contextual situations in addition to diverse and complex issues, and it may also promote global understanding. According to Sánchez (2011), this counselling procedure will have a positive effect on the decision to participate in a mobility programme.

The use of the interview is probably the most relevant of all of the tools due to the versatility of this technique in terms of its guidance functions such as: diagnosis, information, advice or supervision.

The intrinsic nature of guidance, which is help, is essential for youth mobility initiatives, taking into consideration the endless number of issues and enquires that can arise regarding legal, intercultural, educational, labour aspects, etc. In these situations, the counsellors should focus on encouraging their client to reflect on the situation, clarifying the main objective and analysing the situation. Likewise the counsellor should provide different tips and strategies for searching for and obtaining information. According to Sánchez (2004), if proper advice is given, the person should be able to make their own decisions. As a consequence, counsellors usually favour interview processes given that this resource facilitates reflection, analysis and advice.

The high frequency of the use of this tool is commensurate with the high level of importance that counsellors place on it, which has been justified by the reasons stated above. The counsellors from the four European countries

that were analysed for this research paper, all considered the interview as a very important guidance resource for counselling sessions regarding European youth mobility processes and deemed it more relevant than other resources (diagnostic tests, application letters, CVs).

The real advantage of virtual interviews as opposed to face-to-face meetings is that the guidance process can be performed from a distance which is especially helpful when providing counselling to young people with regards to living, training and/ or working conditions in an international scenario.

However, this guidance resource is still very rarely used instead of face-to-face interviews (only 22.70% of the counsellors stated that they use it occasionally). The technological resources which are most commonly used in virtual interview situations are telephone, Skype and e-mail.

It should be noted that 85% of the counsellors pointed out that this may be of great importance for their professional practice in the future. Currently, face-to-face and virtual interviews should be complemented with other resources and this tool must be used in the most appropriate guidance situations for international youth mobility (Cohen-Scali, Rossier & Nota, 2018).

Conclusions

Mobility promotes quality in education, training or work, it improves the participants' academic and professional profile, offering them greater levels of freedom and flexibility, therefore meaning that they are able to benefit from training or work opportunities abroad. In addition, these European initiatives offer the possibility for individuals to live and work in another country as part of a multicultural and intercultural team, leading to the improvement and enrichment of their linguistic, social, professional and cultural competencies and skills (Borbély-Pecz & Hutchinson, 2013).

Due to the economic crisis in many European countries, young people are currently fighting unemployment and their prospects for finding a proper job, which matches their professional competencies and qualifications, in their home country are often limited. International mobility programmes enable them to search for a wider range of employment opportunities in another country, but adequate counselling, provided by a skilled professional, is required in order to provide these young people with the support and advice that they need to successfully deal with this issues (Patton & McMahon, 2014).

The complexity of the situations that may arise for young people who wish to carry out a mobility action, combined with the multiplicity of factors that might come into play, are often perceived as barriers to this mobility (linguistic-cultural reasons, logistical support, recognition of qualifications and professional competences, etc.), and innovative guidance strategies, adapted to the real needs of these individuals must be implemented by counselling professionals.

The interview is used as a guidance tool by practitioners from different institutions (the EURES network, University or Public Employment Services) and from a range of European countries (Germany, Spain, Czech Republic and Poland). Therefore, the interview has a qualitative character of interpersonal or virtual communication that is open to diverse and complex situations, as well as to personal, social, academic and professional realities. The overall average result obtained from the counsellors surveyed in this study (4.55/5) indicates that the interview resource is frequently used. In addition, they value it very positively when providing guidance for international youth mobility processes.

The opportunity to establish a dialogue focused on three main factors in order to initiate a proper guidance intervention with the young persons (needs, characteristics, competences and situation) as well as the possibility of obtaining an appropriate level of understanding, may be two of the main reasons why most of the counsellors consider the interview to be the most important resource that can be used in their professional practice.

The interview carried out in a virtual context between a counsellor and their client is an essential guidance tool, especially in the field of international youth mobility (Hawley, Hall & Weber, 2012). This technique provides a general approach to counselling intervention, using a holistic perspective (Suárez, Padilla & Sánchez, 2013), and it promotes a deeper communication between the counsellor and the young person.

Within the framework of the *Guide My W@y* Erasmus+ Project, in addition to analysing the role of the interview as a guidance resource, a proposal was also drawn up for virtual interview sessions and this is currently in the implementation and evaluation phase.

The interview plan is developed in five stages: opening, situation analysis, formulation of objective/s, implementation and conclusion.

The project partners have also constructed an interview grid for each of the eight modules that make up the European Career Guidance Concept (ECGC) and they have developed several examples of virtual dialogues in order to help European Career Counsellors perform their guidance tasks, which include providing support to young people for international mobility experiences.

References

-
- Arulmani, G., Bakshi, A. J. & Leong, F. T. (2014). *Handbook of Career Development: International perspectives*. New York: Springer.

- Athanasou, J. & Van Esbroeck, R. (eds.) (2010). *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht, ND: Springer.
- Bélier, A. (2011). Service Organisation and Career Guidance: EURES, France. In S. Kraatz & B. Ertelt (eds.), *Professionalisation of Career Guidance in Europe* (pp. 365-370). Tübingen: Dgvt, Verlag.
- Borbély-Pecze, T. & Hutchinson, J. (2013). *The youth guarantee and Lifelong Guidance*. Jyväskylä: ELGPN.
- Brown, D. (ed.) (2012). *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CEDEFOP (2010). *Guiding at-risk Young through learning to work. Lessons from across Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Cohen-Scali, V., Rossier, J. & Nota, L. (eds.) (2018). *New perspectives on Career Counseling and Guidance in Europe*. Berlin: Springer.
- European Commission (2012). *Implementing Decision of the Commission of 26 November 2012 on the application of performance Regulation (EU) No 492/2011 of the European Parliament and of the Council*.
- Freitag, A. (2011). Mobility, Service Organisation and Guidance Needs: Recent trends in the International Placement Service (ZAV) in Germany. In S. Kraatz & B. Ertelt (eds.) *Professionalisation of Career Guidance in Europe* (pp. 355-364). Tübingen: Dgvt, Verlag.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientations Scolaire et Professionnelle*, 37, 25-51.
- Guichard, J. (2015). From vocational guidance and career counseling to life design dialogues. In L. Nota & J. Rossier (eds.), *Handbook of life design*. Boston, MA: Hogrefe Publishing.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2007). *Orientation et Insertion Professionnelle*. Paris: Dunod.
- Hawley, J., Hall, A. & Weber, T. (2012). *Effectiveness of Policy Measures to increase the Employment Participation of Young People*. Dublin: EFILWC.
- HdBA (2015). *Evaluation Report of the Delphi Questionnaire*. Mannheim: Guide My W@y. University of Applied Labour Studies (HdBA).
- Hooley, T. (2015). *The evidence base on lifelong guidance*. Jyväskylä: ELGPN.
- Kraatz, S. & Ertelt, J. (eds.) (2011). *Professionalization of career guidance in Europe*. DGVT: Verlag.
- Kreutzer, F. & Iuga, E. (eds.) (2016). *A European Career Guidance Concept for International Youth Mobility*. Bielefeld: Berterlsmann Verlag.
- Marí, R., Bo, R. M. & Marí, M. (2012). Transformar los retos en oportunidades. Entrevista de orientación para el momento actual. *Revista Fuentes*, 12, 207-232.
- Nota, L. & Rossier, J. (eds.) (2015). *Handbook of Life Design*. Boston, MA: Hogrefe.
- Patton, W. & McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory*. Rotterdam: Sense Pub.
- Plant, P. (2011). Quality, Manual for youth Guidance Centres, Denmark. In S. Kraatz & B. Ertelt (eds.), *Professionalisation of Career Guidance in Europe* (pp. 347-352). Tübingen: Dgvt, Verlag.
- Reid, H. (2016). *Introduction to Career Counselling & Coaching*. London: Sage Pub.
- Rübner, M. (2011). Reorientation of Counselling and Training Placement for Young people in the German Public Employment Service. In S. Kraatz & B. Ertelt (eds.), *Professionalisation of Career Guidance in Europe* (pp. 277-292). Tübingen: Dgvt, Verlag.
- Sánchez, M. F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sánchez, M. L. (coord.) (2011). *Guía práctica del asesor y orientador profesional*. Madrid: Síntesis.
- Savickas, M. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st Century, *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.
- Senent, J. (2015). Movilidad de estudiantes: Microanálisis del programa Erasmus (2009-2014). Estudio de Caso. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 117-134. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67108>

- Suárez, M., Padilla, M. T. & Sánchez, M. F. (2013). Factores condicionantes del desarrollo de buenas prácticas en servicios de orientación de personas adultas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. RIDE*, 11.
- Sultana, R. G. & Watts, A. (2005). *Career Guidance in European Public Employment Services*. Brussels: European Union.

Websites

Erasmus Mundus: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/
Erasmus Plus: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en
EURES The European Job Mobility Portal: <https://ec.europa.eu/eures/eures-searchengine/page/main?lang=en#/simpleSearch>
European Commission: http://ec.europa.eu/index_en.htm
Guide My W@y: www.guidemyway.eu
Ploteus Portal: <http://ec.europa.eu/ploteus/>

Resumen

La entrevista como recurso de orientación en los procesos de movilidad europea de la juventud

INTRODUCCIÓN. En la realidad europea existen acciones como Erasmus+, Ploteus o Red EURES que generan posibilidades académicas y profesionales y, consecuentemente, de intercambio cultural, social y de inserción laboral de los jóvenes en la Unión Europea. Entre los instrumentos orientadores usados por los Consejeros destacan la entrevista, los diálogos estructurados, web, etc. El Proyecto Europeo “Guide My W@y” (Kreutzer & Iuga, 2016) propone estrategias y recursos de actuación a través del uso de la entrevista y de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como soporte de la acción orientadora destinada a las iniciativas de movilidad de los jóvenes y pretende apoyar a los profesionales de la orientación de diferentes ámbitos (Red EURES, Euroguidance, agencias de empleo, universidades). **MÉTODO.** El estudio, realizado en cuatro países de la Unión Europea (Alemania, España, Polonia y República Checa), analiza a través de una metodología descriptiva el papel de la entrevista como estrategia orientadora en los procesos de movilidad de la juventud utilizada por los profesionales de la orientación y diseña una propuesta orientadora basada, fundamentalmente, en la entrevista a usar por los Consejeros en las sesiones virtuales. **RESULTADOS.** Entre los instrumentos utilizados en la práctica orientadora de los cuatro países en cuestiones relativas a la movilidad de los jóvenes destaca el empleo de la entrevista, real y virtual con valoración específica de su frecuencia e importancia a través del cuestionario aplicado. **DISCUSIÓN.** La entrevista, expresada a través del diálogo virtual en situaciones de no presencialidad del orientador en la intervención, resulta una estrategia asesora adecuada y de gran valor en los procesos de movilidad e intercambio de los jóvenes. Lo ratifica el nivel de uso y el grado de importancia que le otorgan los orientadores y que sirve de base para el diseño de una propuesta de diálogo virtual para el asesoramiento de jóvenes europeos en procesos de movilidad.

Palabras clave: Asesoramiento, Entrevista, Movilidad educativa, Movilidad ocupacional, Orientadores, Relación orientador-cliente.

Résumé

L'interview comme ressource d'orientation dans les processus de mobilité européenne des jeunes

INTRODUCTION. Dans la réalité européenne, de nombreuses initiatives sont menées, Erasmus+, Ploteus ou Réseau EURES, créant des possibilités universitaires et professionnelles et, par conséquent, d'échange culturel, social et d'insertion professionnelle pour les jeunes de l'Union européenne. Parmi les outils d'orientation utilisés par les Conseillers se distinguent les interviews, des débats structurés, site Internet, etc. Le projet européen « Guide My W@y » (Kreutzer & Iuga, 2016) propose des stratégies et des ressources d'action au moyen d'interviews et de technologies de l'information et de la communication (TIC) comme support de l'action d'orientation affectés aux activités de mobilité des jeunes et vise à soutenir les conseillers d'orientation de différents domaines (Réseau EURES, Euroguidance, agences pour emploi, universités). **MÉTHODE.** L'étude, réalisée dans quatre pays de l'Union européenne (Allemagne, Espagne, Pologne et République tchèque), analyse au moyen d'une méthode descriptive le rôle de l'interview comme stratégie d'orientation dans les processus de mobilité des jeunes utilisée par les conseillers d'orientation et, d'autre part, il élabore une proposition d'orientation reposant essentiellement sur l'interview utilisée par les Conseillers lors des sessions virtuelles. **RÉSULTATS.** Parmi les outils utilisés dans la pratique d'orientation des quatre pays sur les questions relatives à la mobilité des jeunes se distingue l'interview réelle et virtuelle, notamment avec évaluation de la fréquence et de son importance dans le cadre d'un questionnaire. **DÉBAT.** L'interview, exprimée par voie d'un dialogue virtuel hors de la présence du conseiller au débat, devient une stratégie consultative appropriée et à forte valeur dans les processus de mobilité et échange des jeunes. Cela est ratifié par le niveau d'utilisation et le degré d'importance conféré par les conseillers, et qui constitue la base pour l'élaboration de la proposition du dialogue virtuel pour le conseil des jeunes européens dans les processus de mobilité.

Mots-clés: Conseil, Interview, Mobilité universitaire, Mobilité professionnelle, Conseillers, Rapport conseiller d'orientation-client

Perfil profesional de los autores

Elena Fernández Rey (autora de contacto)

Full Professor at University of Santiago de Compostela. Director of Research Group "Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional" (DIOEP). Her research focuses on career guidance, training of career guidance and counselling professionals and ICT in guidance.

Correo electrónico de contacto: elena.fernandez.rey@usc.es

Dirección para la correspondencia: Facultade de Ciencias de la Educación. Campus Vida. 15782. Santiago de Compostela (A Coruña). Teléfono: (+34)881813696

Luis M. Sobrado Fernández

Ph.D. in Educational Sciences (Pedagogy). Degree in Pedagogical Psychology and senior Professor at University of Santiago de Compostela. He was an ICE director and of the Research and Diagnosis Methods Department in Education.

Correo electrónico de contacto: luismartin.sobrado@usc.es

Rebeca García Murias

Ph.D. in Educational Sciences. Postdoctoral Scholar at the University of Applied Labour Studies (Mannheim, Germany). Her research focuses on career guidance, training of career guidance and counselling professionals and mobility.

Correo electrónico de contacto: Rebeca.Garcia-Murias@arbeitsagentur.de

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

SANTOS REGO, M. A., LORENZO MOLEDO, M. Y VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis, 159 pp.

Quizá una de las consecuencias más notables de la extensión de la idea del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, basada en la condición antropológica del inacabamiento humano, es el incremento de la relevancia de la educación no formal en las sociedades contemporáneas. En efecto, la supresión de los límites temporales del aprendizaje junto con la diversificación de las fuentes de conocimiento y su democratización, entre otros factores, han conducido a considerar que el sistema educativo formal ya no es la única referencia educativa de los ciudadanos del siglo XXI.

Es por ello que hoy tiene más sentido que nunca un libro como el escrito por los profesores de la Universidad de Santiago de Compostela, Miguel Ángel Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Ana Vázquez Rodríguez, cuyo eje central es la relación entre la empleabilidad y la educación no formal de los jóvenes. Organizado en seis capítulos, el texto propone una reflexión sobre un camino subversivo en la educación, en cuanto que evita considerar una única opción formativa o solo una forma válida de educar, pero también en el planteamiento de base, a saber, la escuela no tiene la exclusividad en la formación para el empleo, el ejercicio de la ciudadanía y el acceso a la cultura.

El primer capítulo es una introducción al concepto central del libro: la educación no formal. Un concepto que no pretende ser un elemento antagónico de la enseñanza formal, con la que comparte un aspecto básico como la intencionalidad, que

las diferencia a su vez de la educación informal, sino un complemento más flexible, complejo, participativo, accesible y sensible a las necesidades de los individuos y comunidades. Para ello, los autores se apoyan acertadamente en las primeras clasificaciones de Coombs y en las ampliamente aceptadas denominaciones de Delors, en los planteamientos críticos de Illich y Freire, o en la vinculación del aprendizaje con la experiencia de Dewey y Kolb.

A continuación, el libro torna su mirada hacia Europa donde identifica una juventud diversa, marcada por procesos desiguales de autopercepción. A pesar de ello, la sobreeducación, la sobrecualificación o el fenómeno *nini* son problemas comunes que exigen una gran flexibilidad a la joven generación, a la vez que demandan políticas comunes más activas. En este sentido, los autores realizan una revisión de algunos de los programas y medidas europeas más relevantes, prestando especial atención a aquellos vinculados con la educación no formal, lo que resulta de interés para delinear un mapa sobre las acciones de nuestro entorno cercano. En ellas se observa un marcado carácter transversal y su vinculación con el empleo, la ciudadanía y la vida cultural.

El análisis se concreta en el tercer capítulo en la situación española, donde se clasifica la educación no formal en seis grandes grupos: la pedagogía del ocio y el tiempo libre, el tercer sector centrado en la dinamización sociocultural, la formación continua, la educación a

distancia, la educación de adultos y las iniciativas provenientes de instituciones públicas de diferente nivel que suponen un amplio abanico de acciones. Destaca en este capítulo la orientación social, de lucha contra la desigualdad y de promoción de los derechos humanos que posee la educación no formal, aspecto que infunde a estas acciones educativas un carácter eminentemente cívico. Además, merece mención especial la evaluación de la participación juvenil que realizan los autores, para quienes, a pesar del desarrollo significativo de políticas encaminadas a tal efecto, no solo no ha obtenido los resultados esperados, sino que ha ido descendiendo de manera preocupante, tornándose más individualista y menos colectiva, y vinculada a entornos virtuales.

El cuarto capítulo se centra en la validación y reconocimiento de la educación no formal, dos de los aspectos más novedosos y esenciales, y quizá uno de los principales retos derivados de su propia flexibilidad y multiplicidad de modalidades. Según explican los autores, esta preocupación ha tenido un crecimiento importante en Europa, lo que ha motivado la consolidación de procesos de acreditación de competencias que favorecen la empleabilidad, especialmente, de los más desfavorecidos. En España, este proceso se ha dado de manera más lenta, donde destaca el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, del Ministerio de Educación (2016), que incluye tanto reconocimientos parciales como totales de experiencia laboral y educación no formal.

En el quinto capítulo los autores proponen analizar las competencias que hoy se exigen a la juventud para su empleabilidad y revisan algunas de las teorías esenciales sobre la sobrecualificación; la vinculación entre desempleo, baja formación y contexto sociofamiliar; y las competencias transversales de carácter flexible y adaptable, entre otras cuestiones. Destaca la visión global del empleado que los empleadores tienen hoy, lo que va más allá de las acreditaciones oficiales de la educación formal, algo que los autores denominan “atributos de vida” (p. 84), lo que implica en buena medida a la educación no formal.

Finalmente, en el último capítulo se analizan tres pertinentes programas de educación no formal desarrollados en Galicia referidos a la movilidad, al emprendimiento y al voluntariado y, más concretamente, a sus posibilidades de promoción de la empleabilidad de los jóvenes. El estudio utiliza una muestra importante de jóvenes durante varios años, lo que permite una perspectiva amplia del desarrollo y resultados de los programas, así como una metodología mixta cuantitativa y cualitativa con diferentes informantes. Los resultados obtenidos son muy notables en la adquisición de competencias transversales vinculadas a la empleabilidad, que varían en función del tipo de programa y las actividades que cada uno implica, superiores a un grupo de control que no participa en estos programas y con avances importantes en las pruebas pretest-postest.

Este libro contribuye de manera sobresaliente a mostrar la relevancia

de la educación no formal en la actualidad, con datos actuales, amplia documentación y una argumentación cargada de sentido común. Al mismo tiempo, identifica las claves de las estrategias que deben ponerse en marcha para potenciar esta acción educativa en sus

diferentes dimensiones, lo que convierte a este texto en una obra clave para las políticas educativas y sociales presentes y futuras.

Juan Luis Fuentes
Universidad Complutense
de Madrid

TRAYER, J. *et al.* (2018). *Pedagogías nómadas en acción. Participación y desarrollo comunitario*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 229 pp.

Reflexionar sobre las reformulaciones que precisa la pedagogía implica avanzar hacia una concepción que acepte su autonomía funcional como eje a partir del cual poder catalogar como educativo cada uno de los medios que emplea. Hacemos referencia a una pedagogía que desgrane conocimientos que se reestructuren a partir de la evolución del ámbito *educación*, un paradigma vivo, en constante evolución. Esta reestructuración establecerá constructos psicosociales que generarán paradigmas específicos, que configurarán discursos, funciones e intervenciones pedagógicas.

A tenor de todo ello, este libro concibe la educación como una actividad que recurre a aquellas posibilidades que otorgan a las personas la opción de asumir su proyecto vital a partir de la construcción de sí mismas, utilizando la experiencia para ofrecer respuestas que sintonicen con sus oportunidades, con los acontecimientos que les rodean y con todo aquello que les pueda ayudar a evolucionar como personas.

El libro no se centra en proyectos curriculares o en aprendizajes circunscritos a prácticas desarrolladas en horario académico-institucional, ni a métodos consagrados por

el uso, tampoco se basa en experiencias docentes implementadas dentro de los muros escolares. El libro agrupa las voces de personas y colectivos participantes en las Misiones Interculturales celebradas simultáneamente en diversos pueblos de la provincia de Castellón. Así, como se indica en la contraportada: “Nómadas culturales, redes de acción social y equipo coordinador compartieron una experiencia alrededor de las posibilidades de transformación que ofrecen los espacios educativos no formales e informales, de su capacidad para construir una ciudadanía inclusiva, crítica, solidaria y comprometida con la mejora de su entorno”, lo cual hizo que “ninguna de las personas involucradas se mostrara indiferente a lo vivido en las Misiones Interculturales”.

En la primera parte, “Los fundamentos”, se recopilan los antecedentes históricos y culturales de las Misiones Interculturales y se realza el papel de la solidaridad y la cooperación como eje que les da sentido, puesto que “se hace necesario y urgente avanzar hacia el horizonte de la justicia social, el desarrollo sostenible y la dignidad humana a partir de una dimensión universal de la percepción de los problemas de la humanidad y sus

posibles soluciones que coteje lo local y lo global, la mirada sedentaria y la mirada nómada” (pp. 76-77).

En esta primera parte también se nos invita a leer la realidad desde la complejidad, asignando a la cooperación del desarrollo de la pedagogía nómada un ámbito general de educación que aporta valores educativos relacionados a la idiosincrasia y a los sentidos propios del significado de la educación.

En otro apartado se pone énfasis en lo local como dimensión desde la que “poner en juego las percepciones, significados e intenciones, que van situándose en contexto y que son mediatizados culturalmente por lenguaje, símbolos y representaciones de la realidad” (p. 133). Se trata de construir conocimiento(s), entendiendo lo local como área de experiencia humana singular pero con una capacidad de expansión ilimitada, y con posibilidades de establecer vías de transmisión de información. Contextualización local, vinculación con lo global y nomadismo pedagógico como principio de actuación articulado y al servicio de proyectos de intervención educativa, al fin y al cabo.

En la segunda parte, “La experiencia”, se profundiza en la justificación de la inserción de lo local en lo comunitario, y se explica el papel del nomadismo como bastión pedagógico de transformación cultural. También cuenta con un capítulo, el VIII, que hace hincapié en la responsabilidad social que tiene la universidad, cuyos proyectos de investigación deben “llevar adelante

procesos de transformación y de mejora para conseguir sociedades mucho más justas. [Por eso] Nuestro conocimiento y nuestro trabajo deben estar vinculados con esta opción que elegimos y debe ir más allá” (p. 191).

Libros como este nos ayudan a darnos cuenta de que todavía existen prácticas que no se explican de acuerdo con justificaciones experimentales que compongan teorías, ni responden tampoco a la necesidad de enclaves marcados por los cambios de materialidad (de los contenidos, de los objetos y de su capacidad para registrar contenidos simbólicos en las plataformas en red) de la cultura digital; las pedagogías nómadas forman parte de aquellas propuestas capaces de establecer contextos en los que el aprendizaje es un sistema que se autoorganiza; contribuyen a la autonomía de quien habla y de quien escucha, confiriendo al acto educativo la propiedad de su espacio-tiempo formativo.

Cuando se implementa la pedagogía nómada existe una destacable reversibilidad de los puntos de vista desde los que, quienes participan, defienden sus argumentos, y se cimienta la reciprocidad del (re) conocimiento equitativo de las pretensiones de cada participante por parte de los demás: “No había que luchar por defender ningún punto de vista. Es más, no teníamos la obligación de tomar partido ni de convencer a nadie con nuestras respuestas. Solo había que oír, hablar y escuchar. ¿Qué sería de un individuo con una imagen predeterminada de la realidad?” (p. 175), se

pregunta un nómada de una de las poblaciones que acogieron esta experiencia.

Pedagogía (en movimiento), reeducación, reconocimiento (intersubjetivo) y progresión social como formas de acción y como reflejos de praxis cotidianas que ponen en valor

la experiencia humana y que proponen formas vitales geográfica e históricamente concretas pero antropológicamente imprecisas, por eso “crear nómadas es siempre cuestionar el estado de las cosas” (p. 228).

Marc Pallarès Piquer
Universitat Jaume I

PALAU DEL PULGAR, M. E. Y RAJADELL-PUIGGRÓS, N. (2018). *¿Son protagonistas niños y niñas de sus derechos y deberes?* Barcelona: Sargossa, 226 pp.

Esta obra colectiva, coordinada por María Eulalia Palau y Nuria Rajadell, muestra la confluencia entre dos grupos profesionales, los miembros del grupo de investigación GIAD (Grup d'Assessorament i Investigació Didàctica), de la Universitat de Barcelona (UB) y la asociación ACIM (Associació Catalana per a la Infància Maltractada), cristalizando la coincidencia de intereses de ambos colectivos en el respeto de los derechos y deberes de los niños y niñas.

Los doce capítulos componen derechos tan básicos como la educación, la identidad, la salud, la familia o el respeto, reflexionando sobre la perspectiva de la infancia en las artes escénicas. Tenemos, por tanto, tres ejes vertebradores en esta obra: el cine (y el teatro), la educación y, de manera transversal, los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Si bien los tres ejes son relevantes, son de hecho temas comunes en otras obras. La unión de los tres nos ofrece una visión realmente original, poco presente en la literatura científica.

Evidentemente no todos los capítulos tratan la temática de la misma manera, y si bien el eje de los

derechos establece el principal hilo conductor, el protagonismo de estos nos permite realizar una clasificación de bloques de capítulos. Un primer bloque con aquellos apartados que engloban tanto el cine como la educación y un segundo bloque con los capítulos centrados en uno de los dos ejes: en el cine o la educación.

Dentro del primer apartado que trata tanto el cine como la educación, se encuentran siete capítulos, concretamente los primeros seis capítulos y el noveno. En ellos tenemos diversos puntos de vista que profundizan desde diferentes miradas en el cine, la educación y los derechos

Así, podemos encontrar reflexiones sobre el lado espiritual del desarrollo holístico del alumnado universitario (incluyendo algunas recomendaciones); sobre la identidad, desarrollando una propuesta didáctica basándose en la premiada película ecuatoriana *¿Qué tan lejos?*; propuestas didácticas sobre talleres de cine y teatro; análisis y sugerencias educativas sobre la responsabilidad y el autocontrol en relación a los contenidos audiovisuales que nos rodean (con especial atención

a los colectivos vulnerables, como los menores). Finalmente, para cerrar este apartado, nos encontramos el capítulo de Astrid Castells y Nuria Rajadell sobre el cine y la educación, apartado fundamental del libro que justifica y vertebrata la intervención educativa y el uso del cine mediante el método ORA (observar, reflexionar y aplicar). Destaca también la mención que realizan las autoras sobre la Semana del Cine Formativo, una longeva iniciativa que empezó en 1995 en la Universitat de Barcelona y continúa en la actualidad, donde surgió el método ORA y que cada año ha ido afrontando diversas temáticas empleando el cine como herramienta educativa.

En el segundo bloque nos encontramos cinco capítulos enfocados a uno de los grandes temas, el cine o la educación; en concreto, son los capítulos séptimo, octavo, décimo, undécimo y duodécimo. En esta parte, las aportaciones incluyen tanto la exploración de la familia y su situación actual como la brecha digital entre padres e hijos, así como unas pautas orientativas, la relación entre derechos de la infancia y salud en el cine (con especial atención a los niños hospitalizados), propuestas didácticas para trabajar los derechos de la infancia con una amplia filmografía recomendada y analizada...

Mención diferenciada merecen en este apartado dos capítulos. La aportación de María Eulalia Palau, con una lúcida reflexión diacrónica y crítica sobre la intervención en las escuelas con respecto a los

derechos de la infancia, que finaliza con qué aspectos son susceptibles de mejora. Una visión de conjunto, desde la experiencia, con ejemplos del día a día de las problemáticas que pueden surgir en las escuelas. Y el último capítulo, que aborda la violencia, con numerosos ejemplos prácticos (indicados mediante enlaces a Youtube) y varias películas que ilustran los aspectos teóricos desarrollados.

Estamos, por tanto, ante una obra que aporta puntos de vista complementarios sobre la educación, el cine y los derechos de la infancia y la adolescencia. Muchos de los capítulos emplean la metodología ORA (explicada en el capítulo nueve de Castells y Rajadell) y reflejan perspectivas curriculares en el uso de los medios de tipo práctico (empleando los medios audiovisuales como herramientas) y crítico (examinando los valores y estereotipos presentes en las obras analizadas). De este forma, invitan a la intervención educativa con las numerosas propuestas que aparecen en esta obra, contando así no solo con una reflexión teórica, sino con un claro esfuerzo por acercarse a la práctica concreta en las aulas.

Podemos concluir que este libro constituye una interesante referencia sobre el uso educativo de las artes escénicas en relación a los derechos de la infancia y la adolescencia, con un marcado carácter pedagógico que la sitúa como un práctico manual para educadores, siendo una fuente de reflexión e inspiración cuya lectura y consulta es recomendable

tanto para educadores en formación como para aquellos ya en activo e incluso familias u otros profesionales relacionados con la infancia, que encontrarán en el texto numerosas aportaciones

tanto teóricas como prácticas para la reflexión y para la aplicación.

Mario Grande de Prado
Universidad de León

QUINTANAL DÍAZ, J., RUIZ-CORBELLA, M. Y SEVILLANO GARCÍA, M. L. (eds.) (2018). *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación*. Madrid: UNED, 399 pp.

El libro llega oportunamente por la actualidad de su temática, más cuando se plantean cambios estructurales en los planes de estudio que puedan garantizar el carácter formativo del prácticum.

Si partimos de considerar que las prácticas escolares en la formación inicial del profesorado son fundamentales, resulta imprescindible darles un peso específico mucho mayor del que poseen, alejándose de las políticas de organización académica que las universidades han llevado a cabo y que ha desvirtuado el carácter formativo del prácticum.

El libro surge de un encuentro de expertos donde se debate sobre las prácticas profesionales en contextos universitarios de carácter educativo, con el fin de conocer, estudiar y valorar el sentido de dichas prácticas en la formación del futuro profesorado.

Se parte de la concepción de lo que es el prácticum o prácticas profesionales (según la terminología del Ministerio de Educación o de las universidades, respectivamente). Con una u otra denominación, desde luego, es materia clave en los planes de estudio, y eje donde la formación teórica debe vertebrar sus contenidos desde un posicionamiento muy contundente: la teoría nutre la práctica, y viceversa.

La obra se estructura en dos partes. En la primera se presentan “Nuevas perspectivas en la gestión de las prácticas profesionales”, con cinco capítulos con modelos formativos enriquecedores. En la segunda, se recogen “Experiencias innovadoras en prácticas profesionales, clave para la mejora del desarrollo profesional”, con quince capítulos donde se acopian referentes de buenas prácticas, tanto en contextos formales como informales desde distintas universidades españolas.

El primer capítulo, “La práctica: crisol de desarrollo profesional”, resume el marco contextual y conceptual de diversos trabajos de investigación realizados por el autor en la formación inicial docente sobre prácticas profesionales. Delimita tres bloques que son: profesionalización, competencias y prácticas como espacio de experiencia y reflexión. El ámbito de actuación se contextualiza en los años noventa en la provincia canadiense de Quebec, con una reforma de los programas de formación inicial docente que daba más importancia a las prácticas.

El autor del segundo capítulo, “De la supervisión a la mentoría en las prácticas profesionales: iniciativas solidarias en contextos universitarios de carácter educativo”, plantea un dilema para llegar a un discernimiento

sobre las prácticas externas: observación de las acciones rutinarias de la enseñanza en un aula; o instrucción guiada o libre de un profesor. Lo que sí define de manera clara es para qué ha de servir un prácticum: generar conocimientos múltiples donde cada estudiante personaliza su proceso de adquisición desde las materias que debieran nutrir las prácticas profesionales, pero desde una consideración palmaria: el conocimiento teórico formal que se recibe en el aula universitaria no es suficiente para aprender a enseñar. Apuesta por el papel del profesor mentor, que va más allá de los protocolos evaluativos para ser más exhaustivo en la formación del estudiante en prácticas. Por último, expone evidencias sobre el valor de la mentoría como estrategia formativa, pues el estudiante mentorizado adquiere mayor seguridad.

El tercer capítulo, “Nuevos modelos de prácticas y de colaboración entre las instituciones de formación del profesorado y los centros educativos: *Les ateliers de formation pratique* en la formación del profesorado belga”, comienza por esbozar una cuestión sobre la fórmula ideal que permita integrar, en la formación inicial del profesorado, a docentes de las distintas etapas educativas que hayan testimoniado años de experiencia de buenas prácticas docentes, superando la actual figura del profesor asociado, el cual en muchas ocasiones no ha sido docente de aula. Narra el caso belga, zona francófona donde la formación del profesorado de infantil, primaria y secundaria no se realiza en la universidad, sino en la

educación superior, con procesos de aprendizaje muchos más cercanos a la realidad de la escuela, con una formación durante tres años de 180 créditos. En el título aparecía *ateliers de formation pratique*, algo así como “talleres de formación práctica”. Es una asignatura con un planteamiento innovador, implementada en el currículum de los tres cursos de formación y con una planificación de tres profesores: psicopedagogo, profesor de lengua o matemáticas y profesor de la escuela primaria.

“La formación práctica de los maestros: la mirada institucional” es el título del siguiente capítulo, en el que se argumenta sobre la larga tradición del prácticum, donde los grandes problemas que le afectan, lejos de estar resueltos, se han convertido en algo endémico y de complicada solución. Aboga por un punto de encuentro entre teoría y práctica precisamente en el prácticum, donde no es suficiente con los procesos formativos de las diferentes disciplinas para ingresar en el centro de prácticas y participar en la vida del aula con ese bagaje. Es necesario un pensamiento, que se reconstruya en un escenario cambiante y con un buen número de variables. El modelo que presenta es una propuesta formativa con dos parámetros: atender la progresión en los cursos de la carrera y el aprovechamiento de la experiencia de aula del centro con la vuelta al aula universitaria. Lo que no entra en conflicto para el autor es la defensa del prácticum como elemento aglutinador y de discusión pedagógica que afecta a la formación

del profesorado, desde una visión innovadora y de colaboración estrecha entre universidad y escuela.

El último capítulo de esta primera parte nos sitúa en “La escritura de relatos de aula como proceso formativo durante el prácticum”. La autora centra la importancia de la formación, no tanto en los conocimientos de las disciplinas, sino en cómo desde la subjetividad de cada cual se asumen esos conocimientos para hacerlos nuestros. Se apoya en la idea del saber que se arraiga de la experiencia, que no es rutinario, ni de sentido común, sino basado en lo nuevo, en lo que vamos conociendo. Apuesta por una formación basada en las situaciones que se viven y donde el conocimiento profesional asista a la configuración de esa subjetividad que cada estudiante va cultivando como futuro docente. Se propone componer relatos para profundizar de forma narrativa en la educación. Cuando se relatan los detalles, se conecta con las situaciones y se narran las historias del día a día, y se consigue una escritura reflexiva que capta aspectos relevantes de la educación.

La segunda parte del libro presenta “Experiencias innovadoras en

prácticas profesionales, clave para la mejora del desarrollo profesional”, donde se exponen buenas prácticas, tanto en contextos formales como informales, que arrojan luz sobre el debate actual en cómo mejorar el seguimiento y el acompañamiento de los estudiantes en prácticas, la coordinación que se efectúa con los tutores de los centros y la propia evaluación formativa del proceso.

La realidad constatada por las Facultades de Educación es la de un prácticum transformado en el “envío” de estudiantes a los centros, sin prestar atención a la preparación previa que se requiere, a la coordinación entre el profesor universitario que supervisa las prácticas y el docente tutor del centro de prácticas y, por último, a la evaluación formativa del proceso.

La lectura de este libro contribuye, con su discurso pedagógico, a las alternativas que deben crear tendencia, con propuestas que desarrollan una línea clara hacia la experiencia de un buen desempeño de las prácticas profesionales.

Juan Carlos Sánchez Huete
CES Don Bosco

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD¹ (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

1 El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
 1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
 2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
 3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

NORMAS PARA LOS AUTORES

REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN

DE COLABORACIONES

1. Todos los artículos publicados en la revista Bordón son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en Bordón en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista Bordón con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en Bordón deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: Bordón acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de Bordón. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista Bordón (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de Bordón o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
 1. Título del artículo.
 2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
 4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
 4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
 6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de recensiones (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 2. TEXTO de la recensión del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la recensión.
 4. Filiación del autor de la recensión.
 5. Datos del autor de la recensión (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

- ♦ FACTORES QUE INFLUYEN EN LA SALUD DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN BAJA CALIFORNIA, MÉXICO / *FACTORS INFLUENCING JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENT'S HEALTH IN BAJA CALIFORNIA, MEXICO*
Valeria Cantú González y Juan Carlos Rodríguez Macías
- ♦ LA COMPLEJA RELACIÓN DE LOS DOCENTES CON LA LECTURA: EL COMPORTAMIENTO LECTOR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN FORMACIÓN / *THE COMPLEX RELATIONSHIP OF TEACHERS WITH READING AS A SKILL: THE READING BEHAVIOR OF THE TEACHERS OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN TRAINING*
María Elche Larrañaga y Santiago Yubero Jiménez
- ♦ LOS MANUALES DE METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN ESPAÑOL (1897-1980) / *THE MANUALS OF DIDACTIC METHODOLOGY IN SPANISH (1897-1980)*
Alfonso Heredia Manrique
- ♦ MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO EN LA REVISTA PEDAGÓGICA ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936) / *MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO IN THE PEDAGOGICAL JOURNAL ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936)*
Rosa Ortiz de Santos y Luis Torrego Egido
- ♦ LA CONTRIBUCIÓN DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN MADRID: LA SOCIALIZACIÓN Y LA CREACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE / *THE CONTRIBUTION OF EDUCATIONAL RENEWAL MOVEMENTS IN MADRID: TO SOCIALIZATION AND CREATION OF TEACHERS' IDENTITY*
José Luis Parejo y José María Pinto
- ♦ DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN DEL POSGRADO EN EDUCACIÓN EMOCIONAL / *THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN HIGHER EDUCATION: ASSESSMENT OF A UNIVERSITY GRADUATE PROGRAM IN EMOTIONAL EDUCATION*
Núria Pérez-Escoda, Vanesa Berlanga Silvente y Albert Alegre Rosselló
- ♦ INVESTIGACIÓN SOBRE EL BURNOUT EN DOCENTES ESPAÑOLES: UNA REVISIÓN SOBRE FACTORES ASOCIADOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN / *RESEARCHING BURNOUT IN SPANISH TEACHERS: A REVIEW OF THE ASSOCIATED FACTORS AND ASSESSMENT INSTRUMENTS*
Cristina Pinel-Martínez, María del Carmen Pérez-Fuentes y José Juan Carrión-Martínez
- ♦ THE INTERVIEW AS GUIDANCE RESOURCE IN THE PROCESSES FOR YOUTH EUROPEAN MOBILITY / *LA ENTREVISTA COMO RECURSO DE ORIENTACIÓN EN LOS PROCESOS DE MOVILIDAD EUROPEA DE LA JUVENTUD*
Luis M. Sobrado Fernández, Elena Fernández Rey y Rebeca García Murias

Indexed in
SCOPUS



B

Bordón, desde 1949