

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

15

Vol. 2

E

E

E

E

E

E

Universidade de Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
UNIVERSIDADE DE VIGO

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 15 (2)
Octubre 2017

Editor-Jefe

Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.
Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

Comité Editorial

Dra. D^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo

Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada

Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo

Dra. D^a Anabel MORIÑA DÍEZ
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dra. D^a Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo

Dra. D^a Teresa PRIETO RUZ
Universidad de Málaga

Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE
Universidade de Porto, Portugal

Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO
Universidad de Vigo

Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago

Comité Científico

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo

Dr. D. Mel AINSOW
University of Manchester, Inglaterra

Dra. D^a M^a Luisa ALONSO ESCONTRELA
Universidad de Vigo

Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. Amauri APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA
Universidad Estadual de Maringá (Brasil)

Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA
Universidad Complutense de Madrid

Dra. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho, Portugal

Dr. D. Guillermo BORTMAN
Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina)

Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo

Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid

Dra. D^a Raquel CASTILLEJO MANZANARES
Universidad de Santiago

Dr. D. Harry DANIELS
University of Bath, Gran Bretaña

Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA
Universidad de Santiago

Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES
Universidad de A Coruña

Dr. D. Vítor da FONSECA
Universidade de Lisboa, Portugal

Dra. D^a Carmen GALLEGO VEGA
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid

Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO
Universidad de Valencia

Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de A Coruña

Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE
Universidad del País Vasco

Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA
Universidad de Oviedo

Dra. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University, Beijing (China)

Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna

Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada.

Dra. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna

Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.

Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago

Dra. D^a Mercedes NOVO PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO
Universidad de Murcia

Dr. D. Alfonso PALMER PROL
Universidad de las Islas Baleares

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

Dra. D^a Luz PÉREZ SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO
Universidad de La Laguna

Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA
Pontificia Universidad Católica de Chile

Dra. D^a Nora RÄTHZEL
Universidad de Umeå, Suecia

Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)

Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela

Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid

Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo

Dra. Beatriz SÁNCHEZ CÓRDOVA
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte
"Manuel Fajardo" (Cuba)

Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse, E.E.U.U.

Dra. D^a María Dolores SEJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago

Dra. D^a Andiana SCHWINGEL
University of Illinois, E.E.U.U.

Dra. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Dra. D^a Waneen SPIRUSO
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.

Dra. D^a Teresa SUSINOS RADA
Universidad de Cantabria

Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR
Universidad de Salamanca

Dr. D. Francisco TORTOSA GIL
Universidad de Valencia

Dr. D. Antonio VALLE ARIAS
Universidad de A Coruña

Dra. D^a María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO
Universidad de Vigo

Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ
Universidad de Santiago

Dr. D. Enrique VIDAL COSTA
Universidad de Vigo

Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS
Universidad de Santiago

Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a M^a Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ
Universidad de Jaén

Dirección Técnica

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO
ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

SUMARIO

ARTÍCULOS

Revista de Investigación en
Educación

Nº 15 (2), Octubre de 2017
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

MARTÍNEZ DÍAZ, D., JULIAO ESPARRAGOZA, D. y JARAMILLO NARANJO, O.L. *Diseño y Validación de un instrumento para la identificación y el desarrollo de la promesa de marca personal en estudiantes universitarios*..... 91

GONZÁLEZ CABANACH, R., FRANCO TABOADA, V., SOUTO-GESTAL, A. y GONZÁLEZ DONIZ, L. *¿Media la orientación de las metas académicas el estrés en estudiantes universitarios?* 109

LLORENS CAMPINS, M. y TORREBADELLA-FLIX, X. *La gimnástica o escuela de la juventud (1807): primer libro de educación física escolar y génesis de un discurso pedagógico* 122

SÁNCHEZ ESCÁMEZ, A. y BAENA SÁNCHEZ, M^aJ. *Comparativa entre estudiantes de Grado en Educación Primaria y alumnos de Facultades de Ciencias de la Universidad de Murcia como base para instaurar educación sexual en los centros formativos* 143

NOTAS

HERNÁNDEZ BORGE, J. *El Departamento de Geografía de la Universidad de Santiago de Compostela: 50 años de docencia e investigación (1967-2017)* 158

RECENSIONES

MORAGÓN ARIAS, M^aP. *Dawn Mannay (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones (Col. "Educación Hoy Estudios"). 180 págs. ISBN: 978-84-277-2338-2 170

VÁZQUEZ TORRE, M. *Richard Server (2017). Simple Thinking. Cómo eliminar la complejidad de la vida y del trabajo*. Madrid: Narcea de Ediciones. 182 págs. ISBN: 978-84-277-2373-3 . 172



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE y OALib Journal.

El porcentaje de rechazo de artículos es del 89.3%.

SUMMARY

ARTICLES

Revista de Investigación en
Educación

Nº 15 (2), October 2017

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

MARTÍNEZ DÍAZ, D., JULIAO ESPARRAGOZA, D. and JARAMILLO NARANJO, O.L. *Design and Validation of an instrument for the identification and development of the personal brand promise in university students*..... 91

GONZÁLEZ CABANACH, R., FRANCO TABOADA, V., SOUTO-GESTAL, A. and GONZÁLEZ DONIZ, L. *Does the orientation of the academic goals mediate the stress in university students?* 109

LLORENS CAMPINS, M. and TORREBADELLA-FLIX, X. *Gymnastic and Youth School (1807): first book of physical education and genesis of a pedagogical discourse* 122

SÁNCHEZ ESCÁMEZ, A. and BAENA SÁNCHEZ, M^ªJ. *Comparative analysis between Primary Education and Science students (University of Murcia) based on the establishment of sexual education in formative centers* 143

NOTES

HERNÁNDEZ BORGE, J. *The Department of Geography of the University of Santiago de Compostela: 50 years of teaching and research (1967-2017)* 158

BOOK REVIEWS

MORAGÓN ARIAS, M^ªP. *Dawn Mannay (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones (Col. "Educación Hoy Estudios"). 180 págs. ISBN: 978-84-277-2338-2 170

VÁZQUEZ TORRE, M. *Richard Server (2017). Simple Thinking. Cómo eliminar la complejidad de la vida y del trabajo*. Madrid: Narcea de Ediciones. 182 págs. ISBN: 978-84-277-2373-3 172

Revista de Investigación en Educación is included in ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE and OALib Journal databases.

The rejection rate of this journal amounts to 89.3%.



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL

Diseño y Validación de un instrumento para la identificación y el desarrollo de la promesa de marca personal en estudiantes universitarios

Domingo Martínez-Díaz
domimart@uinorte.edu.co
Universidad del Norte

David Juliao-Esparragoza
djuliae@uinorte.edu.co
Universidad del Norte

Olga Lucía Jaramillo-Naranjo
oljarami@uinorte.edu.co
Universidad del Norte

RESUMEN: El presente artículo pretende determinar la confiabilidad y validez de un cuestionario en escala de Likert de 7 puntos, diseñado para medir la promesa de marca personal en una muestra de 396 estudiantes de la Escuela de Negocios de la Universidad del Norte con edades entre los 17 y 36 años. Para tal efecto, se aplicaron análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach), Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para la validez de constructo y análisis de componentes principales con rotación VARIMAX. Los resultados determinaron una confiabilidad alta ($\alpha = 0,876$) al igual que la adecuación de las variables del estudio a la matriz factorial, con un coeficiente KMO = 0,781 y la prueba de esfericidad de Bartlett que dio altamente significativa. La estructura factorial arrojó nueve dimensiones, a saber: alcance de posicionamiento, motivación y valores, objetivos, DOFA, oferta, posicionamiento, confianza, diferenciación y visibilidad, cada uno de ellas con sus respectivos factores. Se concluye, por lo tanto, que el instrumento es confiable en la medida en que permite a los futuros profesionales identificar su promesa de marca personal y brinda elementos para que las instituciones de educación superior puedan generar estrategias que posibiliten a sus estudiantes y egresados una inserción exitosa en el mercado laboral.

PALABRAS CLAVE: Promesa de Marca Personal, Confiabilidad, Validez.

Design and Validation of an instrument for the identification and development of the personal brand promise in university students

ABSTRACT: This article seeks to determine the reliability and validity of a 7-point Likert scale questionnaire, designed to measure personal brand promise in a sample of 396 students from the Universidad del Norte Business School, between 17 and 23 years. For this purpose, reliability analysis (Cronbach's Alpha), Exploratory Factor Analysis (EFA) for construct validity and principal component analysis with VARIMAX rotation were applied. The results determined a high reliability ($\alpha = 0.876$), as well as the adequacy of the study variables to the factorial matrix, with a KMO coefficient = 0.781

and the Bartlett sphericity test that was highly significant. The factorial structure conducted to nine dimensions: scope of positioning, motivation and values, objectives, SWOT, offer, positioning, trust, differentiation and visibility, each one with their respective factors. It is concluded, therefore, that the instrument is reliable because it allows future professionals to identify their personal brand promise and provides elements so that higher education institutions can generate strategies that enable their students and graduates a successful insertion in the labor market.

KEYWORDS: Personal Brand Promise, Reliability, Validity.

Fecha de recepción 06/06/2017 · Fecha de aceptación 23/10/2017

Dirección de contacto:

David Juliao Esparragoza

Universidad del Norte

Km 5 Vía Puerto Colombia

081007 Barranquilla, Atlántico

COLOMBIA

1. INTRODUCCIÓN

La marca representa en términos amplios un conjunto de atributos diferenciables que permite en primer lugar la distinción o clasificación de un lugar distintivo en la percepción del consumidor o mercado (Aaker, 1992; Fehle, Fournier y Madden, 2006; Keller y Lehmann, 2006);

En segundo lugar, da cuenta del conocimiento de marca del consumidor como la representación cognitiva de la misma (Peter y Olson, 2001), sin embargo, una marca va más allá de lo que el consumidor conoce, ya que se funde en su actitud influyendo en las componentes cognitiva, afectiva y conductual (Thurstone, 1928; Allport, 1935, citado por Capdevila y Sabatés, 2010).

Una marca permite no solo la identificación de atributos funcionales tangibles de fácil observación y comprobación, sino también otros que se construyen a partir de las buenas experiencias erigiendo lo que se conoce como atributos emocionales de marca cuya arquitectura se soporta en el simbolismo (Austin, Sigaw y Mattila, 2003).

“El concepto de marca personal surge a mediados del siglo pasado, de la mano de expertos como Drucker, Peters y Covey en un momento en que fueron conscientes de que la forma de trabajar ha cambiado y era necesario encontrar una nueva forma de pensar. También toma ideas de algunos especialistas en inteligencia emocional o desarrollo personal como Goleman, McClelland, entre otros” (Pérez, 2011 p. 39).

Marca personal (*Personal Branding*) se refiere a “*considerarse uno mismo como un sello con el ánimo de diferenciarse y conseguir mayor éxito tanto en las relaciones sociales como en las profesionales influyendo de manera positiva en la organización. Parte del interior y de lo más íntimo del ser*” (Pérez, 2011 p.11). “*Ayuda a los profesionales a ocupar un lugar preferente en la mente de otras personas*” (Pérez, 2011 p. 37) ya que se centra en mostrar lo que la persona tiene, sus valores, fortalezas y virtudes.

La marca personal es un cúmulo de todo lo que la persona ha forjado, está haciendo y realizará en el futuro. El concepto puede resultar extraño para quienes consideran a las marcas como algo sólo relevante para bienes y servicios que compiten en el mercado. Construir la identidad de la marca personal implica imperativos estratégicos y tácticos que creen significado (Álvarez del Blanco, 2011). Para este autor, la planificación de la marca es un proceso intelectual que requiere de pensamiento reflexivo, creatividad y visión.

El constructo sobre marca personal en la literatura científica aún es débil (Zarkada, 2012). Una de sus acepciones más criticadas es la de Conley quien manifiesta que más que un constructo es una suma desorganizada de optimismo y fórmulas, (Conley, 2008 citado por Zarkada, 2012). Asimismo, algunos autores han desprestigiado el concepto de marca personal ya que éste puede interpretarse como diametralmente opuesto a la ética Kantiana que afirma que las personas deben ser tratadas como fines y no como medios. Las personas no son instrumentos como las máquinas y deben comprenderse en toda su dimensión compleja (Donaldson y Dunfee, 1994).

Peters (1997) es aceptado comúnmente como la persona que acuñó el término “marca

personal” por primera vez. Su aplicación en el ámbito empresarial y personal ha fortalecido cursos libres y de extensión a lo largo del mundo, pero no deja de ser un concepto débil en términos de evidencia empírica y construcción teórica robusta.

En la Tabla 1 se relacionan algunos autores que definen el concepto de marca personal.

Año	Autor	Definición
1997	Peters	La marca personal permite manejar la carrera como un producto / servicio en las empresas.
2005	Hodgkinson	Su marca es cómo se vive en los corazones y las mentes de las personas en su mercado.
2005	Lair, Sullivan y Cheney	Es un enfoque programático para la venta de un producto, servicio, organización, causa, o persona como respuesta proactiva a los deseos emergentes de un público o mercado objetivo.
2007	Flemings	Desbloquear su genio interior y conectarlo a su pasión.
2007	Thomas	Marca personal se trata de entregar algo de valor y hacer una conexión emocional con el cliente.
2007	Hughes	La actual definición de la Asociación Americana de Marketing de una marca se puede extender para incluir a las personas.
2009	Schawbel	Desenterrar lo que es verdaderamente único acerca de usted y dejar que todos sepan sobre él.
2009	Mobray	Un comportamiento proactivo que influye en su capacidad de ser buscado, mencionado y valorado.
2013	Karaduman	Está destinada directamente para crear un patrimonio activo.
2014	Pérez	La idea poderosa y clara que viene a la mente cuando otra persona piensa en ti.

Tabla 1. Conceptos de Marca Personal. Elaboración propia a partir de Zarkada (2012)

Basándose en lo anterior, este artículo se centra en diseñar y validar un instrumento que permita identificar y desarrollar la promesa de marca personal de un futuro profesional para competir en el mercado. Se aborda el constructo de marca personal desde la visión de Mobray (2009) y se construye un modelo de preguntas basadas en las dimensiones sugeridas por Pérez (2011).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

El estudio contó con la participación de una muestra de 396 estudiantes de la Escuela de Negocios de la Universidad del Norte, matriculados en el primer semestre académico de 2016 en los programas de Administración de Empresas, Contaduría Pública y Negocios Internacionales. En la Tabla 2, se aprecia cómo se distribuyen los estudiantes que conformaron la muestra, de acuerdo al sexo y la edad.

		SEXO DEL ESTUDIANTE		Total
		MASCULINO	FEMENINO	
EDAD	MÁXIMO 19 AÑOS	47	86	133
	ENTRE 19 Y 22 AÑOS	107	115	222
	ENTRE 22 Y 25 AÑOS	21	16	37
	MAYOR DE 25 AÑOS	2	2	4
Total		177	219	396

Tabla 2. Edad y sexo de los estudiantes. Elaboración propia

2.2. Procedimiento para el diseño del instrumento

La fuente de información es primaria, utilizándose como método de investigación el cuestionario estructurado. Para su diseño, se siguió un proceso conformado por cuatro fases:

Fase 1. Investigación cualitativa

Mediante entrevistas directivas de profundidad, se entrevistaron a estudiantes de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Contaduría Pública. El análisis de las entrevistas se centró en extraer las afirmaciones que se aproximaban más al modelo de Pérez (2011). Como resultado de este estudio, se diseñó un cuestionario inicial.

Fase 2. Cuestionario inicial

Se diseñó el cuestionario inicial siguiendo el modelo para desarrollar la marca personal de Pérez (2011) y a partir de los resultados de la investigación cualitativa, se construyeron las partes que conformaron el instrumento. La validez de los conceptos desarrollados en el cuestionario, se hizo mediante los Coordinadores de los Programas de Administración de Empresas, Contaduría Pública y Negocios Internacionales, quienes, como jueces y concedores de los currículos de las carreras, seleccionaron los ítems que tuvieran validez de contenido muestral (Luna, Martínez y Oviedo, 2016).

Fase 3. Prueba Piloto

En esta fase se realizó un pilotaje aplicado a estudiantes de octavo semestre del programa de

Administración de Empresas para determinar los ítems que debían permanecer, eliminarse o agregarse. La prueba piloto realizada permitió ajustar la redacción en algunas preguntas y comprender más la percepción del fenómeno estudiado. Las ventajas de este ejercicio fueron consistentes con las observaciones de Malhotra (2008).

Fase 4

En esta fase se aplicó el instrumento basándose en las recomendaciones dadas por los evaluadores. La información fue compilada y analizada posteriormente.

2.3. Análisis de datos

La fiabilidad y la validez proporcionan el lenguaje esencial de la medición y constituyen los índices de calidad de los cuestionarios (Batista, Coenders y Alonso, 2004; Elosúa, 2003). Según estos autores, ambas medidas son cuestiones de grado. La fiabilidad tiene básicamente un carácter empírico y se centra en el rendimiento de las mediciones realizadas, mientras que la validez es considerada una medición teórica.

El análisis de la consistencia interna se obtuvo a través del cálculo del Coeficiente de Alfa de Cronbach y la evaluación de la validez de constructo se realizó por medio del Análisis Factorial Exploratorio con el método de componentes principales con rotación VARIMAX y la prueba de Esfericidad de Barlett.

Por último, la valoración de las escalas se realizó mediante el análisis de la data a través del Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), versión 23 para Windows.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

3.1. Análisis de Fiabilidad

Mediante el coeficiente alfa de Cronbach, primero se estimó la fiabilidad para 92 de las 97 preguntas que medían 9 de las 10 dimensiones para desarrollar la marca personal (Pérez, 2011),

resultando un valor alfa de 0,876, lo que significa que el instrumento es altamente confiable para medir la promesa de marca personal. En segundo lugar, se estimó la confiabilidad para cada una de las dimensiones. En la Tabla 3, se aprecia que los grados de fiabilidad son desde aceptables a altamente confiables.

DIMENSIONES (Pérez, 2011)	Alfa de Cronbach
ALCANCE DEL POSICIONAMIENTO	0,734
MOTIVACIÓN Y VALORES	0,736
OBJETIVOS	0,617
DOFA	0,527
OFERTA	0,600
POSICIONAMIENTO	0,663
CONFIANZA	0,717
DIFERENCIACIÓN	0,701
VISIBILIDAD	0,695

Tabla 3. Coeficiente Alfa de Cronbach para cada una de las fases del modelo de Pérez (2011). Elaboración propia

A la dimensión 2, que se refiere a la identidad, no se le midió la fiabilidad por tener escala ordinal lo cual no permite que se cumplan los supuestos del uso de este coeficiente (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

3.2. Validez

La evaluación de la validez de constructo se realizó con el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), utilizándose el método de componentes principales con rotación VARIMAX. Se examinó la adecuación de las variables del estudio a la matriz factorial, la cual resultó alta, gracias al coeficiente KMO = 0,781 y la prueba de esfericidad de Bartlett que resultó altamente significativa. Con estos resultados, se estableció la utilización del análisis factorial como método de validación.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la marca personal es un modelo (Pérez, 2011), se

decidió evaluar la validez de constructo para cada una de las dimensiones mediante el AFE. Esta solución es la que permite determinar cuáles son los ítems que explican con mayor precisión cada dimensión del proceso y elimina aquellos que no entregan valor en el instrumento.

Adicionalmente a los criterios relacionados con las pruebas KMO y de esfericidad de Bartlett, se establecieron los siguientes criterios para la depuración de la escala al interior de cada dimensión (García-Alandete, Martínez y Sellés, 2013):

- Autovalor superior a 1.
- Cada factor explica al menos 5% de la varianza total.
- La carga factorial de los factores debe ser mínimo 0,5.
- Los ítems deben saturar en un solo factor.

Dimensión 1. ALCANCE DE POSICIONAMIENTO

El alfa de Cronbach resultó alto, de 0,734, indicando una buena consistencia interna o confiabilidad. Por su parte el KMO alcanzó un grado de 0,785 y la prueba de Bartlett, altamente significativa lo que permite el uso del AFE. El resultado que se obtuvo consistió en que las variables que miden el “alcance de posicionamiento” se reducen a 2 factores, que

explican 41,681% de la varianza total, como se puede apreciar en la Tabla.

Con este resultado, en la Tabla 4 se describe la matriz de componentes rotados que muestra las cargas factoriales de los dos factores identificados y asimismo los coeficientes de confiabilidad por factor y por los ítems elegidos.

<i>Factor</i>		<i>Pregunta</i>	<i>AC por ítem</i>	<i>AC por factor</i>	<i>AC por Dimensión</i>
1. Líder efectivo	1	Seguidor - Líder	0,740	0,755	0,672
	2	Pasivo - Dinámico	0,695		
	3	Conforme - Creativo	0,694		
	4	Reactivo - Proactivo	0,658		
	5	Ignorado - Famoso	0,639		
2. Líder de situación	1	Prudente - Atrevido	0,796	0,646	
	2	Realista - Soñador	0,750		
	3	Seguro - Arriesgado	0,695		

Tabla 4. Alcance de Posicionamiento. Elaboración propia con salida de resultados del programa SPSS 23

Dimensión 2. MOTIVACIÓN Y VALORES

El alfa de Cronbach fue de 0,736, indicando una buena consistencia interna o confiabilidad. Por su parte el KMO alcanzó un grado de 0,792 y la prueba de Bartlett, altamente significativa lo que permite el uso del AFE.

En la Tabla 5, se presenta la matriz de componentes rotados que muestra las cargas factoriales de los dos factores identificados. El resultado del AFE de la fase “motivación y valores”, se redujo a 7 ítems con una consistencia interna o un coeficiente de confiabilidad relativamente alto de 0,708 y con dos factores subyacentes. Al factor 1, que reúne 4 ítems y el factor 2, incluye los otros 3 ítems, se aprecia la conformación de los factores con sus respectivos coeficientes de confiabilidad.

Dimensión 3. OBJETIVOS

El alfa de Cronbach fue de 0,617, señal de una buena consistencia interna o confiabilidad. Por su parte el KMO alcanzó un grado de 0,670 y la prueba de Bartlett, altamente significativa, lo que permite el uso del AFE.

Se obtiene la matriz de componentes rotados que muestra las cargas factoriales de los tres factores identificados en la Tabla 6. El resultado del AFE de la fase “objetivos”, se redujo a 9 ítems con una consistencia interna o un coeficiente de confiabilidad relativamente alto de 0,606 y con tres factores subyacentes. Al factor 1, que reúne 3 ítems, el factor 2, incluye otros 3 ítems, igual que el factor 3. En la Tabla 6, se aprecia la conformación de los factores con sus respectivos coeficientes de confiabilidad.

<i>Factor</i>		<i>Pregunta</i>	<i>AC por ítem</i>	<i>AC por factor</i>	<i>AC por Dimensión</i>
1. Valores y principios	1	La principal razón de estudiar mi carrera es porque me desarrolla el valor de la solidaridad.	0,786	0,709	0,708
	2	Me encanta mi carrera porque me enseña a trabajar en equipo.	0,763		
	3	La honestidad es el valor más importante para ser exitoso en mi carrera.	0,649		
	4	Decidí estudiar mi carrera porque estoy seguro que cuando ejerza mi profesión seré una persona íntegra.	0,573		
2. Vocación	1	La carrera que estudio me encanta, es mi vocación, porque me apasiona lo que tiene que ver con las empresas, los negocios, etc.	0,773	0,566	
	2	Estoy seguro que mi carrera me va a servir para ganarme la vida.	0,711		
	3	Estoy estudiando mi carrera porque en parte quiero complacer a mi familia.	0,656		

Tabla 5. Dimensión: Motivación y Valores. Elaboración propia con salida de resultados del programa SPSS 23

<i>Factor</i>		<i>Pregunta</i>	<i>AC por ítem</i>	<i>AC por factor</i>	<i>AC por Dimensión</i>
1. Reconocimiento	1	Pienso que después de 5 años de graduarme como profesional seré reconocido por las empresas de la ciudad.	0,717	0,533	0,606
	2	Mi meta en 15 años es lograr que mi nombre sea conocido internacionalmente	0,660		
	3	Definitivamente la meta número 1 cuando termine mi carrera consiste en iniciar mi propia empresa.	0,624		
2. Compensación económica justa	1	Si quiero lograr la meta de ser un profesional exitoso sólo necesito tener mucho dinero.	0,819	0,541	
	2	Pienso que la meta más importante cuando sea profesional es ganar mucho dinero.	0,754		
	3	Cuando termine mi carrera, el paso siguiente es casarme y formar mi propia familia.	0,525		
3. Desarrollo profesional y laboral	1	Apenas termine mi carrera tengo en mente ingresar a una empresa multinacional.	0,796	0,564	
	2	Creo que para lograr que sea un profesional reconocido necesito estudiar un postgrado.	0,651		
	3	Necesito aprender mínimo tres idiomas para lograr la meta de ser un profesional con capacidad para competir en cualquier parte del mundo.	0,569		

Tabla 6. Dimensión: Objetivos. Elaboración propia con salida de resultados del programa SPSS 23

Dimensión 4. DOFA

El alfa de Cronbach fue aceptable, de 0,527, indicando una buena consistencia interna o confiabilidad. Por su parte el KMO alcanzó un grado de 0,599 y la prueba de Bartlett, altamente significativa, lo que permite el uso del AFE.

Se obtiene la matriz de componentes rotados que muestra las cargas factoriales de los tres

factores identificados. El resultado del AFE de la fase “DOFA”, se redujo a 8 ítems con una consistencia interna o un coeficiente de confiabilidad relativamente alto de 0,512 y con tres factores subyacentes. Al factor 1, que reúne 2 ítems, el factor 2, incluye otros 3 ítems, igual que el factor 3. En la Tabla 7, se aprecia la conformación de los factores con sus respectivos coeficientes de confiabilidad.

<i>Factor</i>		<i>Pregunta</i>	<i>AC por ítem</i>	<i>AC por factor</i>	<i>AC por Dimensión</i>
1. Autoestima	1	Me aprecio de ser una persona que tengo la capacidad de liderar equipos de trabajo.	0,876	0,720	0,512
	2	Considero que soy de los que motivo e impulso el desarrollo de los demás	0,834		
2. Autoconfianza	1	Me preocupa que cuando sea profesional siga siendo una persona con muy bajo control de mí mismo	0,845	0,550	
	2	Uno de los problemas más graves que tengo es mi poca capacidad de escuchar y de comunicarme con los demás.	0,680		
	3	Debo mejorar la confianza en mí mismo si quiero ser un profesional reconocido en mi entorno.	0,581		
3. Incertidumbre	1	La alta competencia de profesionales en mi carrera será la primera dificultad que debo enfrentar cuando termine mis estudios.	0,688	0,329	
	2	Los bajos salarios que ofrecen las empresas pueden impactar la satisfacción en el trabajo.	0,652		
	3	Estoy seguro que mi capacidad de adaptación y de dar respuesta creativa a las dificultades, me impulsará para que sea un profesional exitoso.	-0,517		

Tabla 7. Dimensión: DOFA. Elaboración propia con salida de resultados del programa SPSS 23

Dimensión 5. OFERTA

El alfa de Cronbach fue aceptable, de 0,600, indicando una buena consistencia interna o confiabilidad. Por su parte el KMO alcanzó un grado de 0,738 y la prueba de Bartlett, altamente significativa, lo que permite el uso del AFE.

Se obtiene la matriz de componentes rotados que muestra en la Tabla 8 las cargas factoriales

de los tres factores identificados. El resultado del AFE de la fase “oferta”, se redujo a 7 ítems con una consistencia interna o un coeficiente de confiabilidad 0,489 y con tres factores subyacentes. Al factor 1, que reúne 3 ítems, el factor 2, incluye 2 ítems, igual que el factor 3. En la Tabla 8, se aprecia la conformación de los factores con sus respectivos coeficientes de confiabilidad.

<i>Factor</i>		<i>Pregunta</i>	<i>AC por ítem</i>	<i>AC por factor</i>	<i>AC por Dimensión</i>
1. Integridad	1	Mi honestidad profesional es la oferta más importante que tengo para las empresas donde quiero trabajar.	0,820	0,583	0,489
	2	Con la carrera que estudio, quiero que las empresas me vean a futuro, como un profesional que puede resolver sus problemas.	0,754		
	3	Pienso que, si me vuelvo bueno en algo específico de mi carrera, lo podré convertir en mi oferta para las empresas.	0,557		
2. Proyección nacional e internacional	1	Creo que cuando sea profesional, el único mercado donde puedo ofrecer mis servicios son las empresas multinacionales.	0,759	0,467	
	2	Lo único que tengo para ofrecer al mercado laboral es mi cartón profesional.	0,741		
3. Autovaloración	1	Dentro de mi oferta como profesional está mi capacidad de ser asertivo en mis decisiones.	0,712	0,310	
	2	Estoy seguro que con los estudios que tengo actualmente soy capaz de ofrecer mis servicios a cualquier empresa.	0,664		

Tabla 8. Dimensión: Oferta. Elaboración propia con salida de resultados del programa SPSS 23

Dimensión 6. POSICIONAMIENTO

El alfa de Cronbach fue aceptable, de 0,663, indicando una buena consistencia interna o confiabilidad. Por su parte el KMO alcanzó un grado de 0,823 y la prueba de Bartlett, altamente significativa, lo que permite el uso del AFE.

Se obtiene la matriz de componentes rotados que muestra las cargas factoriales de los tres factores identificados. El resultado del AFE de la fase “posicionamiento”, se mantuvo en 9 ítems con una consistencia interna o un coeficiente de confiabilidad 0,663 y con dos factores subyacentes. Al factor 1, que reúne 7 ítems y el factor 2, incluye sólo 2 ítems. En la Tabla 9, se describe la conformación de los factores con sus respectivos coeficientes de confiabilidad.

Dimensión 7. CONFIANZA

El alfa de Cronbach fue alto, de 0,717, indicando una buena consistencia interna o confiabilidad. Por su parte el KMO alcanzó un grado de 0,797 y la prueba de Bartlett, altamente significativa, lo que permite el uso del AFE.

Se obtiene la matriz de componentes rotados que muestra las cargas factoriales de los tres factores identificados. El resultado del AFE de la fase “confianza”, se redujo en 9 ítems con una consistencia interna o un coeficiente de confiabilidad 0,689 y con dos factores subyacentes. Al factor 1, que reúne 6 ítems y el factor 2, incluye sólo 3 ítems. En la Tabla 10, se aprecia la conformación de los factores con sus respectivos coeficientes de confiabilidad.

<i>Factor</i>		<i>Pregunta</i>	<i>AC por ítem</i>	<i>AC por factor</i>	<i>AC por Dimensión</i>
1. Excelencia personal y profesional	1	Buscaré que las empresas y/o mis clientes me vean como un profesional bien preparado.	0,757	0,793	0,663
	2	Lo que más me importa es que las empresas y/o clientes me perciban como un profesional íntegro.	0,747		
	3	Cuando sea un profesional quiero que me perciban como alguien que sabe tomar decisiones efectivas.	0,688		
		Lo primero que voy a hacer cuando ingrese a una empresa como profesional, es lograr que el equipo de trabajo me identifique.	0,675		
		Si una empresa me contrata, haré todo lo posible para que me perciban como un profesional que maneja excelentemente la relación con otras personas.	0,667		
		Haré todo lo posible para que las empresas y/o mis clientes piensen que soy un profesional muy hábil con la tecnología de punta.	0,587		
	4	Sembraré en la mente de los empresarios y/o clientes que soy un profesional coherente con lo que pienso, digo y hago.	0,564		
2. Adaptabilidad	1	Cuando sea profesional voy hacer que piensen que cambio mi manera de ser para poder complacer especialmente a los jefes.	-0,804	-0,648	
	2	Me parece muy importante que mis jefes, compañeros y demás personas de la empresa hablen de mí.	0,741		

Tabla 9. Dimensión: Posicionamiento Elaboración propia con salida de resultados del programa SPSS 23

<i>Factor</i>		<i>Pregunta</i>	<i>AC por ítem</i>	<i>AC por factor</i>	<i>AC por Dimensión</i>
1. Competencias: conocimientos, habilidades y actitudes	1	Estoy seguro que, si soy una persona comprometida con mi trabajo, obtendré de manera más rápida la confianza de mis superiores.	0,783	0,828	0,717
	2	Si muestro seguridad en mí mismo, generaré la confianza necesaria.	0,766		
	3	Al crear un buen ambiente de trabajo puedo ganar la confianza de mis compañeros.	0,756		
	4	Pienso que si una empresa percibe en mis habilidades para liderar y resolver conflictos confiará en mí más fácilmente.	0,737		
	5	Mis conocimientos, habilidades y actitudes generan confianza en las empresas.	0,685		
	6	Estoy seguro que ser una persona transparente genera confianza en las empresas y/o clientes.	0,628		
2. Respaldo y desempeño académico	1	Pienso que si una empresa confía en mí es porque estudié en una Universidad reconocida a nivel nacional.	0,768	0,592	
	2	El tener un promedio alto en mi carrera me asegurará confianza en las empresas que me quieran contratar.	0,725		
	3	Pienso que si una empresa confía en mí es gracias a mi hoja de vida.	0,705		

Tabla 10. Dimensión: Confianza. Elaboración propia con salida de resultados del programa SPSS 23

Dimensión 8. DIFERENCIACIÓN

El alfa de Cronbach fue alto, de 0,701, indicando una buena consistencia interna o confiabilidad. Por su parte el KMO alcanzó un grado de 0,748 y la prueba de Bartlett, altamente significativa, lo que permite el uso del AFE.

Se obtiene la matriz de componentes rotados que muestra las cargas factoriales de los tres

factores identificados. El resultado del AFE de la fase “diferenciación”, se redujo a 9 ítems con una consistencia interna o un coeficiente de confiabilidad 0,663 y con tres factores subyacentes. Al factor 1, que reúne 4 ítems, el factor 2, incluye 3 ítems y el factor 3 con 2 ítems. En la Tabla 11, se aprecia la conformación de los factores con sus respectivos coeficientes de confiabilidad.

<i>Factor</i>		<i>Pregunta</i>	<i>AC por ítem</i>	<i>AC por factor</i>	<i>AC por Dimensión</i>
1. Carisma y empatía	1	Si quiero ser un profesional que dé valor agregado a la empresa necesito convertirme en una persona segura, creativa y con capacidad para discernir.	0,722	0,652	0,663
	2	Mi capacidad de entender a las personas me ayudará a diferenciarme de los demás profesionales.	0,716		
	3	Una forma de diferenciarme de otros profesionales es hacer que mi nombre sea sinónimo de excelencia.	0,650		
	4	Para diferenciarme necesito tener una buena presentación personal.	0,555		
2. Proactividad	1	Cuando sea profesional seré el único que tenga la capacidad de hacer que una empresa y/o cliente gane mucho dinero.	0,748	0,498	
	2	Si quiero ser un profesional que dé valor agregado necesito convertirme en un experto en las redes sociales.	0,702		
	3	Cuando esté en mi vida laboral quiero que la empresa me diferencie por ser un profesional que trabaja bajo presión.	0,588		
3. Preparación académica	1	Me gustaría convertirme en conferencista para mostrarle al mundo de lo que soy capaz.	0,852	0,648	
	2	Sería muy egoísta de mi parte si no le cuento a todo el mundo para qué soy bueno.	0,802		

Tabla 11. Dimensión: Diferenciación. Elaboración propia con salida de resultados del programa SPSS 23

Dimensión 9. VISIBILIDAD

El alfa de Cronbach fue alto, de 0,695, indicando una buena consistencia interna o confiabilidad. Por su parte el KMO alcanzó un grado de 0,760 y la prueba de Bartlett, altamente significativa, lo que permite el uso del AFE.

Se obtiene la matriz de componentes rotados que muestra las cargas factoriales de los tres factores identificados. El resultado del AFE de la fase “visibilidad”, se mantuvo en 10 ítems con una consistencia interna o un coeficiente de confiabilidad 0,663 y con tres factores subyacentes. Al factor 1, que reúne 4 ítems, el factor 2, incluye 3 ítems y el factor 3 con 3 ítems. En la Tabla 12, se aprecia la conformación de los factores con sus respectivos coeficientes de confiabilidad.

4. DISCUSIÓN

Una marca es la expectativa, imagen o percepciones creadas en la mente de otros cuando

ellos ven o escuchan un nombre, producto o logo. La marca personal se encuentra dentro de los activos más importantes de una persona, pues ella se refiere a la construcción de los sueños, al verdadero carácter, a los propósitos de vida, a las habilidades, la pasión y otras características que se aman hacer (Rampersad, 2009).

Medir la promesa de marca personal abre espacios importantes en la consolidación del valor agregado del individuo en términos de su proceso de diferenciación, de su plan de vida y desarrollo profesional, dadas las exigencias permanentes del mercado laboral en cuanto a conocimientos, capacidades y actitudes, que se requieren para dar respuesta a los requerimientos y necesidades del ámbito laboral. En este sentido, el propósito de esta investigación fue diseñar y validar un instrumento que permitiera identificar y desarrollar la promesa de marca personal en un grupo de estudiantes universitarios, a través del análisis de la consistencia interna y la validez del constructo.

<i>Factor</i>		<i>Pregunta</i>	<i>AC por ítem</i>	<i>AC por factor</i>	<i>AC por Dimensión</i>
1. Mecanismos de Difusión	1	Mi Universidad es la mejor forma de promocionarme en las empresas de la región o el país.	0,756	0,603	0,695
	2	Con la buena recomendación dada por parte de mi familia, amigos y compañeros de Universidad, mi nombre se hará conocer mucho mejor.	0,655		
	3	Mi hoja de vida es la herramienta más importante para que las empresas sepan que yo existo.	0,647		
	4	Pienso que solo basta ser un buen profesional para hacerse visible en el mercado.	0,564		
2. Interacción y Relacionamiento	1	De nada sirve ser útil y fiable si nadie me conoce.	0,778	0,528	
	2	Pienso que para hacerme notar debo asistir a congresos, foros, conferencias, ferias y cualquier evento donde esté la empresa y/o mis clientes.	0,712		
	3	Páginas de internet como LinkedIn me ayudarán más que tocar la puerta de las empresas para encontrar un trabajo.	0,509		
3. Autorrealización	1	Me gustaría convertirme en conferencista para mostrarle al mundo de lo que soy capaz.	0,841	0,510	
	2	Sería muy egoísta de mi parte si no le cuento a todo el mundo para qué soy bueno.	0,550		
	3	Utilizar las redes sociales para darme a conocer en el mercado me permitirá lograr una mayor cobertura en mi mercado meta.	0,514		

Tabla 12. Dimensión: Visibilidad. Elaboración propia con salida de resultados del programa SPSS 23

La propuesta se construye a partir de la inexistencia de cuestionarios validados en los cuales se puedan analizar dimensiones y factores asociados con la promesa de marca personal (Zarcada, 2012). Los anteriores fueron tomados de revisión documental y adaptación de la propuesta realizada por Andrés Pérez Ortega en su libro “Personal Branding” (Pérez, 2011).

A pesar de no poder contar con investigaciones referentes, el estudio en general demuestra que el instrumento diseñado es altamente consistente y confiable para la recolección de datos, con un valor alfa de Cronbach de 0,876 y de gran utilidad en la identificación de los aspectos asociados con la marca.

Asimismo, los resultados de la evaluación de la validez de constructo que se realizó con el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), utilizándose el método de componentes

principales con rotación VARIMAX, ponen de manifiesto que el cuestionario tiene una composición multifactorial que permite obtener medidas específicas para las nueve (9) dimensiones identificadas: alcance de posicionamiento, motivación y valores, objetivos, DOFA, oferta, posicionamiento, confianza, diferenciación y visibilidad. La adecuación de estas dimensiones del estudio a la matriz factorial, también resultó alta, gracias al coeficiente KMO = 0,781 y la prueba de esfericidad de Bartlett que dio altamente significativa.

Dados los anteriores resultados, se propone un modelo que integra las dimensiones evaluadas (Ver Gráfica 1).

El modelo propone una guía de construcción de marca personal en estudiantes universitarios mediante fases que integran las dimensiones del instrumento, cuya columna vertebral es la

planificación estratégica personal, que está compuesta por el DOFA (sus aspectos por mejorar, oportunidades, fortalezas y amenazas), objetivos (propósitos que la persona desea alcanzar en el corto, mediano o largo plazo), motivación y valores (razones que impulsan a la persona al logro de objetivos personales, profesionales, espirituales). Lo anterior da como resultado un diagnóstico inicial que revelaría las competencias del ser, del hacer y del saber que deben ser fortalecidas o creadas teniendo en cuenta las exigencias del entorno (laboral, profesional, económico y espiritual); de esta manera se lograría apuntar a las dimensiones alcance de posicionamiento (puede traducirse como liderazgo), confianza (en términos de respeto e integridad) y diferenciación (valor agregado que lo distingue personal y profesionalmente).

Como último eslabón se encuentra la oferta, la visibilidad y el posicionamiento. La oferta se refiere a las competencias que puede mostrar el individuo ya sea como ejecutivo o emprendedor. La visibilidad es cómo se da a conocer en el entorno o en el medio y el posicionamiento es cómo ubicarse en la mente de los receptores de su talento.

La contribución del presente estudio viene dada por la investigación de los aspectos constitutivos que conforman la promesa de marca personal y también aporta a las instituciones de Educación Superior una herramienta para identificar áreas o estrategias que fortalezcan los programas académicos de cara a los retos de organización actuales.

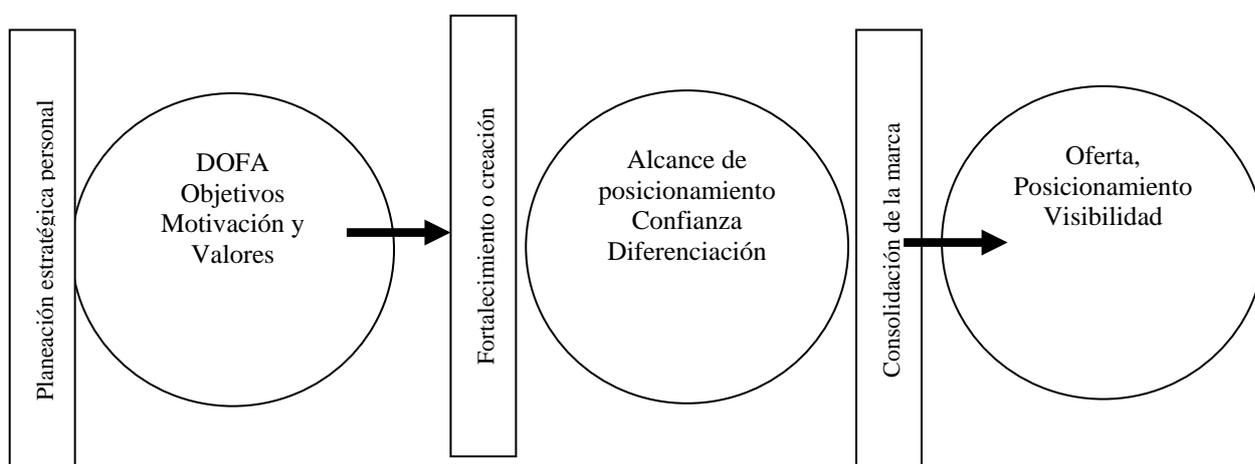


Grafico 1: Modelo de Promesa de Marca Personal. Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La literatura científica alrededor del tema está en construcción, existiendo libros de desarrollo personal o de autoayuda, seminarios, cursos y otros, por lo cual se constituye en una novedad al ser investigada con mayor robustez.

El estudio fue aplicado a 396 estudiantes de tercer a décimo semestre de la Escuela de Negocios de la Universidad del Norte, matriculados en el primer semestre académico de 2016 en los programas de Administración de Empresas, Contaduría Pública y Negocios Internacionales. Se inició el proceso tendente a identificar y validar aquellas dimensiones y

factores presentes en la construcción de la promesa de marca personal que pueda repercutir positivamente en el corto, mediano y largo plazo en el proceso de inserción laboral.

A continuación se explican las conclusiones para cada una de las dimensiones que definen la promesa de marca personal:

Alcance de posicionamiento

El alfa de Cronbach para esta dimensión fue de 0,734 lo que indica una alta consistencia entre los factores anteriormente mencionados. Adicionalmente, el coeficiente de confiabilidad es

del 0,672, agrupados en dos factores que los autores hemos denominado Liderazgo Efectivo y Liderazgo de Situación.

El liderazgo efectivo está representado por las características como dinámico, proactivo, creativo y famoso; mientras que el liderazgo de situación se manifiesta por tener características como atrevido, soñador y arriesgado. Esto en concordancia con la construcción de un sello de liderazgo (Ulrich y Smallwood, 2007)

Motivación y Valores

García-Lombardía, Stein y Pin (2008), en su estudio sobre la motivación y valores de la generación Y, resaltan que esta generación tiene sus propias características e intereses, que se deben entender, comprender y saber gestionar resaltando el beneficio económico como un criterio arraigado, al igual que objetivos de realización personal. Mientras que en el estudio que nos compete, encontramos cómo la motivación en los estudiantes encuestados correspondientes a otra generación (Millenium) se centra fundamentalmente en darle mayor relevancia a la vocación, la pasión y el sustento, que le representa su carrera sea como profesional empleado o como empresario y a la presencia de los valores de la solidaridad, trabajo en equipo, honestidad e integridad en sus futuras actuaciones profesionales.

El alfa de Cronbach para esta dimensión fue de 0,736, lo que indica una buena consistencia entre los factores anteriormente mencionados. Adicionalmente, el coeficiente de confiabilidad es del 0,708, agrupados en dos factores que los autores hemos denominado Valores y Principios y Vocación.

Santos (1990, citado por Polanco-Hernandez, 2005) define la motivación como el grado en que los alumnos se esfuerzan por conseguir las metas académicas que perciben como útiles y significativas, y los resultados arrojados en el estudio lo ratifican, haciendo referencia a que los estudiantes perciben como su mayor motivación metas relacionadas con la autorrealización y las recompensas económicas.

La motivación entendida por autores como Mochon (2014) o Robbins y Judge (2013), es el proceso mediante el cual los esfuerzos de una persona se dirigen hacia el logro de los objetivos

o metas. En este sentido, los factores que forman parte de la dimensión motivación en la promesa de marca personal de los estudiantes tienen que ver con la vocación y los valores implícitos en el proceso de formación como profesionales. La vocación entendida como el gusto por hacer las cosas (Robinson, 2014), obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,566; en ella se manifiesta la pasión que sienten los estudiantes por el tema empresarial mientras que los valores como los criterios que regulan la conducta de las personas, tuvo un alfa de Cronbach de 0,709, lo que determina una mayor consistencia en este último factor.

Objetivos

Asimismo, en el estudio de García-Lombardía et al (2008) se precisan como objetivos en el mediano y largo plazo lograr una inserción laboral efectiva, el alcance de la realización personal y profesional, conseguir un trabajo acorde a sus estudios, ganar dinero, comprar una casa y formar una familia.

El alfa de Cronbach de 0,617 determina buena consistencia entre los ítems analizados en nuestro estudio y se muestra cómo los objetivos se reagrupan en tres factores que son la tendencia a ser más competitivos por la influencia de la globalización de los negocios y por tanto dominar varios idiomas y tener habilidades y competencias tanto actitudinales como técnicas sobresalientes, como un imperativo para la construcción de una marca personal efectiva; al igual que la búsqueda del reconocimiento de su labor y el factor económico que pueda garantizar una buena calidad de vida lo que se vio reflejado en el índice de confiabilidad del 0,606 entre dichos factores.

Los objetivos para Hernández y Rodríguez (2011) y Mochón (2014) son propósitos o resultados que se fijan las personas en un horizonte de tiempo. Los factores asociados con la dimensión de objetivos fueron: el Reconocimiento, con un alfa de Cronbach de 0,533, la compensación económica justa con alfa de Cronbach de 0,541 y el desarrollo profesional y laboral con un alfa de Cronbach de 0,564.

Con relación al reconocimiento Tapia (1991) citado por Polanco-Hernández (2005) comenta que las metas que persiguen los estudiantes en cuanto a la valoración social

cuando se ven enfrentados a la sociedad hacen referencia a la necesidad de aceptación y reconocimiento de las virtudes y aprobación.

DOFA

El alfa de Cronbach fue aceptable, de 0,527, indicando una buena consistencia interna, mientras que el coeficiente de confiabilidad fue relativamente alto de 0,512.

Los factores incluidos en el DOFA hacen referencia a los aspectos que ellos identificaron como fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en la construcción de su promesa de marca personal. Por tanto, se agruparon en tres factores denominados autoestima por la conciencia del liderazgo y de la importancia del desarrollo de los equipos de trabajo; autoconfianza como variable para mejorar por la percepción que los estudiantes tienen de que les falta autocontrol, escucha, comunicación y autoconfianza. Lo anterior como producto de una reflexión interna con información asimétrica, la cual, a pesar de ser escasa es suficiente para organizar, priorizar y tomar decisiones asertivas (Mendoza 1991)

La incertidumbre se hace presente por la percepción que tienen ante el impacto de la competencia de profesionales en el mercado laboral y profesional y los bajos salarios ofrecidos por las compañías, lo que hace que sean vistos como amenazas.

Confianza

El alfa de Cronbach fue de 0,717 lo que determinó una buena consistencia entre los ítems analizados en la dimensión de Confianza dentro del constructo de la Marca personal. Se destaca cómo los estudiantes otorgan un valor sustancial a las competencias que deben adquirir, desarrollar o reforzar para generar una marca personal poderosa.

El coeficiente de confiabilidad de 0,689 determina que los factores significativos son las competencias, las cuales se orientan más al ser que al saber o al saber hacer y esto queda evidenciado al registrar el compromiso, la autoestima, la seguridad en sí mismo, la

capacidad de resolver conflictos y de generar buenos ambientes de trabajo y la transparencia, como también se destaca el respaldo y el desempeño académico generado por la buena imagen de la institución donde se forman, la hoja de vida que logren construir en su trayectoria académica y los promedios registrados. En su estudio, García-Lombardía, Stein y Pin (2008) resaltan que la confianza la genera el estudiante en el cumplimiento de los objetivos trazados, el alcance de los resultados y en su capacidad de resolver problemas.

Oferta

Esta dimensión es importante porque se refiere a la capacidad que tiene el futuro profesional para ofrecer sus servicios a la sociedad. Identificamos tres factores que contribuyen a la validación de 7 ítems de los 10 que se midieron en esta dimensión.

El primer factor lo llamamos “Integridad”, que incluye la honestidad, la capacidad para resolver problemas y la especialización en una determinada área. Este factor, está en armonía con la actuación profesional del sujeto que se manifiesta en dos planos: interno y externo (González, 2002). En el plano interno se destaca la honestidad como una competencia básica en la oferta del profesional. En el plano externo, González (2002) se refiere a la conducta, es decir, a la integridad del sentir, el pensar y el hacer, que se refleja cuando el estudiante tiene claro que su oferta se basa en la habilidad de solucionar problemas profesionales y de actuar en correspondencia con sus conocimientos como experto.

El segundo factor, lo llamamos “Proyección nacional e internacional”, mostrando que su oferta se dirige al campo nacional e internacional con el apoyo de su cartón profesional.

El tercer factor identificado, lo denominamos “Autovaloración” porque el estudiante manifiesta dos elementos claves en su oferta: la capacidad de tomar buenas decisiones y su confianza en los estudios realizados. Su coeficiente total de confiabilidad fue de 0,489, y un alfa de Cronbach de 0,600 lo que determina consistencia entre los factores mencionados.

Posicionamiento

En esta dimensión los estudiantes determinaron la forma en cómo serán percibidos por su entorno. Cabe destacar que tanto el alfa de Cronbach al igual que el coeficiente de confiabilidad marcaron 0,663, indicando una buena consistencia interna.

La dimensión se agrupó en dos factores. El primero tiene que ver con la excelencia personal y profesional que incluye elementos como la integridad, la coherencia, la preparación, la empatía, la capacidad de relación y de comunicación que se perciben como el sello de su formación académica,

El segundo factor tiene que ver con la adaptabilidad, que consiste en la capacidad de ajustarse a diversos entornos, ambientes y tipos de liderazgo de sus jefes y conductas de sus compañeros. En términos de posicionamiento, los estudiantes buscan que los atributos diferenciales positivos estén remarcados en su persona y que éstos irradian la percepción de profesional idóneo usando las características de marca respaldada (Aaker, 2000).

Diferenciación

La diferenciación es una dimensión que pretende que el futuro profesional tenga un valor agregado que lo convierta en “único” frente a los demás. El alfa de Cronbach fue alto, de 0,701, indicando una buena consistencia interna y un coeficiente de confiabilidad 0,663 en los factores componentes de la dimensión.

Identificamos tres factores que integran 9 de los 10 ítems que se midieron. El primer factor lo llamamos “Carisma y Empatía” que integra valores agregados como la seguridad, creatividad y la habilidad para discernir, la capacidad para entender a los demás, la excelencia y la presentación personal. La presentación juega un papel importante para la marca personal ya que la decodificación de imágenes es más rápida e influye perceptualmente al inicio de las relaciones entre cliente y oferente (González y García, 2012)

En cuanto al segundo factor, identificado como “Proactividad”, el estudiante se ve como alguien que tiene la capacidad de hacer ganar dinero a la empresa, experto en redes sociales y

que trabaja bajo presión y el cual se impulsa por su orientación a resultados.

En el tercer factor identificado y que denominamos “Preparación Académica”, dos elementos claves lo definen, el tener conocimientos a nivel de maestría y en ser especialista.

Visibilidad

Esta dimensión midió la forma cómo el estudiante visualiza la forma cómo desarrolla su estrategia de comunicación. Es importante porque el futuro profesional debe hacerse notar en el campo laboral. El alfa de Cronbach fue alto, de 0,695, indicando una buena consistencia interna y un coeficiente de confiabilidad de 0,663.

Tres factores se identificaron y que validan los 10 ítems que se midieron. El primer factor, denominado “Mecanismos de difusión”, incluye aspectos básicos como son la Universidad, las referencias, la hoja de vida y el hecho de ser profesional.

El segundo factor que lo llamamos “Interacción y Relacionamiento” integra la importancia de ser conocido, el participar en eventos sociales y académicos y la importancia de estar en el internet. Un aspecto importante es tener conciencia de sí mismo ya que esto sirve para mantener habilidades sociales garantizando relaciones positivas con otros miembros (Montero, Taboada y Herrero, 2014, p. 821)

El último factor identificado en esta dimensión, lo denominamos “Autorrealización”, porque el estudiante se ve como un conferencista a nivel mundial, socializador de sus conocimientos y el estar presente en las redes sociales.

En términos generales puede concluirse que el instrumento es pertinente para iniciar estudios relacionados con estudiantes, egresados y profesionales en general que deseen construir o fortalecer su promesa de marca personal y a las instituciones educativas para reformular estrategias que perfilen programas de orientación vocacional y desarrollo de competencias del ser, saber y hacer de cara a los retos del medio empresarial.

Asimismo, se puede continuar con el proceso de validación del instrumento para ajustar el tiempo, minimizar los ítems y facilitar su aplicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aaker, D. (1992). The value of brand equity. *Journal of business strategy*, 13 (4), 27-32.
- Aaker, D. (2000). *Estrategia de la cartera de marcas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Álvarez del Blanco, R. (2011). La marca personal llama a tu puerta. *Strategia*, 21, 68-69.
- Austin, J., Siguaw, J. y Mattila, A. (2003). A re-examination of the generalizability of the Aaker brand personality measurement framework. *Journal of Strategic Marketing*, 11 (2), 77-92.
- Batista, A, Coenders, G. y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina clínica*, 122 (1), 21-27.
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10 (5), 831-839.
- Capdevila, J. y Sabatés, L. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8 (22), 1.283-1.302.
- Donaldson, T. y Dunfee, T. (1994). Toward a unified conception of business ethics: Integrative social contracts theory. *Academy of management review*, 19 (2), 252-284.
- Elosúa, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15 (2), 315-321.
- Fehle, F, Fournier, S. y Madden, T. (2006). Brands matter: An empirical demonstration of the creation of shareholder value through branding. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34 (2), 224-235.
- Flemings, H. (2007). *The Brand YU Life Canton*. MI: The Third Generation Publishing.
- García-Alandete, J., Martínez, E. y Sellés, P. (2013). Estructura factorial y consistencia interna de una versión española del Purpose-In-Life Test. *Universitas Psychologica*, 12 (2), 517-530.
- García-Lombardía, P., Stein, G. y Pin, J. (2008). Políticas para dirigir a los nuevos profesionales—motivaciones y valores de la generación Y. *Documento de investigación. DI-753*. Mayo.
- González, M. y García, T (2012). *Imagen de marca y product placement*. Barcelona: ESIC Editorial.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22 (1), 45-53.
- Hernández, S. y Rodríguez, J. (2011). *Introducción a la administración: Teoría general administrativa: Origen, evolución y vanguardia*. México: Mc Graw Hill.
- Hodgkinson, S. (2005). *The Leader's Edge: Using Personal Branding to Drive Performance and Profit*. Lincoln, Bloomington: NE, iUniverse.
- Keller, K. y Lehmann, D. (2006). Brands and branding: Research findings and future priorities. *Marketing science*, 25 (6), 740-759.
- Kotler, P. y Keller, K. (2012). *Dirección de marketing-14ª*. México: Pearson.
- Lair, D., Sullivan, K. y Cheney, G. (2005). Marketization and the recasting of the professional self the rhetoric and ethics of personal branding. *Management Communication Quarterly*, 18 (3), 307-343.
- Luna, C., Martínez, L. y Oviedo-Trespalcacios, O. (2016). Diseño y validación de una herramienta para medir la percepción de las condiciones de trabajo: caso Sector manufacturero de la región Caribe colombiana. *Universitas Psychologica*, 15 (1), 15-24.
- Malhotra, N. (2008). *Investigación de Mercados*. México: Pearson Educación. (orig. 2007).
- Mendoza, J. (1991). *Macroadministración*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Mobray, K. (2009). *The 10ks of Personal Branding: (K)reate a better you*. Bloomington, IN: iUniverse.
- Mochon, F. (2014). *Administración: enfoque por competencias con casos latinoamericanos*. Mexico: Alfaomega.
- Montero, E., Taboada, M. y Herrero, Á. (2014). Aplicación del autoconcepto al desarrollo de la marca personal. Análisis comparativo entre estudiantes internacionales/Self- concept and personal brand development. comparative analysis in international student. *Historia y Comunicación Social*, 19, 819-833.
- Pérez, A. (2011). El Plan. ¿Qué tengo que hacer? En *Personal Branding: hacia la excelencia y la empleabilidad por la marca* (pp. 36-67). Madrid: Editorial Madrid Excelente.Fundación Madrid por la Excelencia. Comunidad de Madrid. Recuperado de www.madridexcelente.com.
- Peter, J.P. y Olson, J.C. (2001). *Consumer Behavior*. Chicago: Irwin.
- Peters, T. (1997). The brand called you. *Fast*

- Company*, 10 (10), 83-87.
- Polanco-Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5 (2), 1-13.
- Rampersad, H. (2009). *Authentic Personal Branding: A New Blueprint for Building and Aligning a powerful Leadership Brand*. Charlotte, NC: Information Age Publishing INC (IAP)
- Robbins, S. y Judge, T. (2013). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson (15ª ed.).
- Robinson, K. (2014). *El elemento*. Barcelona: Vintage Espanol (orig 2009).
- Schawbel, D. (2009). *Me 2.0: Build a Powerful Brand to Achieve Career Success: Me 2.0*. Berkshire: Kaplan Publishing.
- Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *American journal of Sociology*, 33 (4), 529-554.
- Ulrich, D. y Smallwood, N. (2007). Cómo construir un sello de liderazgo. *Harvard Bussiness Review*, 85 (9), 54-65.
- Zarkada, A. (2012). Concepts and constructs for personal branding: An exploratory literature review approach. Recuperado de: <https://ssrn.com/abstract=1994522> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1994522>

ARTÍCULO ORIGINAL

¿Media la orientación de las metas académicas el estrés en estudiantes universitarios?

Ramón González Cabanach

rgc@udc.es

Victoria Franco Taboada

v.franco@udc.es

Antonio Souto-Gestal

antonio.souto@udc.es

Luz González Doniz

luz.doniz@udc.es

Universidade da Coruña

Grupo de investigación en Intervención Psicosocial y Rehabilitación Funcional

RESUMEN: Se diseñó un estudio con el objetivo de conocer los efectos de la orientación de las metas en la percepción de estresores académicos y las respuestas psicofisiológicas de estrés. Participaron en el estudio 468 estudiantes universitarios, el 62% mujeres, con una edad media de 21,82 años (DT=3,13) que un quick cluster clasificó en 4 grupos: aproximativos y evitativos al rendimiento, y aproximativos y evitativos al aprendizaje. Los resultados mostraron que los orientados a la evitación del rendimiento informaban de una mayor percepción de amenaza ante los exámenes, intervenciones en público y creencias sobre el rendimiento. Asimismo, mostraron una media mayor de respuestas psicofisiológicas de agotamiento físico e intrusión de pensamientos negativos. En conclusión, los programas de prevención e intervención en el estrés académico han de contemplar la peculiaridad de éstos en su diseño e implementación.

PALABRAS CLAVE: Estrés Académico, Metas Académicas, Programas de Intervención, Programas de Prevención, Estudiantes Universitarios.

Does the orientation of the academic goals mediate the stress in university students?

ABSTRACT: As for studying the association of goal orientation with stress appraisals and psychophysiological responses in university students, a study was designed. 468 university Spanish students (62% females) with a mean age of 21,82 (SD=3,13) who participated in the study were classified into 4 groups by a quick cluster: approximate and avoidance to performance, and approximate and avoidance to learning. The results showed that students classified as avoidance to performance exhibited higher scores in facing exams, in public interventions and beliefs about performance. Moreover, this group also showed higher psychophysiological stress responses of physical exhaustion and negative cognition intrusion. In conclusion, academic stress prevention and intervention programs should take into account the peculiarity of this subset in its design and implementation.

KEYWORDS: Academic Stress, Academic Goal, Intervention Programs, Prevention Programs, University Students.

Fecha de recepción 02/03/2017 · Fecha de aceptación 29/09/2017

Dirección de contacto:

Ramón González Cabanach

Facultade de Fisioterapia

15071 Oza, A CORUÑA

1. INTRODUCCIÓN

El progresivo desarrollo de la teoría de metas llevó a un enfoque de carácter realista, funcional e integrador, que es el de las múltiples metas. Este enfoque sostiene que en la actividad académica el estudiante puede combinar diferentes tipos de metas, en función de factores personales, de la tarea, de la situación o del contexto. Ello implica poner en juego habilidades suficientes para alcanzar una coordinación y un ajuste efectivos entre los valores, las razones y las demandas específicas del contexto de aprendizaje, y conseguir la forma de lograr distintos tipos de metas (Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez, 1999; Daniels et al., 2008; Rodríguez et al., 2001; Valle et al., 2003, 2009). Esta combinación de metas para su manejo estratégico supone, en esencia, la activación de importantes procesos autorregulatorios por parte del estudiante.

Tal como señalan González, Donolo, Rinaudo y Paoloni (2010), el concepto de múltiples metas ha sido abordado por los autores desde distintas perspectivas: la centrada en estudiar únicamente la combinación de metas de aproximación al aprendizaje y al rendimiento (Barron y Harackiewicz, 2001; Daniels et al., 2008; Linnenbrink, 2005; Pintrich, 2000; Smith y Sinclair, 2005, entre otros); la que también incorpora a las anteriores las metas de evitación (Levy, Kaplan y Assor, 2007; Suárez, Cabanach y Valle, 2001, entre otros) y la que incluye metas sociales (Valle et al., 2003, entre otros).

A partir de diversos estudios empíricos (Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995, entre otros), se ha comprobado que ciertas combinaciones de metas (perfiles de metas) resultan más adaptativas que otras. El estudio de Valle et al. (2010), con una muestra de 1.924 universitarios, puso de manifiesto seis perfiles de metas académicas distintos: 1) un grupo con un perfil de baja motivación generalizada; 2) un

grupo con un perfil de metas de evitación del rendimiento; 3) un grupo orientado al aprendizaje; 4) un grupo orientado al aprendizaje y a evitar dar una mala imagen ante los demás; 5) un grupo orientado al aprendizaje y a conseguir mejores resultados académicos que los demás; y 6) un grupo que mostraba un perfil de alta motivación generalizada.

Uno de los principales factores generadores de estrés en los estudiantes es el incumplimiento de sus metas académicas, con las consiguientes repercusiones que ello tiene en el aprendizaje del estudiante, en su motivación y en su mundo emocional.

Clásicamente, diversos autores (Covington, 1984, 1992; Diener y Dweck, 1978, 1980; Dweck, 1986) han confirmado la presencia de dos patrones con características cognitivas, conductuales y afectivas claramente diferenciadas en relación a las metas académicas perseguidas: el patrón de reto (*mastery oriented*) y el patrón de indefensión (*helpless oriented*). En el primer caso, las situaciones educativas constituirían un desafío atractivo para el estudiante. En el segundo de los supuestos, estas situaciones se vivirían mayoritariamente como una amenaza que pone en peligro la salud y el bienestar del estudiante.

Como señalan Núñez y González-Pienda (1994), el estudiante que responda a un patrón de reto interpretará las tareas como desafíos y activará estrategias para enfrentarse a los problemas y obstáculos que se le presenten, lo que sustentará la aparición de atribuciones y emociones positivas ante el aprendizaje. Por el contrario, para un estudiante con un patrón de indefensión, su mayor riesgo será el fracaso de modo que desplegará conductas carentes de un esfuerzo consistente o de naturaleza evitativa ante la amenaza a su competencia, lo que generará atribuciones y emociones negativas ante las situaciones de logro.

En general, podemos afirmar que la investigación (Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y Millán, 2008; Dweck 1986; Dweck y Leggett, 1988; García y Doménech, 2002; Lazarus y Folkman, 1986; Linnenbrink y Barger, 2014; Pekrun, 1992; Turner, Meyer y Schweinle,

2003) ha confirmado la íntima relación existente entre las diferentes opciones personales en la elección y combinación de metas y la diversidad de las experiencias emocionales manifestadas por los estudiantes en el ámbito académico. Refiriéndonos en concreto al trabajo de Cabanach et al. (2008), los resultados obtenidos pusieron de relieve que las metas de evitación del rendimiento provocan una mayor vulnerabilidad al estrés académico en el estudiante y que las metas de aprendizaje y, en menor medida las de aproximación al rendimiento, desempeñarían el papel contrario.

Sin lugar a dudas, el estudio de la posible vinculación de las metas académicas elegidas por el estudiante con el estrés, bien como protectoras o como potenciadoras de su vulnerabilidad, es un campo de investigación en el que todavía los trabajos disponibles son escasos y abordan estos dos tópicos de forma parcial e incompleta. Por ello, el estudio empírico que presentamos a continuación pretende ser una aportación a la clarificación de esta temática, estableciendo diferentes perfiles diferenciales que se puedan ajustar en mayor medida a la verdadera orientación de metas del estudiante. De este modo, el objetivo del trabajo se centra en averiguar si existe relación entre los diferentes perfiles de orientación de metas de los estudiantes universitarios y su experiencia de estrés académico (en concreto, la percepción de estresores académicos y las manifestaciones psicofisiológicas).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra empleada en el estudio está integrada por 468 estudiantes de diferentes titulaciones de la Universidad de A Coruña. En concreto, de titulaciones de los ámbitos de conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas (Administración de Empresas y Derecho, Educación Social, Educación Primaria y Económicas), de Estudios Técnicos (Arquitectura e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos) y de Ciencias de la Salud (Logopedia y Fisioterapia).

Hemos utilizado un muestreo por conglomerados, respetando el agrupamiento natural por cursos de los estudiantes participantes

(muestra aceptante). Se considera como conglomerado un grupo establecido de estudiantes por clase, con una participación voluntaria en la recogida de datos por medio de cuestionarios.

De estos 468 estudiantes, 292 eran mujeres (62,4%) y 176 hombres (37,6%), con edades comprendidas entre 18 y 44 años, con una media de edad de 21,82 años (DT=3,13).

2.2. Instrumentos de medida

2.2.1. Escala de Orientación a Metas

La Escala de Orientación a Metas fue elaborada por Skaalvik (1997) y es un instrumento de medida que se basa conceptualmente en la existencia de dos orientaciones distintas (aproximación y evitación) en las metas de aprendizaje y de rendimiento. La respuesta a cada ítem se concreta en una escala de estimación de cinco puntos en la que el estudiante puede elegir entre cinco opciones: *Nunca* (1), *Casi nunca* (2), *Algunas veces* (3), *Casi siempre* (4) y *Siempre* (5).

El cuestionario está compuesto por 21 ítems que evalúan cuatro dimensiones, que se corresponden con cuatro tipos de orientaciones de motivación: metas de aproximación al aprendizaje; metas de evitación del aprendizaje; metas de aproximación al rendimiento o de mejora del yo; y metas de evitación del rendimiento o metas de defensa del yo.

Los resultados del análisis factorial exploratorio realizado con nuestra muestra replican la estructura original de Skaalvik. La fiabilidad de la escala, medida mediante el alpha de Cronbach, es aceptable, oscilando desde ,68 hasta ,87 y mostrando una fiabilidad para el total de la escala de ,75 (Skaalvik, 1997).

2.2.2. Escala de estresores [ECEA] del Cuestionario de Estrés Académico [CEA]

Esta escala (Cabanach, Souto-Gestal y Franco, 2016) está formada por un total de 54 ítems que pretenden valorar el grado en que el estudiante percibe situaciones o circunstancias del contexto académico que de algún modo puedan generar presión, de forma que los valore

en términos de peligro o amenaza. Las respuestas a cada uno de los ítems siguen un esquema tipo Likert de 5 puntos, en el que el estudiante valora la frecuencia con la que se ve expuesto a diferentes condiciones, desde *Nunca* (1) hasta *Siempre* (5).

Esta escala agrupa ocho factores, que explican el 66,96% de la varianza total. Estos factores son los de deficiencias metodológicas del profesorado (DEFMET), sobrecarga del estudiante (SOBACA), creencias sobre el rendimiento académico (CREREND), intervenciones en público (INTPUB), clima social negativo (CLINEG), carencia de valor de los contenidos (CARVAL), exámenes (EXAM) y dificultades de participación (DIFPAR).

En estudios precedentes (Cabanach, Fernández-Cervantes et al., 2010; Cabanach et al., 2016) los valores de consistencia interna de esta escala se mostraron excelentes, con un α de Cronbach para el total de la escala de ,96, oscilando los factores identificados entre ,79 y ,93. En este estudio los valores de consistencia interna se muestran igualmente excelentes con un valor α igual a ,97 para el total de la escala.

2.2.3. Escala de respuesta [RCEA] del Cuestionario de Estrés Académico [CEA]

Esta escala (Cabanach, Valle, Rodríguez, y Piñeiro, 2008) está integrada por 22 ítems que miden síntomas vinculados a los componentes cognitivos, conductuales, afectivos y fisiológicos relacionados con el estrés académico. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizan sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, en la que el estudiante indica la frecuencia con la que experimenta determinados síntomas, desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5).

Estos ítems se agrupan en cuatro factores, que explican el 68,43% de la varianza. Estos cuatro factores son los siguientes: agotamiento físico [AGOFIS], dificultades del sueño [SUEÑO], irascibilidad [IRASC] y pensamientos negativos [PENSNEG].

En estudios precedentes (Cabanach et al., 2010) esta escala mostró poseer una excelente consistencia interna, con un valor α de Cronbach para el total de la escala de ,93, con valores comprendidos entre ,80 y ,88 para los factores

descritos. Los valores de consistencia interna obtenidos con los datos del presente estudio se muestran igualmente excelentes, con un valor α igual a ,93 para el conjunto de la escala.

2.3. Procedimiento

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. Se procedió a la recogida de los datos relativos a las variables objeto de análisis en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. La recogida de información fue realizada mediante la técnica de cuestionario. Éstos fueron aplicados, individualmente, sin límite de tiempo y en un único momento temporal, por personal especializado que colaboró en el estudio. A los participantes se les resaltó la importancia de responder con total sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se les informó del carácter totalmente confidencial de dicha información.

2.4. Análisis de datos

Se empleó el paquete estadístico SPSS para Windows versión 22. Con el propósito de identificar los perfiles de metas académicas de los estudiantes de la muestra utilizamos el análisis de conglomerados (método *quick cluster analysis*). Se trata de un método no jerárquico y de reasignación. Este análisis de conglomerados se considera un procedimiento adecuado para el establecimiento de patrones en una muestra amplia de sujetos (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999; Pastor, Barron, Miller y Davis, 2007).

Los patrones de metas se han definido a partir de las diferentes combinaciones de las cuatro dimensiones de metas académicas señaladas anteriormente. Para eliminar el efecto debido a las diferencias en la medida de estas dimensiones (el número de ítems de cada uno de los factores es diferente), se ha realizado el análisis de conglomerados después de haber estandarizado las puntuaciones directas. El criterio seguido en la elección del número de conglomerados fue el de maximizar las diferencias inter-clusters con el fin de conseguir establecer el mayor número posible de grupos con diferentes combinaciones en su orientación de metas.

Para conocer las posibles diferencias entre los patrones respecto a la percepción de estresores académicos y a las manifestaciones o respuestas psicofisiológicas de estrés, hemos utilizado el análisis de varianza. Se empleó Scheffé como prueba de contraste *post hoc*, ya que los distintos grupos estaban formados por un número diferente de participantes.

3. RESULTADOS

3.1. Perfiles de orientación de metas

Los resultados del análisis de conglomerados (Figura 1) nos han permitido identificar cuatro perfiles diferentes de estudiantes con metas académicas: (1) un grupo que se caracteriza por el predominio de metas de aproximación al aprendizaje [AP-AP]; (2) un grupo de metas de evitación del aprendizaje [EV-AP], (3) un grupo de metas de evitación del rendimiento [EV-RE] y 4) un grupo de aproximación al rendimiento [AP-RE].

El tamaño de los grupos obtenidos fue bastante equilibrado, con la excepción del grupo de metas de evitación del aprendizaje [EV-AP], que se corresponde sólo con el 18,2% de la distribución de la muestra. El clúster con el porcentaje más elevado es el de metas de evitación del rendimiento [EV-RE] (34,4%), seguido por el clúster de metas de aproximación al rendimiento [AP-RE] (25%) y el de aproximación al aprendizaje [AP-AP] (22,4%).

3.2. Perfiles de orientación de metas y percepción de estresores

En la Tabla 1 pueden observarse las puntuaciones de los estudiantes con diferentes orientaciones de metas para cada uno de los

estresores académicos medidos, así como los valores de significación estadística.

Los resultados ponen de manifiesto que el grupo caracterizado por el predominio de las metas de evitación del rendimiento [EV-RE] es el que obtiene mayores puntuaciones en los estresores académicos medidos en los que se encuentran diferencias estadísticamente significativas, esto es, sobrecarga académica, creencias de rendimiento, intervenciones en público y exámenes.

De este modo, el grupo [EV-RE] mantiene diferencias significativas con el grupo de aproximación al aprendizaje [AP-AP] en aquellos estresores más directamente relacionados con la demostración de competencia como son las creencias de rendimiento ($p=,002$), los exámenes ($p<,001$) y las intervenciones en público ($p<,001$), así como con la sobrecarga académica ($p=,029$).

Este mismo grupo [EV-RE] presenta diferencias significativas con el de evitación al aprendizaje [EV-AP] en relación a las creencias de rendimiento ($p=,004$), intervenciones en público ($p<,001$) y exámenes ($p<,001$).

También se encuentran diferencias significativas cuando se compara el grupo de [EV-RE] con el grupo de aproximación al rendimiento [AP-RE] para dos de las tres situaciones estresantes señaladas anteriormente; en concreto, las relacionadas con los exámenes ($p<,001$) y las intervenciones en público ($p<,001$).

Por su parte, el perfil caracterizado por la evitación del aprendizaje [EV-AP] presenta diferencias significativas con los grupos de aproximación al aprendizaje [AP-AP] ($p=,032$) y al rendimiento [AP-RE] en el estresor intervenciones en público ($p=,006$).

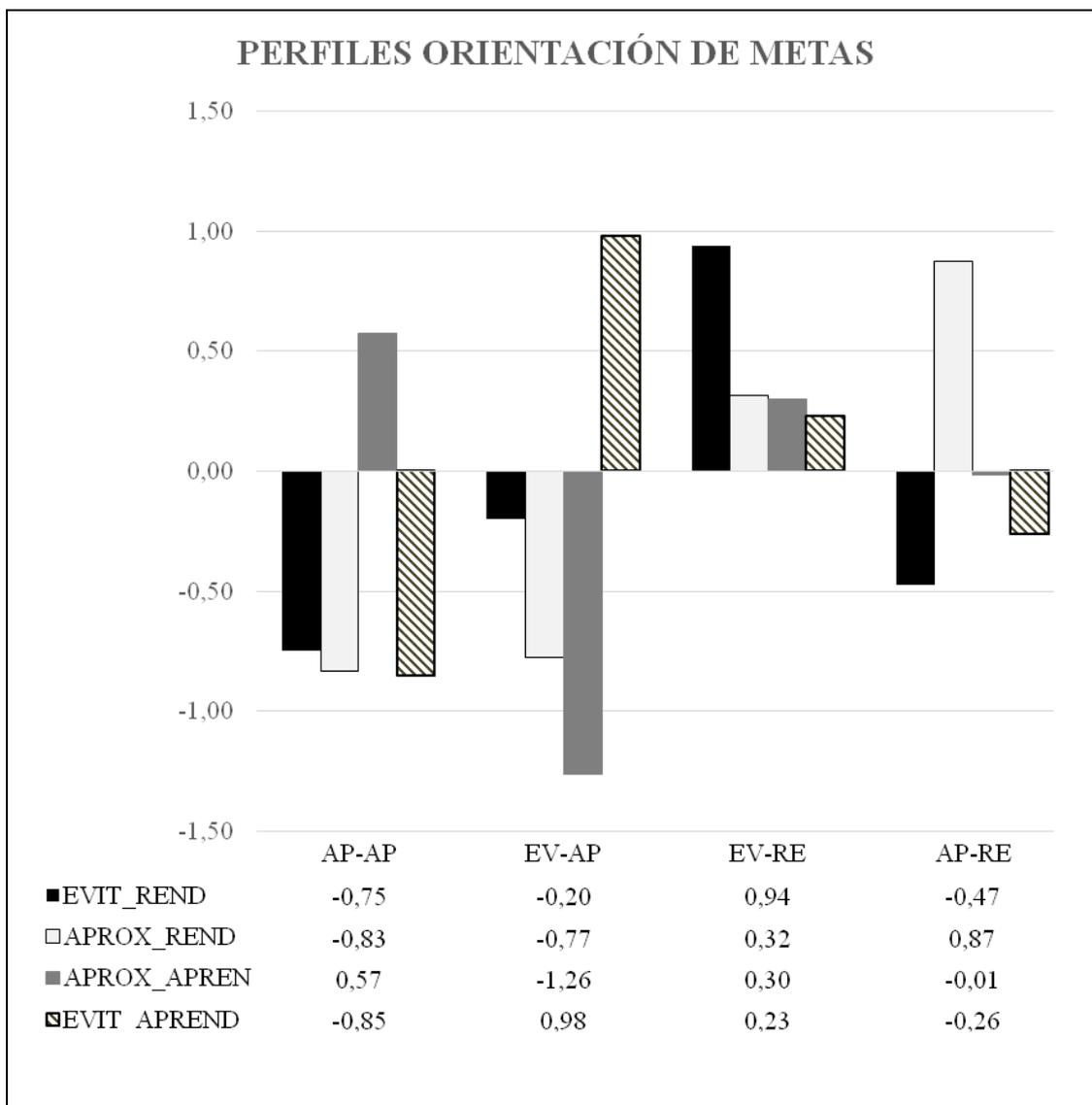


Figura 1. Perfiles de orientación de metas identificados por el análisis clúster

	Perfil	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
DEFMET	AP-AP	105	3,59	0,95	2,472	,061
	EV-AP	85	3,49	0,93		
	EV-RE	161	3,78	0,79		
	AP-RE	117	3,57	0,95		
SOBACA	AP-AP	105	3,01	0,96	3,469	,016
	EV-AP	85	3,04	0,87		
	EV-RE	161	3,32	0,80		
	AP-RE	117	3,10	0,98		
CREREND	AP-AP	105	2,49	0,97	5,082	,002
	EV-AP	85	2,44	0,81		
	EV-RE	161	2,82	0,78		
	AP-RE	117	2,65	0,80		
INTPUB	AP-AP	105	2,54	1,09	37,829	<,001
	EV-AP	85	2,97	0,99		
	EV-RE	161	3,61	1,01		
	AP-RE	117	2,47	0,92		
CLINEG	AP-AP	105	2,19	0,92	2,555	,055
	EV-AP	85	2,07	0,75		
	EV-RE	161	2,34	0,87		
	AP-RE	117	2,35	0,86		
CARVAL	AP-AP	105	2,84	1,12	0,727	,536
	EV-AP	85	3,04	0,92		
	EV-RE	161	2,86	1,07		
	AP-RE	117	2,85	1,09		
EXAM	AP-AP	105	3,00	,99	13,815	<,001
	EV-AP	85	2,92	1,02		
	EV-RE	161	3,55	0,94		
	AP-RE	117	2,88	1,04		
DIFPAR	AP-AP	105	2,71	1,18	0,318	,813
	EV-AP	85	2,61	0,99		
	EV-RE	161	2,73	1,03		
	AP-RE	117	2,75	1,07		

Tabla 1. Media, DE y significación estadísticas para la percepción de estresores académicos entre los diferentes perfiles de orientación de metas

En suma, el grupo caracterizado por la evitación del rendimiento [EV-RE] es el que percibe más estresores académicos, especialmente aquéllos que reflejan situaciones demostrativas de la competencia de los estudiantes, diferenciándose significativamente de los otros tres grupos: grupos de aproximación al rendimiento, aproximación al aprendizaje y evitación del aprendizaje.

3.3. Perfiles de orientación de metas y respuestas psicofisiológicas de estrés

Si nos centramos en las manifestaciones psicofisiológicas de estrés, volvemos a encontrar que el grupo de metas de evitación del rendimiento [EV-RE] es el que obtiene las puntuaciones más elevadas en todas ellas (ver Tabla 2).

No obstante, los contrastes sólo resultan estadísticamente significativos en una de las respuestas de estrés fisiológico (el agotamiento físico) así como en la respuesta cognitiva

(pensamientos negativos). De este modo, el grupo [EV-RE] presenta diferencias estadísticamente significativas en el factor agotamiento físico, mostrando valores medios más elevados en comparación con el grupo de aproximación al aprendizaje [AP-AP] ($p=,040$), de evitación del aprendizaje [EV-AP] ($p<,001$) y con el grupo de aproximación al rendimiento [AP-RE] ($p=,021$). En relación a la variable intrusión de pensamientos negativos, de nuevo el grupo caracterizado por un perfil de evitación del rendimiento [EV-RE] refiere unos valores medios superiores en comparación con el grupo de aproximación al aprendizaje [APAP] ($p=,001$) y

con el grupo de evitación del aprendizaje [EV-AP] ($p=,008$). AP-RE únicamente resulta significativa para el agotamiento físico.

En comparación con los otros tres perfiles, de nuevo puede afirmarse que el perfil de evitación del rendimiento es el más vulnerable al estrés, centrándose las diferencias en la dimensión del agotamiento físico (fisiológica) y en la dimensión de pensamientos negativos (cognitiva), salvo en relación con el grupo de aproximación al rendimiento, cuyas diferencias sólo alcanzan significatividad en la primera de las dimensiones citadas.

	Perfil	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
AGOFIS	AP-AP	105	3,16	1,08	7,876	<,001
	EV-AP	85	2,91	0,96		
	EV-RE	161	3,52	0,91		
	AP-RE	117	3,14	1,05		
SUEÑO	AP-AP	105	2,19	1,07	2,183	,089
	EV-AP	85	2,07	0,90		
	EV-RE	161	2,39	0,96		
	AP-RE	117	2,21	1,06		
IRASC	AP-AP	105	2,27	1,02	2,780	,041
	EV-AP	85	2,28	,95		
	EV-RE	161	2,59	1,03		
	AP-RE	117	2,39	1,05		
PENSNEG	AP-AP	105	2,10	1,10	6,986	<,001
	EV-AP	85	2,15	0,94		
	EV-RE	161	2,63	1,08		
	AP-RE	117	2,28	1,04		

Tabla 2. Media, DE y significación estadísticas para las respuestas psicofisiológicas de estrés entre los diferentes perfiles de orientación de metas

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este trabajo era comprobar la vinculación entre perfiles de metas académicas de los estudiantes universitarios con el estrés (en concreto, con la percepción de estresores académicos y las manifestaciones psicofisiológicas del estrés). De acuerdo con los postulados del modelo transaccional del estrés (Lazarus y Folkman, 1986), la interacción de las variables individuales y de situación actúan sobre los procesos de valoración cognitiva que el individuo efectúa sobre las potenciales situaciones generadoras de estrés. De este modo, tratamos de averiguar si la experiencia personal de estrés difiere en función de la diferente

orientación de metas académicas que presenten los estudiantes universitarios.

De forma genérica, puede afirmarse que la influencia de las metas académicas, manifestativas de los compromisos de los estudiantes universitarios, tendrá una especial relevancia sobre la valoración que se realice de cualquier estímulo potencialmente estresante que pueda afectarles. De hecho, para Lazarus y Folkman (1986) el mantenimiento de los compromisos posee una importante cualidad motivadora que actúa como un factor modulador del estrés, bien como un protector ante el mismo o bien como predictor de vulnerabilidad.

En este estudio se ha comprobado que, de los cuatro diferentes perfiles de orientación de metas identificados por el análisis cluster, es el grupo de estudiantes universitarios caracterizado por la evitación del rendimiento [EV-RE] el que muestra una mayor vulnerabilidad al estrés. En efecto, por un lado, es el que percibe como más estresantes las situaciones académicas, y especialmente las que precisan de una mayor demostración de competencia; por otro, presenta más manifestaciones psicofisiológicas de estrés, tanto físico como psicológico. Este grupo, también denominado de defensa del yo, es el grupo más preocupado por la protección de su propia imagen y por evitar tanto los malos resultados como los juicios desfavorables sobre su competencia, lo que puede justificar que experimente mayor tensión ante las situaciones académicas, y especialmente ante aquellas que ponen a prueba su competencia, percibiéndolas como amenazadoras para su aprendizaje y bienestar. Ello facilitaría que manifestaran más fácil y habitualmente un estado de agotamiento físico, así como la intrusión de pensamientos negativos acerca de sí mismo y de su propia competencia en el ámbito académico. Estos resultados coinciden, en líneas generales, con los obtenidos por autores como Cabanach et al. (2008) o Valle et al. (2015).

La prevalencia de este tipo de metas incidirá no sólo sobre la salud del estudiante, siendo especialmente significativa la predominancia de los pensamientos negativos, sino también sobre su rendimiento y aprendizaje. Diversos trabajos han encontrado una relación negativa entre estrés y rendimiento académico, de manera que los estudiantes que presentan unos mayores índices de estrés académico son aquellos que obtienen peores calificaciones y en general un peor desempeño académico y un aprendizaje de menor calidad (Lumley y Provenzano 2003; Struthers, Perry y Menec, 2000). Ello parece bastante lógico, ya que tanto el agotamiento físico como los pensamientos negativos inciden en una menor capacidad de esfuerzo, una peor concentración y en un inadecuado funcionamiento de la memoria, entre otros. La investigación realizada ha puesto de relieve que el aprendizaje no se ve facilitado por los altos niveles de estrés.

En esta misma línea, diversos autores (Kolić-Vehovec, Rončević y Bajšanski, 2008; Mohammadi, Kazemi, Tahan y Lalozaee, 2017) han relacionado directamente la orientación a

metas de aproximación con un mayor empleo de estrategias metacognitivas tales como planificación, control y aprendizaje autorregulado y estrategias lectoras más adaptativas en estudiantes universitarios. De esta forma, la investigación en universitarios chilenos llevada a cabo por Navas, Soriano, Holgado y Jover (2016) concluye que la orientación de metas académicas es la principal variable que contribuye a la predicción del éxito académico. Además, el reciente trabajo de Sorić, Penezić y Burić (2017) pone de manifiesto que la orientación a metas del estudiante media completamente la relación existente entre los trazos de personalidad (en concreto, el factor responsabilidad) y el logro académico.

Para que un estudiante llegue a emplear estrategias de aprendizaje profundo, éste debe presentar un alto grado de compromiso cognitivo con las actividades, de modo que pueda elaborar un aprendizaje significativo, valorarlo desde un punto de vista crítico como útil para posteriormente transferirlo e integrarlo en la práctica (Dunn, Morgan, O'Reilly y Parry, 2004). Para ello, resulta imprescindible que el estudiante tenga la oportunidad de reflexionar acerca de su propio aprendizaje, ofreciéndole oportunidades para que lo mejore de forma activa (Dunn et al., 2004; Huba y Freed, 2000).

Por el contrario, son los grupos caracterizados por la aproximación (al aprendizaje y al rendimiento) los menos vulnerables al estrés: perciben menos estresores académicos y muestran menos respuestas psicofisiológicas. Se podría hipotetizar, por tanto, que propiciarían una mayor resistencia al estrés, adoptando un papel protector ante el mismo. Ahora bien, hay que hacer una precisión relevante: el grupo de aproximación al rendimiento obtiene mayores puntuaciones que el de aproximación al aprendizaje en la dimensión cognitiva (pensamientos negativos), que refleja la menor habilidad para defenderse de los pensamientos intrusivos relacionados con su falta de competencia. Ahora bien, nuestros datos no nos permiten afirmar con rotundidad qué tipos de metas de aproximación son más adaptativas al no haberse encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

Según Elliot y Thrash (2002) la elección particular de este tipo de metas de evitación podría explicar también los pobres recursos y

estrategias de afrontamiento de estrés que despliegan. Además, la capacidad del propio proceso de estrés de generar e inducir emociones negativas intensas como la inquietud, el desasosiego o la desesperanza contribuyen a aumentar, como diría Pekrun (1992), las interferencias propias de estos patrones de orientación, consistentes en alejarlos aún más de sus tareas académicas y dirigir su atención hacia otro tipo de actividades de protección del yo.

Al contrario que ocurre con los grupos caracterizados por la aproximación, cuyos resultados podríamos calificarlos de similares, los datos ponen de manifiesto que los grupos caracterizados por la evitación (aprendizaje y rendimiento) tienen un comportamiento claramente diferencial frente al estrés. El grupo de evitación del rendimiento es claramente más vulnerable al estrés que el de evitación al aprendizaje. Ello puede explicarse por el hecho de que estos últimos estudiantes no se implican en el aprendizaje, evitan las situaciones que ponen en juego su competencia y sus conocimientos y eluden las dificultades y el esfuerzo. En suma, se comprometen menos con las situaciones académicas. Esta falta de compromiso puede explicar que se perciban como menos tensionados ante ellas y que muestren menos respuestas psicofisiológicas. Su menor vulnerabilidad vendría explicada, por tanto, por su menor implicación y compromiso académico, lo que parece coherente con la relación establecida por Soric et al. (2017) entre metas de aproximación y responsabilidad.

Estos resultados son igualmente consistentes con lo reportado por Ling et al. (2016), en el que observaron en una muestra compuesta por 472 estudiantes universitarios chinos, que son las metas de naturaleza intrínseca las que proporcionan un efecto protector ante la aparición de síntomas depresivos, en comparación con aquellos estudiantes más orientados a metas de tipo extrínseco tales como el reconocimiento social. Valle et al. (2015) encontraron que los estudiantes que informan de metas de aproximación hacia el aprendizaje son los que otorgan un mayor valor a los contenidos y tareas, presentan niveles superiores de creencias de autoeficacia y una menor ansiedad ante los exámenes.

No obstante, no se debería perder de vista lo señalado por trabajos como el de Durán-Aponte y

Arias-Gómez (2015), que señalan la importancia de que además de la aproximación al aprendizaje, los estudiantes muestren igualmente metas de carácter externo (orientadas hacia el rendimiento), ya que esto favorece la persistencia dentro de determinados programas formativos. En esta misma dirección, Stewart, Stott y Nuttall (2016) en un estudio con universitarios de Reino Unido, señalan que los perfiles de orientación de metas no presentan un carácter estable, y la orientación de aproximación al aprendizaje tiende a decaer después del primer y segundo curso universitario, incrementándose el fenómeno de procrastinación. En este sentido, que los estudiantes cuenten con metas de aproximación al rendimiento podría compensar en ciertos momentos el declive experimentado en las metas de aproximación al aprendizaje. Futuros trabajos de corte longitudinal deberán explorar este fenómeno en universitarios españoles.

Estos resultados aportan también información para el diseño de programas que permitan el entrenamiento en habilidades de manejo y establecimiento juicioso de las metas académicas de los estudiantes universitarios. Dichos programas podrían resultar extremadamente útiles para prevenir la aparición de estrés, contribuyendo a dotarles de recursos intrapsíquicos necesarios para afrontar con garantías las demandas académicas y el manejo del estrés (Brougham, Zail, Mendoza y Miller, 2009; Collier, 2008). En este sentido, el trabajo de Park, Edmondson y Lee (2012) sugiere que el periodo de formación universitaria resulta especialmente importante para la adquisición de habilidades autorregulatorias de cara a responder a las demandas que plantea la vida adulta. Adicionalmente, resultaría plausible que esta reestructuración en la orientación de metas contribuyese a un mayor éxito académico, en la medida en que las estrategias de afrontamiento pueden ajustarse mejor a las necesidades contextuales y los niveles de esfuerzo sostenido que exigen los estudios universitarios incrementarse.

Una de las tareas de la Universidad como institución es asumir el reto de mitigar el impacto del estrés académico entre sus estudiantes mediante la articulación de procedimientos de ayuda, orientación y soporte socioemocional que faciliten un afrontamiento constructivo de las exigencias académicas y minimicen los posibles efectos negativos sobre su salud y su estado de

bienestar general. Manejar el estrés, fomentar los recursos de afrontamiento, promover el apoyo de motivación y la afectividad positiva, formar habilidades para saber responder a las demandas (Brougham et al., 2009; González y Landero, 2008) parecen propuestas de obligado cumplimiento por parte de las instituciones para ayudar al estudiante a afrontar con efectividad el estrés, evitar en la medida de lo posible su vulnerabilidad frente al mismo y mejorar sus opciones de adaptación y su desempeño académico. Los desafíos psicosociales y vitales a los que los estudiantes universitarios deben enfrentarse hace que éstos representen unos candidatos preferentes para la implementación de medidas de prevención y promoción de su bienestar psicológico y salud mental (Kraft, 2009).

En toda investigación es necesario revisar las limitaciones presentes en la misma y que debemos considerar a la hora de poder generalizar los resultados. Probablemente, la principal es que al utilizarse un muestreo por conglomerados no hemos podido contar con información de aquellos estudiantes que no asisten con regularidad a las aulas o que, habiéndoseles comunicado previamente que se dedicaría un tiempo de clase a contestar los cuestionarios, decidieron ausentarse ese día.

También sería conveniente para una ulterior investigación abordar un estudio de corte longitudinal para observar si se producen cambios tanto en los perfiles de orientación de metas (Stewart et al., 2016) como en los niveles de estrés de los estudiantes y en su manejo del afrontamiento tras implementar algún programa específico de formación, de carácter preventivo y/o de intervención, en estrategias para resolver problemas en el contexto universitario y poder afrontar de forma adaptativa situaciones estresoras. Una de las bases de dicho programa de competencias sería el análisis detallado de las causas y razones que subyacen bajo los diferentes perfiles de orientación de metas académicas.

BIBLIOGRAFÍA

Barron, K.E. y Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goals models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.

Brougham, R.R., Zail, C.M., Mendoza, C.M. y Miller, J.R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28 (2), 85-97.

Cabanach, R.G., Fernández-Cervantes, R., González, L. y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32 (4), 151-158.

Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Millán, P. (2008). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36 (1), 3-16.

Cabanach, R.G., Souto-Gestal, A. y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7 (2), 41-50.

Cabanach, R.G., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11 (2), 313-323.

Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2008). *Respuesta de estrés en contextos universitarios: Construcción de una escala de medida*. Comunicación presentada al V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los Retos de Futuro, Oviedo (España).

Collier, R. (2008). Imagined illnesses can cause real problems for medical students. *Canadian Medical Association Journal*, 178 (7), 820-821.

Covington, M.V. (1984). The motive for self-worth. En R.E. Ames y C. Ames (Eds.), *Motivation in education: Student motivation* (Vol. I, pp. 77-113). San Diego, CA: Academic Press.

Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge Univ. Press.

Daniels, L., Haynes, T., Stupnisky, R., Perry, R., Newall, N. y Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.

Diener, C.I. y Dweck, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.

Diener, C.I. y Dweck, C.S. (1980). An analysis of learned helplessness: (II) The processing of

- success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Dunn, L.B., Morgan, C., O'Reilly, M. y Parry, S. (2003). *The student assessment handbook: New directions in traditional and online assessment*. London: Routledge Falmer.
- Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 189-206.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A.J. y Thrash, T.M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (5), 804-818.
- Felner, R.D., Gister, M. y Primavera, J. (1982). Primary prevention during schol transition: Social support and environmental structure. *American Journal of Community Psychology*, 10 (3), 277-290.
- García, F.J. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (6), 24-36.
- González, A.J., Danolo, D., Rinaudo, M.C. y Paoloni, P.V. (2010). Metas de logro y autodeterminación en universitarios: diferencias individuales y perfiles motivacionales. *REME*, 34 (13), 4.
- González, M.T. y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23 (1), 7-18.
- Hair, J.E., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black W.C. (1999). *Multivariate data analysis* (6ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Huba, M.E. y Freed, J.E. (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24 (9), 759-766.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević, B. y Bajšanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences*, 18 (1), 108-113.
- Kraft, K. (2009). Complementary/Alternative Medicine in the context of prevention of disease and maintenance of health. *Preventive Medicine*, 49 (2), 88-92. [doi: 10.1016/j.ypmed.2009.05.003]
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Levy, I., Kaplan, A. y Assor, A. (2007). Academic goal orientation, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 231-252.
- Ling, Y., He, Y., Wei, Y., Cen, W., Zhou, Q. y Zhong, M. (2016). Intrinsic and extrinsic goals as moderators of stress and depressive symptoms in Chinese undergraduate students: A multi-wave longitudinal study. *BMC Psychiatry*, 16 (1), 138.
- Linnenbrink, E. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote student motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 197-213.
- Linnenbrink, E.A. y Barger, M.M., (2014). Achievement goals and emotions. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 142-161). New York: Routledge.
- Lumley, M.A. y Provenzano, K.M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 641-649.
- Mohammadi, Y., Kazemi, S., Tahan, H. y Lalozaee, S. (2017). Relationship between Metacognitive Learning Strategies, Goal Orientation, and Test Anxiety among Students at Birjand University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education*, 16 (1), 44-50.
- Navas, L., Soriano, J.A., Holgado, F.P. y Jover, I. (2016). Multiple goals: predictive analysis of academic achievement in Chilean students. *Educación XXI*, 19 (1), 267-285.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico (variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto)*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Park, C.L., Edmondson, D. y Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19 (1), 40-49.

- Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. y Wolfle, L.M. (1986). Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions. *Journal of Higher Education*, 57, 156-157.
- Pastor, D.A., Barron, K.E., Miller, B.J. y Davis, S.L. (2007). A latent profile analysis of college student's achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (1), 8-47.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41 (4), 359-376.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pozo, C. (1996). *El fracaso académico en la universidad. Sistema de evaluación e intervención preventiva* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (España).
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13 (4), 546- 550.
- Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego-and task-oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Smith, L. y Sinclair, K. (2005). Empirical evidence for multiple goals: A gender-based, senior high school longitudinal perspective. *Australian Journal of Educational Psychology*, 5, 55-70.
- Sorić, I., Penezić, Z. y Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134.
- Stewart, M., Stott, T. y Nuttall, A.M. (2016). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. *Studies in Higher Education*, 41 (11), 2028-2043.
- Struthers, C.W., Perry, R.P. y Menec, V.H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41 (5), 581-592.
- Suárez, J.M., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (4), 561-572.
- Tinto, V. (1982). Defining dropout: A matter of perspective. En E.T. Pascarella (Ed.), *Studying student attrition* (pp. 3-15). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Turner, J.C., Meyer, D.K. y Schweinle, A. (2003). The importance of emotion in theories of motivation: empirical, methodological, and theoretical considerations from a goal theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 375-393.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J. Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003) Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Rosário, P. y Inglés, C.J. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology*, 35 (5), 634-650.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 7 (3), 307-331.

ARTÍCULO ORIGINAL

La gimnástica o escuela de la juventud (1807): primer libro de educación física escolar y génesis de un discurso pedagógico

Marc Llorens Campins¹

mlc198925@gmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona

Xavier Torredadella-Flix

xtorreba@gmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN: A partir del primer libro que llegó a España de Educación Física *La gimnástica o escuela de la juventud* (1807), traducción de la versión francesa realizada en 1803 por A. Amar Durivier y L. F. Jauffret, se presenta un análisis de contenido deconstructivo para reconocer el discurso ideológico sobre el que descansa. Para ello se usa una metodología basada en el análisis crítico del discurso con el soporte de otros textos de la época, además de la revisión de diferentes estudios que articulan la construcción del contexto teórico. Al final del estudio se realiza un análisis crítico de los contenidos del libro comparándolos con los actuales de la Educación Física. Todo indica que, tras el paso del tiempo, siguen prevaleciendo los mismos contenidos y que los modos de educación tampoco han cambiado tanto.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Gimnástica, Pensamiento Crítico, Historia de la Educación.

Gymnastic and Youth School (1807): first book of physical education and genesis of a pedagogical discourse

ABSTRACT: From the first book on Physical Education to arrive in Spain, *La gimnástica o escuela de la juventud* (1807), translated from the French version written in 1803 by A. Amar Durivier and L. F. Jauffret, this article presents an analysis of the deconstructive content in order to recognise the ideological discourse on which it rests. We use a methodology based on critical analysis of the discourse supported by other texts from the same period as well as reviews of different studies articulating the construction of the theoretical context. At the end of the study there is a critical analysis of the content of the book with current books on Physical Education. Everything seems to indicate that over time the same content is still prevalent and that the educational methods have not changed substantially either.

KEYWORDS: Physical Education, Gymnastics, Critical Thinking, History of Education.

Fecha de recepción 06/06/2017 · Fecha de aceptación 25/10/2017

Dirección de contacto:

Xavier Torrebaddella-Flix

Universidad Autónoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus de la UAB-Edificio G6, despacho 168

08193-Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

1. INTRODUCCIÓN

Los juegos corporales tienen en la tradición lúdica española unas raíces ancestrales, pero es a partir de las fuentes humanísticas que inciden hacia una civilización del hombre y cuando adquieren un significativo contenido pedagógico y factual (González Alcantud, 1993; Álvarez, 1993, 1995; Bantulà, 2006; Hernández, 2004; Hesse, 1967). La literatura de los siglos XVI y XVII es un testimonio fehaciente que ha dejado una huella de las costumbres sociales del juego (Alcocer, 1559; Caro, 1626; Cobarruvias, 1543; Ledesma, 1611; Remón, 1623). A través de estos tratados (*Re ludisque*) se descubre cómo las diversiones del pueblo y de la nobleza tenían escenarios diferenciados. Por un lado, el pueblo se recreaba en la infinidad de juegos tradicionales, mientras que la nobleza tenía por prácticas los deportes de entonces: el paseo, la caza, la equitación, la esgrima, el baile... (Olivera-Betrán y Torrebaddella-Flix, 2015). Estas prácticas en los ambientes cortesanos concedían distinción, virilidad y proporción a quienes las practicaban.

En tiempos de la Contrarreforma se institucionalizaron nuevos modos de educación basándose en una organización política de la sociedad (Delgado, 2002). Es en este nuevo orden cuando las congregaciones religiosas tuvieron en sus manos la gobernabilidad jerarquizada de la infancia que atendieron según la condición social de la que se tratase. Entre las congregaciones más influyentes del siglo XVI, la Compañía de Jesús fue la que dominó el espacio destinado al tutelaje de los hijos de la nobleza. El modelo corporal de la educación jesuita pasaba por una reglamentada y ordenada “destreza del cuerpo”. Como trata Varela (1983), la educación de nobles se fundamentaba en un conjunto de ejercicios de distinción, que tenía su origen en la educación de los príncipes o el modelo de “caballero perfecto”. Dicha educación fue potestativa de una pujante nobleza enriquecida y que cada vez dispuso de

mayores privilegios de recreación cortesana. Un noble, además de cultivar las letras, debía ser fuerte y valeroso, adiestrado en cabalgar, esgrimir con todas las armas, en la lucha, en la caza, el juego de pelota, el ajedrez, que siempre debía practicar con dignidad y decoro. Esto comportaba que se hiciera necesaria una pronta crianza e instrucción del noble caballero. Durante la infancia en la organización instructiva del noble se incorporaron los “ejercicios corporales virtuosos y honestos, tales como jugar a pelota, a la argolla, a los bolos, saltar, correr, tirar la barra, ejercitarse con la ballesta, el arco y el arcabuz, danzar, bailar, montar a caballo e ir de caza” (Varela, 1983, p. 99). Como se observa, en este elenco de formas de ejercitación corporal, no aparece el baño o la natación, práctica condenada por el Tribunal del Santo Oficio a lo largo de todo el siglo XVI (Ruiz, 2008).

En los colegios de jesuitas se instaló una disciplina de sello militar y monástica. La rectitud del cuerpo era igual a la rectitud del alma y a la obediencia de la norma. Como cita Varela (1983, p. 141): “El blanco de la institución del alma será el cuerpo. Cuerpo instrumentalizado y negado a la vez”. Se trataba entonces de proceder a la educación del “soldado cristiano”, del asentamiento del *corpus* en dispositivos disciplinares para regir un ordenamiento jerarquizado y normativo de las conductas. Siguiendo a Foucault (2012), es en este espacio de dominación (de microfísica del poder) en el que se construyen los cuerpos dóciles y útiles. La rectitud, la compostura, los modales y el decoro serán el foco de atención y de modelación (represión), a la vez que virtudes de distinción social del joven caballero.

Durante el siglo XVIII los postulados reformadores compendiados en los textos de la educación de Príncipes y de Caballeros o Nobles se extendieron hacia las capas burguesas (Álvarez, 1993). El crecimiento industrial y agrario se manifestaba en una sociedad burguesa semiurbana y ociosa que pugnaba, consigo misma, por los espacios y modos de distinción de las clases aristocráticas. Así, el ascenso de la clase burguesa se reafirmaba en nuevos valores higiénicos relacionados con el fortalecimiento corporal y la salud, con el objeto de garantizar la descendencia, que también entraban en la esfera de la higiene social (Vigarello, 2006). Es en estos momentos cuando los elitistas colegios de jesuitas experimentaron un proceso de transformación y

aceptaron también a los hijos de la pujante clase burguesa. En este nuevo paradigma entraron en juego las llamadas materias de adorno (esgrima, baile, equitación, ejercicios gimnásticos y militares, y juegos como el de billar, las bochas, el volante, el de pelota...) para complementar y completar una educación elitista, moderna y diferencial. Como ejemplos de esta transformación podemos mencionar los Seminarios de Nobles de Barcelona, Calatayud, Vergara Valencia y, en especial, el de Madrid.

En 1807 llegó a España el primer libro que consideró la gimnástica y los juegos corporales bajo la percepción pedagógica de la educación física escolar (Olivera y Torrebadella, 2012; Torrebadella, 2013a). *La gimnástica o escuela de la juventud, tratado elemental de juegos, de ejercicios considerados en razón de su utilidad física y moral*, era una traducción procedente de una edición francesa de 1803 de Jean-Agustin Amar Durivier (1776-1837) y Louis-François Jauffret (1770-1840). En sí se trata de una adaptación de *Gymnastik für die Jugend* (1793), de Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839), el cual incorporó la primera sistematización de la Educación Física escolar, puesta en práctica en el *Philantropinum* de Schnepfenthal, creado por Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) (Diem, 1966; Quitza, 2015; Torrebadella, 2013a, 2013b).

La llegada de este libro a España se produjo en un momento en el que predominaban las ideas liberales provenientes de Francia y surgían pensamientos que hacían renacer la cultura física influenciada por la corriente pedagógica pestalozziana. Detrás de todas las ideas de renovación encontramos el periodo de la Ilustración, que fue el momento en el cual se produjeron los cambios pedagógicos que influenciaron a los autores del libro y a la España liberal de principios del siglo XIX.

Durante la Ilustración, la educación comenzó a visionarse como asunto de importancia (Bolufer, 2000; Lerena, 1983; Varela, 1988). Se iniciaba una situación de cambio hacia la construcción de nuevos fundamentos sociales centrados en el bienestar, la felicidad individual y pública. Con lo cual, los conceptos de trabajo, población y riqueza fueron afines a una racionalización de la explotación productiva que dependía de la fuerza física y útil de las muchedumbres (Varela 1988). Para

lograrlo se hacía necesario establecer una relación entre utilidad y docilidad, y una de las mejores herramientas era la educación para “el trabajo productivo” (Lerena, 1983, p. 129). Es entonces, sobre esta idea, cuando surgieron varios de los proyectos educativos del reformismo económico de los ilustrados –Rodríguez Campomanes (1775), *Discurso sobre la educación popular de los artesanos*, Gaspar Melchor de Jovellanos (1811), *Bases para la formación de un plan de instrucción pública*, Conde de Cabarrús (1808), *Cartas...*–, cuyo eje central pasaba por redirigir a los ciudadanos a desempeñar las labores mandadas por los poderes públicos (Varela y Álvarez-Uría, 1991). En estos proyectos el intervencionismo por parte del Gobierno fue intenso para poder supervisar la consecución de una sociedad disciplinada bajo control y donde todo fuera transparente a los ojos del poder. Era la primera vez que el Estado monopolizaba la legitimidad de la enseñanza, aunque esto produjo la resistencia de los nobles, la iglesia y los gremios. Los avances reformistas ilustrados fracasaron con la llegada de la revolución francesa y el miedo a que las reformas radicales produjeran una revolución en España; a este hecho cabe sumar la falta de conformidad con el modelo propuesto para la formación de los gremios y las clases subalternas.

Miquel Piernavieja (1962) citó *La gimnástica o escuela de la juventud* como el primer libro de la Educación Física (EF) que llegó a España y analizó su influencia en aquel momento. Asimismo, otros estudios han partido de esta obra para abordar cómo se construyeron los cimientos de la EF escolar (Torrebadella, 2011, 2013a).

El objeto de estudio es ubicar el texto –*La gimnástica o escuela de la juventud*– en su contexto para (de)construir el texto. Esto significa analizar el libro para ver cómo se enreda el discurso ideológico por el que fue construido y así percibir algunas analogías curriculares con la EF. Es decir, pretendemos (de)construir el texto para desvelar los códigos disciplinarios que subyacen en él, a saber: el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes del poder. Con ello contribuimos a considerar la evolución de la EF como materia escolar y comprobar la prevalencia (invisible) de los códigos disciplinarios (Cuesta, 2007) que componen el *corpus* dogmático de la misma.

Este propósito viene precedido por una revisión de textos de la época con la intención de construir un marco teórico en el cual poder contextualizar *La gimnástica o escuela de la juventud* en su momento histórico. La revisión de textos se centra principalmente en otros estudios que ya han realizado un análisis del contexto educativo aludido (Torrebadella, 2013a, 2013b). Asimismo, procedemos a un análisis crítico del discurso (ACD) siguiendo el enfoque histórico de Wodak (2003) o aproximación histórica discursiva (AHD), utilizando como fuente primaria del estudio, *La gimnástica o escuela de la juventud*. A través de esta obra vamos a descubrir su intertextualidad y cómo se edifican unas incipientes relaciones de poder en la EF, que con el paso del tiempo fueron perfeccionadas como dispositivos disciplinarios en la configuración didáctica de la materia y la escolaridad. En una triangulación teórica se articula una contextualización histórica desde una sociología crítica, una relación de intertextualidad conceptual del texto (ideologías ocultas), y una (re)interpretación interdisciplinar postmoderna en el ACD, atendida como la actitud cuya misión es la de desenmascarar las relaciones sociales en el abuso del poder (Van Dijk, 1999).

A continuación presentamos un marco de contextualización del texto, luego pasaremos a analizar el libro que nos ocupa: origen, estructura y contenidos. Seguiremos con la búsqueda de los códigos disciplinarios subyacentes de los diferentes poderes (político, militar, médico, eclesiástico y pedagógico) para continuar con un análisis crítico de los contenidos del libro –objeto de estudio– comparándolos con los actuales contenidos curriculares de la EF escolar.

2. MARCO TEÓRICO DE CONTEXTO AL TEXTO

En los postulados racionalistas del siglo XVIII el concepto de Educación Física entró en una nueva lógica de considerar las corporalidades –Locke, Rousseau, Ballexerd, Basedow y Pestalozzi–. El giro ideológico (laicismo, liberalismo y modernismo) contextualizó una aspiración idealizada de la educación nacional, edificándose los primeros ensayos de educación pública del siglo XIX. En esta nueva educación, la conexión con el llamado *renacimiento de la cultura física*, si bien en otros países de Europa

sirvió para edificar las aspiraciones políticas de las nacionalidades, en España solamente sirvió para incardinar discursos e iniciar ensayos fallidos (Torrebadella, 2013b).

La Ilustración proclamaba el poder de la razón humana sobre la Naturaleza como el único medio válido para lograr el progreso, la felicidad y el bienestar individual y social de los hombres (Capitán, 1991). Sin embargo, estos ideales no fueron muy bien recibidos en las divergencias políticas de las monarquías europeas, y en España se dirigieron hacia el nombrado “Despotismo Ilustrado” –“todo para el pueblo pero sin el pueblo”–. Se trataba pues de una Ilustración dirigida por el Estado, sometida a la censura y restringida a los funcionarios públicos de espíritu más elevado. A nivel cultural tampoco se promovieron iniciativas ilustradas independientes en la gobernabilidad del Estado. Todo cambio o renovación era una ocasión desquiciada de controversia y de conflicto, debido a actitudes de inseguridad, desconfianza, y a falta de convicción en la propia cultura (Capitán, 1991).

El pensamiento ilustrado del siglo XVIII gravitaba en tres principios: razón, Naturaleza y experiencia. La razón crítica debe ser aplicada a toda verdad de esperanza y conocimiento, las verdades religiosas solo son verdad si están dentro de la razón. No se admitirá ninguna verdad que no haya sido comprobada empíricamente. La razón es el único camino para lograr una sociedad más justa y más feliz. Hacer consciente a la sociedad de que la educación y la cultura son los únicos caminos para realizar el ideal de perfección, de bienestar, de progreso y justicia. Es en este momento cuando surge el despertar intelectual y político por una instrucción pública (una educación nacional) y la necesidad de sistematizar y desarrollar todo tipo de instituciones educativas por el bien común de todos los ciudadanos (Lerena, 1983). Esta cuestión se refleja en los periódicos de la época y en las obras de los nuevos reformistas (Labrador y De Pablos, 1989).

En los proyectos ilustrados se materializó una sociedad burguesa que empezaba a tener mayor hegemonía social y política. Los códigos de relación social experimentaron significativas modificaciones, por ejemplo, la buena educación, las buenas maneras, el cuidado y la representación del cuerpo. Todo ello hacía aumentar la esfera de la privacidad y de la

individualización. El poder y las jerarquías se difuminaban, lo que provocaba una mayor necesidad de autocontrol, de desarrollo de la intimidad y el pudor, y la construcción de nuevos códigos de socialización empezando desde la niñez.

Junto a estos cambios, el gobierno ilustrado creó nuevos dispositivos para favorecer el desarrollo agrario y de manufacturas, aumentar la riqueza y conservar a la población como capacidad productiva. Así se estimularon políticas para crear un mercado nacional y mejorar las producciones en agricultura, artes, comercio..., además de conseguir que la iglesia y los gremios se sometieran a la acción del Estado. Para lograr estos cambios fueron necesarias las técnicas disciplinarias que utilizan el cuerpo como sujeto y blanco del poder, es decir, concebir todo un engranaje de modos de gobernar a sujetos dóciles y útiles (Foucault, 2012). Es aquí donde la educación contribuirá a administrar estas técnicas y a servir a los intereses del liberalismo ilustrado.

Los proyectos educativos tenían por objetivo enseñar a los niños a desempeñar la función social asignada por los poderes públicos y evitar la sublevación de las clases populares mediante el control de sus hijos. Por ejemplo, los proyectos ilustrados de educación, incluso los más radicales dentro de la nueva óptica, como el de Cabarrús, no tenían como objetivo lograr una igualdad real entre los ciudadanos, sino enseñarles a desempeñar una función social, que según Rodríguez Campomanes, procede de “la perfecta ley divina, del Soberano y de los Magistrados” (Varela, 1988).

El nuevo proceso de socialización de los niños requirió algunas modificaciones que venían unidas a los programas y actividades educativas de los ilustrados. Destaca el redescubrimiento de la infancia, la remodelación del espacio familiar y la fabricación del hombre interior (Varela y Álvarez-Uría, 1991).

El redescubrimiento de la infancia consiste en dejar de ver al niño como un pequeño adulto, y proyectarle una singularidad: formas de vestirse, sentir y pensar propias. Los reformadores alejaron la infancia de la vida pública, le prohibieron los juegos de azar y de apuestas, el teatro, las tabernas y las comedias. El objetivo residía en separar la vida del niño de la esfera adulta. Los niños de clases altas dejaron de ser

mezclados con adultos –ayas, criados y nodrizas– para pasar a ser cuidados por sus madres. Después de ser educados en casa, fueron confinados a un encerramiento en instituciones específicas acordes con su estatus y capacidad. Como apunta Varela (1986), esta nueva concepción de la infancia nacía a partir de 1762 con la influencia del *Emilio* de J.J. Rousseau, que planteó un nuevo orden social, nuevos súbditos, nuevos ciudadanos y una educación que fuese capaz de conseguir este nuevo orden. Es Rousseau quien por primera vez diferencia el adulto del niño y el que construye una realidad nueva de la infancia. Este autor resalta que los niños conceptuados como seres más débiles, a través de la educación (de endurecimiento físico, socializadora y moralizadora) debían ser tutelados por los adultos atendiendo a sus necesidades. En definitiva, se promovía un desarrollo como seres individuales, libres y autónomos, pero sin que fuesen conscientes del hecho de que el adulto les estaba vigilando y controlando su libertad.

Otro aspecto de suma importancia es la remodelación de los hogares en busca de la unión familiar, respetando la privacidad de los adultos. Se dejarán de lado los códigos de la nobleza, que primaban los intereses políticos por encima del amor familiar. La burguesía frente a las nuevas corrientes antepone el amor por delante de los intereses materiales. La familia se convierte en una institución social obligada para el matrimonio, y legitima un espacio para educar a los hijos (Varela y Álvarez-Uría, 1991). En el caso de las clases populares será el Estado quien, interviniendo directamente, cuidará a los hijos de clases subalternas.

Los ilustrados criticaron sustancialmente el estilo de vida de la nobleza y sus modos de comportarse. Por eso hacen imprescindible la fabricación del hombre interior. Para lograrlo es necesario cultivar el alma. Proponen tener un cuerpo saludable e higiénico que se mantenga erguido y elegante sin necesidad de artificios. Los ejercicios al aire libre, la higiene, la vida sana y moderada conseguirán fabricar cuerpos funcionales preparados para entregarse al servicio del poder.

Estos cambios entraron a España por la vía francesa gozando de una buena repercusión, aunque algunas de las doctrinas fueron censuradas por la realeza borbónica. A pesar de la

censura las influencias calaron hondo en el pensamiento ilustrado más representativo de la época.

Pablo de Olavide y Jáuregui (1725-1803) en *El evangelio en triunfo o historia de un filósofo desengañado* (1797) proponía una educación pública, obligatoria y cristiana para la infancia. En 1790 Gaspar Melchor de Jovellanos Ramírez (1744-1810) presentó *La memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas*, en la que ponía en valor los juegos, especialmente los que hacían a los jóvenes más ágiles y robustos. Para los ilustrados el juego fue muy apreciado, contenido y estímulo pedagógico en la educación de los ciudadanos (González Alcantud, 1993). Esta visión empezó a implantarse en algunos colegios de primeras letras, en los cuales la EF tenía un papel testimonial. En 1780 el Real Colegio Académico de Primeras Letras de Barcelona, que era como una Escuela de Maestros, consideraba que los ejercicios corporales y los juegos de destreza eran beneficiosos (Copin, 1802).

De igual forma, a principios de siglo XIX, el Real Seminario de Nobles de Madrid (RSN), creado por los jesuitas en 1725, se orientaba a la enseñanza de los hijos de la nobleza con una amplia instrucción intelectual y destrezas sociales: montar a caballo y jugar todo género de armas, correr lanzas, tornear y justar a pie y a caballo, jugar a pelota, canto y música, estudiar matemáticas, el arte militar, geografía, cosmografía, hidrografía y mecánica, usos y fabricación de instrumentos (Varela, 1983).

Entre 1798 y 1808 el programa educativo del RSN dejó espacio para las clases de baile, equitación, esgrima, juegos y gimnasia. Este acercamiento a la educación integral se produjo por los propios orígenes humanistas de la congregación. Aun así, podemos citar que el RSN recibió la influencia del suizo Enrique Pestalozzi (1746-1827) y del germano Guts Muths al incorporar en 1807, *La gimnástica o escuela de la juventud*, obra que fue dedicada –por el traductor Mariano de Iborra– al director del RSN, el brigadier Andrés López Sagastizábal.

Durante esta época surgieron otros ensayos que daban entrada a la pedagogía moderna. El más destacado fue el Real Instituto Militar Pestalozziano en Madrid (RIMP, 1806-1808), un proyecto que tenía como mecenas a Manuel

Godoy, “Príncipe de la Paz” (Blanco, 1907; Del Corral, 1972; Guerra, 1963; Horta, 1974; Morf, 1928).

Un cambio de dirección, puso al frente a Francisco Amorós y Ondeano (1770-1848), Amorós fue director del RIMP y durante poco más de un año difundió las obras de Pestalozzi. Aquí Amorós empezó a ensayar un singular sistema de EF influenciado por los métodos pedagógicos de Pestalozzi y los fundamentos técnicos de Guts Muths, obviamente aconsejado por *La gimnástica o escuela de la juventud* (Torrebadella, 2013a), suceso con el cual dio inicio al proceso institucional de la EF escolar en España (Piernavieja, 1960; Torrebadella, 2013a).

En enero de 1808, de manera inesperada, se suprimió el RIMP. El Gobierno necesitaba –además de otras posibles causas– reducir gastos para hacer frente a la invasión francesa. De esta manera se perdieron las esperanzas de seguir con las innovaciones que Amorós desarrollaba. Amorós –etiquetado de afrancesado– se vio obligado a salir del país para ir a París. Allí se estableció y gozó de gran reconocimiento profesional hasta el punto de ser considerado el fundador de la EF en Francia (De los Reyes, 1961; Fernández, 2005; Piernavieja, 1960).

Indagar sobre el método gimnástico utilizado por Amorós en el RIMP pasa por considerar de manera fehaciente *La gimnástica o escuela de la juventud*, primer libro y currículo de la EF en España. Como citaba Morf (1928, p. 25): “La gimnasia estaba dirigida, en un local dispuesto con gran gusto, por tres oficiales, según el sistema de Guts-Muths”.

La aceptación de *La gimnástica o escuela de la juventud* por el RSN y el RIMP hacía de la misma su recomendación a toda la instrucción pública general, suscitando la idea de la educación integral, lo que suponía un destello de modernización pedagógica que nacía de los intentos reformistas ilustrados hacia el liberalismo (Torrebadella, 2013a, 2013b).

Durante la invasión napoleónica y el proceso de las Cortes constituyentes de Cádiz siguió la intención política de modernizar la instrucción del pueblo. Las *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública*, presentado en 1809 por Jovellanos (1811) o la *Educación física en el hombre* de Félix González (1814) son

significativos ejemplos en los que la EF aparecía para restituir el vigor de la población española. Sin embargo, con el retorno en 1814 del absolutismo de Fernando VII se puso freno a cualquier intento reformista ilustrado o liberal. En ese momento todo lo que tuviera tintes franceses era rehusado, así como el libro que nos ocupa. Aunque es significativa la ingeniosa adaptación de *La gimnástica o escuela de la juventud* que hace Vicente Naharro (1818), maestro de primeras letras, en la *Descripción de los juegos de infancia, los mas propios a desenvolver sus facultades físicas, morales, y para servir de abecedario gimnástico* (Torrebadella, 2011).

3. LA GIMNÁSTICA O ESCUELA DE LA JUVENTUD

Centrémonos ahora en analizar el libro que es el objeto de estudio. Como ya hemos comentado, en 1807 apareció *La gimnástica o escuela de la juventud*. La base pedagógica de esta obra debemos buscarla en el movimiento filantrópico centroeuropeo.

El *Philantropinum* creado por Johann Bernhard Basedow (1723-1790) en Dessau, en 1774, fue un internado escolar concebido para formar los hijos de la clase dirigente. El modelo educativo buscaba una formación integral que otorgara varones fuertes, sanos y dóciles (Elschenbroich, 1979; Foucault 2001). Por el *Philantropinum* de Basedow pasaron destacados promotores de la pedagogía y de los ejercicios gimnásticos como Salzmann, Campe, Pestalozzi, Guts Muths o Nachtgall. Como ya hemos mencionado, Salzmann fundó en 1784 el Instituto de Schnepfenthal, otro *Philantropinum* o internado escolar cerca de Gotha – en la actual Alemania–. Salzmann, siguiendo prácticamente la misma orientación que Basedow, quiso materializar la idea educativa de Jean-Jacques Rousseau y restituir la EF de los clásicos con ejercicios naturales al aire libre, con lo que contó con la colaboración de Guts Muths (Diem, 1966).

Como ya hemos citado, *La gimnástica o escuela de la juventud* no es una versión original, sino la adaptación del libro que escribió Guts Muths (1793), que en este caso aparece en el interior del libro con la titularidad Salzmann². La obra de Guts Muths está por tanto influenciada por los movimientos ilustrados y filantrópicos de

finales del siglo XVIII (Torrebadella y Olivera, 2012). Los filantrópicos concebían el juego como una actividad meramente recreativa, concepción totalmente reprobada por el juicio moralista y religioso que predominaba a mediados del siglo XVIII en Prusia. A los niños no se les permitía reunirse en grupos, si no estaban acompañados por el adulto, el juego era visto como algo peligroso e irregular y era reprimido por los educadores con abusivos castigos físicos para el enderezamiento disciplinar:

“El jugar, sea con lo que fuere, ha de prohibírseles a los niños en todas las escuelas, y por cierto, a la manera evangélica, es decir, explicándoles su vanidad e insensatez, y hasta qué grado él aleja sus espíritus de Dios, el Bien eterno, y llena sus almas de males” (Elschenbroich, 1979, p. 97).

Ante esta situación, los filantrópicos como Basedow argumentaban que este tipo de enseñanza no correspondía a las concepciones y necesidades del momento. Defendían una educación para preparar a los niños para una *vida feliz*, patriótica y servicial a la comunidad gobernada por la clase burguesa. La educación que promovían se centraba en la adquisición de conocimientos prácticos y en la formación de un carácter flexible y dispuesto al trabajo. Pronto vieron que en el juego subyacía un poderoso estímulo *constructivista* hacia los conocimientos prácticos, y no tuvieron reparos en justificar las ventajas del juego libre (carácter independiente para el niño y la actividad motivadora), aspecto de contradicción que había que conciliar con la tradición moralista y la disciplinada instrucción que profesaban. La solución fue desarrollar contenidos y reglas de juegos que fueran útiles y que tuvieran un fin. Guts Muths se pronunciaba al respecto: “Ningún juego... carece de algún valor, de alguna utilidad... Por ello, los juegos deben ser ejercidos que de alguna manera sean provechosos para la juventud (y también para los mayores)” (Elschenbroich, 1979, p. 213).

Esta construcción adulta sobre el juego de la infancia es la mayor influencia de Guts Muths en el momento de escribir su tratado, pero también hay más. Otra proviene del tratado *Artis gymnasticae* de Geronimo Mercurilis, publicado en Venecia en 1569, y que el propio Guts Muths consideró una de las obras más importantes que jamás se habían escrito, al apreciar la importancia que los clásicos concedían a los ejercicios físicos

como preservativo de la salud (Torrebadella, 2014a).

La gimnástica o escuela de la juventud instituye un nuevo régimen de escolaridad que actúa sobre los predomios que atañen a la salud del cuerpo y a la formación de la virilidad. Las influencias del inglés Francis Fuller (1654-1734), del suizo Manuel Auguste Tissot (1728-1797) y del médico vienés Johann Peter Frank (1745-1821) están presentes en la obra. Frank es considerado como el padre de la higiene pública, la higiene escolar y de la pediatría. Según Carl Diem (1966), en la obra de Frank se advierte el influjo del *Philantropinum* de Basedow en Dessau. Sobre los ejercicios gimnásticos que allí se realizaban Frank citó, contraviniendo el sistema educativo de la época: “Enseñáis religión, pretendéis enseñar las obligaciones de todo ciudadano y, sin embargo, no os cuidáis de la salud y de la formación física” (Diem, 1996, p. 241-242). Frank solicitaba la adecuación de espacios apropiados al aire libre para servir como campos de juego.

Como trata Bantulà (2006), los inicios de la EF escolar se deben sin duda alguna a la aportación técnica de Guts Muhts, ya que la mayoría de los tratados de gimnástica del primer tercio del siglo XIX publicados en Europa son influencia del gimnasiarca prusiano.

La gimnástica o escuela de la juventud, como bien indican los autores, trata sobre “una materia absolutamente nueva” para atender la EF escolar (Amar y Jauffret, 1807, p. 9). Con esta obra la tradición gimnástico-lúdica (Andújar y Brasó, 2017) quedaba absorbida en una moderna corriente pedagógica que, actuando en el ámbito escolar, reconducía los juegos motores populares y los remozaba de contenidos higiénicos, socializadores y moralizadores, iniciando el camino hacia lo que se llamaría más tarde la educación integral, a saber: “armonía de alma y cuerpo” (Ibíd., p. 6).

El libro empieza con un prólogo que plantea un arduo problema: la falta de EF provoca que los cuerpos de los niños estén sin fuerza, sean endeble y afeminados. Los autores exageran el asunto y describen un cuadro degeneracionista y turbulento:

“La depravación de las costumbres ha llegado a un extremo, que solo ofrece el

exterminio de todas las virtudes: los cuerpos están sin fuerzas, las almas sin energía; y sí consuelan de cuando en cuando la tierra algunos rasgos de virtud y de heroísmo, lo debemos a un pequeño resto de espíritu nacional, que suele aparecer entre los despojos que la rodean, y que sobrevive al exterminio de los demás sentimientos. Pero en general, el lujo y la molicie, han ocupado el lugar de la energía que caracteriza a los antiguos” (Ibíd., p. 6).

Este problema, según los autores, surge porque solo se forma el entendimiento. Aquí subyace el error de una educación escolástica y moralizadora tradicionalmente aceptada:

“Creéis sin duda haberlo hecho todo por ellos, con solo formar su entendimiento para las ciencias y adornándole de gracias: Pero ¿qué vendrá a importarles un tesoro, cuya posesión les mortificará mucho más, si la encierran en un cuerpo endeble y enfermizo?” (Ibíd., p. 7).

La solución a estos problemas es la presentación de *La gimnástica o escuela de la juventud* que los mismos autores explican de qué se ocupa:

“Le presentaremos en esta obra, cuya primera parte prueba la indispensable necesidad del ejercicio, y las ventajas apreciables que resultan con relación al físico y moral del hombre. La segunda ofrece la descripción y teoría de todos los juegos de ejercicio antiguos y modernos, indicando los medios de hacerles practicables y provechosos a nuestros jóvenes: la tercera un ensayo sobre el ejercicio de los sentidos. Estas tres partes forman un cuerpo completo de Gimnástica en que todo se aproxima a nuestros usos y costumbres, y nada es sistemático, ni superficial” (Ibíd., pp. 8-9).

Como describen los autores en una primera parte se explicitan las razones del empobrecimiento físico de los jóvenes. Dirigen la responsabilidad de este empobrecimiento a los maestros, que no tienen voluntad de perfeccionar y desplegar las cualidades físicas:

“Preguntemos a la mayor parte de los maestros: preguntemos, ¿por qué el objeto interesante que nos ocupa, es generalmente descuidado? Y nos responderán, que no es de su plan esta cuestión. Y efectivamente no tienen uno, en que merezca algún aprecio la idea de perfeccionar y desplegar las cualidades físicas” (Ibíd., pp. 21-22).

Los padres son también los causantes de la mala educación, por lo que hay que despertarles la conciencia:

“¡Padres insensatos! Abrid al menos los ojos! Cuántas veces os entristecéis al mirar a vuestros hijos pálidos y flacos, atribuyendo el quebranto de su salud a todo, menos a lo que realmente debéis atribuirlo” (Ibíd., pp. 23-24).

Asimismo, los autores apuntan cuatro secuelas del sistema educativo de aquella época con relación a la salud que se deben anular:

“1º La falta de fuerza y agilidad. 2º La debilidad del cuerpo y las enfermedades que resultan de ella. 3º La Inactividad. 4º La alteración del carácter” (Ibíd., pp. 25-37).

Los autores anotan a un solo medio verdaderamente eficaz para solucionar la inactividad de los jóvenes, a saber, escuelas que reconozcan la importancia de la EF:

“Trabajemos en formar hombres fuertes y laboriosos: suministrémosles los medios de ejercitar su vigor, su natural actividad, y la generación que nos suceda, bendecirá nuestros esfuerzos, al recoger el fruto de nuestras lecciones, y ejemplos” (Ibíd., p. 54).

Para reforzar la idea que la solución está en las escuelas, los autores hacen referencia a médicos que ensalzan los beneficios del ejercicio físico que evitan enfermedades, inclusive hacen referencia a Dios:

“¿Cómo supondremos, sin incurrir en una blasfemia o sinrazón manifiestas, que el autor de la naturaleza haya querido colocar al hombre en medio de tantos riesgos, sin ofrecerle al mismo tiempo los medios de mantenerse en una situación tan delicada?” (Ibíd., p. 69).

En la segunda parte del libro aparece la descripción de diferentes ejercicios físicos clasificados en tres grandes bloques: la fuerza, la fuerza y destreza, y la gracia. Dentro del primer bloque de la fuerza aparece: el salto, la carrera y la lucha. En el segundo bloque (de fuerza y destreza) se presenta: el arte de nadar, el arte de arrojar, el arte de trepar, el equilibrio y el balanceo. Finalmente en el tercer bloque se trata la equitación, la danza, la marcha, los ejercicios militares y la esgrima.

Todos estos ejercicios y juegos están explicados con detalle y con instrucciones para que los maestros puedan desarrollarlos correctamente. Incluso en algunos ejercicios encontramos ilustraciones que ayudan a entender el funcionamiento del ejercicio o juego. Veamos el ejercicio de saltar con un palo y la ilustración que lo acompaña (Figura 1):

“Este palo se debe agarrar con ambas manos, de modo que la izquierda se ponga debajo, y la derecha encima (véase la fig. 4.), lo cual sirve para extender los brazos. El izquierdo sirve para apoyar el cuerpo, y el otro para elevarle a la altura del palo. Según la medida dicha, el discípulo tomará una carrera de diez a quince pasos: fijará el palo (que deberá ser puntiagudo por un extremo) derecho, delante de él a uno o dos pies de la varita, y dando con los pies y con las manos un empuje al cuerpo, se arrojará por encima de XX de modo, que sus pies describan un arco, que de XX pasará y vendrá a terminar en ZZ . . .y. . . Sea AB la varita, y CD el palo. Junto a AA. las manos formarán el eje, al rededor del cual debe moverse el cuerpo. Tomará la aptitud señalada por las líneas AB hasta llegar a AC. Los pies bajarán cerca de C y llegarán a tierra por el otro lado de la vara; de cuyo modo quedará el discípulo con la cara vuelta hada el paraje de donde se arrojó. Cuando el palo o el que salta, al llegar a la posición AC, le lleva al otro lado de la vara, o G le da con la mano derecha un golpe para impedir que caiga sobre ella, o le deja en la posición perpendicular, y le agarra en el momento de saltar a tierra, pasando el brazo por cima de la vara, para lo cual es menester mucha destreza” (Ibíd., p. 97-98).

En síntesis, el tratado presenta una gimnástica natural y global con ejercicios de carácter lúdico y juegos organizados. El contenido se estructura alrededor de las habilidades y destrezas básicas y habilidades y destrezas específicas. Así por ejemplo, existen juegos relacionados con el equilibrio o relacionados con el ejercicio físico de lanzar: Pelota al aire, Pelota a la pared, Trinquete o raqueta, Pelota a pala, Tejo o Chito, El pequeño tejo, Las bolas o bochas, El billar, El volante, Las cometas, El trompo y el Peón, La caza (Ibíd., p. 83). Como apreciamos, algunos de estos juegos han seguido un proceso de institucionalización hacia el deporte moderno y siguen prevaleciendo con mucho éxito.



Figura 1. Salto con palo

Destacamos el capítulo dedicado al arte de nadar. Su introducción es completamente novedosa en una España que durante varias generaciones había vivido apartada y temerosa del baño. El aprendizaje de la natación es un proyecto que introduce Amorós en el RIMP, por lo que mandó construir una piscina pedagógica para la práctica (Torrebadella, 2015).

Acentuar también el popular juego de “moros y cristianos” (también conocido como “marro” o “rescate”) que es presentado por primera vez como un contenido de la EF escolar. Este juego de combate entre bandos es el primer juego colectivo de colaboración-oposición que se presentaba indicando la posibilidad de una participación para ambos sexos (Brasó y Torrebadella, 2015, 2017).

Finalmente, la tercera parte del libro trata sobre el ejercicio de los sentidos. Es un ensayo que, siguiendo los preceptos de Rousseau sobre esta parte de la educación, explica el funcionamiento de los sentidos y cómo se podría conseguir un mayor grado de perfección. Son actividades dirigidas a una parte reflexiva sobre la percepción de los objetos, de los espacios, los olores, los sonidos, toda la naturaleza exterior, así como la propia naturaleza interior o corporal de los sentidos. Aquí los autores proponen diferentes

ejercicios y formas jugadas de agudeza sensitiva, pero son propuestas que están muy alejadas de las actividades introyectivas ubicadas en los contenidos llamados de conciencia y expresión corporal.

4. LA CARA OCULTA

En este apartado intentaremos descifrar el currículum oculto del libro:

“... el currículum oculto se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación «conspirativa» del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad” (Torres, 1991, p. 76).

Para ello analizaremos cómo intervienen los intereses de cada poder (ejército, medicina, iglesia) para moldear a los niños. Asimismo analizaremos el libro a nivel didáctico (objetivos, profesor, niño, contenidos, espacios...) y descodificaremos qué se oculta detrás de la metodología en uso.

Sólo empezar en el prólogo ya encontramos una primera referencia al hecho de que los ejercicios y juegos que se proponen tienen una utilidad y no están pensados simplemente para disfrutar de la actividad física, todo se hace con un fin:

“Estas tres partes forman un cuerpo completo de Gimnástica en que todo se aproxima a nuestros usos y costumbres, y nada es sistemático, ni superficial” (Amar y Jauffret, 1807, pp. 8-9).

Dicho de otro modo, existe en la gimnástica y el juego un plan organizado del adulto, un régimen disciplinar y de obediencia instalado para normalizar a los sujetos, para fijar unas reglas de razón que, como veremos, instalan modos de sumisión y de violencias simbólicas y físicas.

Aparece la modelación del cuerpo de la infancia “la arcilla blanda para inscribir en su

cuerpo y marcar en su alma los signos que permiten la erección y funcionamiento del Estado-nación” (Cuesta, 2006, p. 6). La gimnástica se presenta así como feudo del poder político e intenta introducir el mensaje de nación (de un sentimiento territorial de identidad y unidad colectiva) y de superioridad por encima de las demás naciones:

“Demos pues a los franceses con preferencia a los demás, consejos saludables a nuestro intento; indiquémosles los medios de reunir a las gracias del entendimiento, y a la elegancia de sus cuerpos, el vigor que caracteriza al hombre de la naturaleza” (Ibíd., p. 16).

Encontramos más ejemplos que muestran cómo el poder político aspira a una nación fuerte colmada de jóvenes que en el día de mañana puedan defender la patria:

“Si deseamos dejar una posteridad robusta introduzcamos en nuestra educación física las cualidades esenciales, que le faltan, y la naturaleza entonces auxiliando nuestros esfuerzos, hará que nosotros los lisonjemos bien presto, de haber ayudado los suyos” (Ibíd., p. 33).

“Si se la permitiese a la juventud el bañarse y si esto fuese con buena dirección ¿no excusaría infinitos cuidados a la paternal vigilancia, y libertaría a la patria de la pérdida de un gran número de sus queridos hijos?” (Ibíd., p. 140).

Los autores rechazan el “afeminamiento” burgués de la época y revierten su programa bajo el sello de la dominación masculina. La gimnástica proporciona un plan de utilidad pública en el que se incrustan códigos de virilidad y se censuran actitudes contrarias, consideradas antinaturales y degenerativas:

“¿Qué diremos, pues de aquella especie de Autómatas, más desgraciados que ridículos, que, educados desde su niñez al cargo de unas mujeres, solo ofrecen a la sociedad un compuesto elegante y vergonzoso de ambos sexos; y de los cuales se mofan las mujeres, como de un mono que las remeda mal; y que desprecian los hombres, porque perdieron la dignidad de su sexo, sin granjear las gracias y amabilidad del otro?” (Ibíd., p. 24).

Es por ello que piden a las madres que no eduquen a los niños con los lujos, blanduras y exceso de protección. Piden que se hagan cómplices de la educación viril de los hijos, que

les proporcionen juegos adecuados para desarrollar sus fuerzas y “burlar la esperanza de la naturaleza” (Ibíd., p. 74):

“Reglad mejor los intereses de vuestro amor, y no os opongáis al menos a nuestro sistema. Reflexionad que pende de eso la felicidad de vuestros hijos, la vuestra, y el interés de la sociedad que les espera, y puede exigir que fieles al depósito que os ha confiado, se le volváis digno de ella” (Ibíd., p. 73-74).

A lo largo del libro, el poder de los moralistas protestantes también se deja ver, enviando mensajes en consonancia con la iglesia. En este ejemplo podemos percibir que a los niños se les abandona a sus deseos de experimentación de sus cuerpos y a orientaciones sexuales que entonces la iglesia y los preceptos higiénicos no podían permitir:

“Durante el inocente periodo, llamado con razón la edad de oro de la vida, las preocupaciones más funestas, las más depravadas inclinaciones se arraigaron en los corazones de los niños, por la molice de nuestras imaginarias instituciones domésticas; y como nada han omitido para abandonar sus cuerpos a todos los males, que afligen la humanidad, han procurado también con todo ahínco que sea el alma presa segura de todas las pasiones, que han de atormentar su existencia” (Ibíd., p. 38).

En aquella época, las técnicas de estigmatización y de represión a la masturbación infantil entraron de pleno en el ámbito higiénico y pedagógico, cometiéndose verdaderas atrocidades sancionadoras (Elschenbroich, 1979). En el corpus higiénico-moralizante de la educación, la condena de la masturbación configuró uno de los modos operandi disciplinares de la EF escolar (Vicente-Pedraz y Torreadella-Flix, 2015).

Los valores populares que se estaban inculcando no satisfacían los deseos de la iglesia y, contrariamente a la naturaleza divina del hombre, se mantenía su degradación moral:

“¿Qué sucede? que siendo débiles, cobardes y afeminados; se hacen duros, voluntariosos, avaros, y egoístas, en fin, que es la postrera degradación del hombre moral” (Ibíd., p. 39).

El ejercicio saludable aparece ligado al alma sana, por lo que la ausencia de ejercicio degenera

a la persona, la hace desgraciada y susceptible a las ideas impuras:

“La serenidad del alma es la consecuencia inmediata de la salud del cuerpo. Ved a un infeliz que de ordinario esté enfermo; para él será la naturaleza un desierto inmenso, y el mundo un valle de lágrimas. El amor a sus semejantes huye insensiblemente de su corazón: y negada el alma a toda ternura, y poseída de una negra melancolía, se abisma en un océano de ideas tenebrosas” (Ibíd., p. 67).

“Podrá asombrarse; pero no abatirse, al paso que el débil y cobarde fruto de nuestros cuidados perniciosos, quedará débilmente envuelto en su desgracia, sin atreverse, ni poder aspirar a repararla, como demasiado flaco de alma y cuerpo para intentar cosa alguna grande, ni útil” (Ibíd., p. 71).

Un último anuncio del discurso de la iglesia muestra cómo el hombre desde que nace lucha para superar todas las adversidades e influencias que intentan llevarle por el mal camino y cómo él tiene que aprovechar las herramientas que Dios le otorga:

“¿Cómo supondremos, sin incurrir en una blasfemia o sin razón manifiestas, que el autor de la naturaleza haya querido colocar al hombre en medio de tantos riesgos, sin ofrecerle al mismo tiempo los medios de mantenerse en una situación tan delicada? Los hay sin duda, pero la molicie y sensualidad los desechan; y por esta razón se halla el hombre sin fuerza en el menor peligro, y sin energía ni valor en el más pequeño revés de la fortuna, demasiado débil y pusilánime para buscar junto a sí los medios de combatir la adversidad, recurre a un corazón ajeno de sentimientos, de honradez y de sublimes ideas; encuentra solo una espantosa desesperación, y corona sus flaquezas con la mayor de todas, cediendo vergonzosamente a un peso que asombra y desmaya su timidez” (Ibíd., p. 70).

Fijémonos ahora cómo los autores utilizan preceptos higiénicos y avisos de la medicina para justificar la utilidad del ejercicio y configurar “mecanismos de diferenciación social” (Bolufer, 2000, p. 43). En el robustecimiento y la salud se debe “distinguir al hombre social, y no la feroz rudeza que caracteriza al salvaje” (Ibíd., p. 76).

“Consúltese a los médicos de más concepto; todos nos responderán, que el principio de la salud depende en gozar de un aire

puro y fresco, un régimen sano, y sobre todo en el ejercicio corporal” (Ibíd., p. 66).

Así surge una gimnástica como ejercicio saludable cuya práctica es preventiva y correctora de los cuerpos débiles que incoan inclinaciones hacia las bajas pasiones, la afeminación, el sedentarismo o el carácter pusilánime. Es decir, aparece una EF escolar que es triplemente saludable porque transforma las costumbres y actúa sobre el cuerpo, el alma y el carácter.

Si la Medicina y los médicos eran influyentes en la opinión de la sociedad y de las personas a las que va dirigido el libro, el poder militar tenía mucha más influencia. Veamos algunos ejemplos:

“Consagrados con anticipación a la común defensa, por la naturaleza, y espíritu de nuestra constitución, nuestros hijos son soldados, antes de nacer. ¿Qué ventaja pues para ellos el día, que llamándoles la ley, les haya ya dispuestos por una educación saludable, a soportar las fatigas militares, y familiarizados desde niños con los ejercicios de esta profesión? ... Todo lo que es militar, respira un no sé qué de grande y noble, que eleva al hombre sobre sí mismo” (Ibíd., pp. 269-270).

En este fragmento podemos ver cómo los autores justifican el hecho de practicar ejercicios militares y combates. Se ve claramente la prestación que tienen los ejercicios en preparar a los niños para el futuro que les espera cuando se les llame a defender la nación. No solamente se les prepara para combatir, sino también para ser sumisos y recibir órdenes. Los niños no pueden mandar ni opinar, sólo obedecer:

“No hay cosa más ridícula, dice un autor antiguo, que ver a un niño mandando; sino el que sus padres lo consientan” (Ibíd., p. 40).

Este dispositivo de obediencia se institucionaliza en el juego militar. La instrucción castrense se presenta en el ámbito escolar y se apodera de un discurso pedagógico de la postura (Foucault, 2012; Vigarello, 2005). Los ejercicios de lucha, las paradas militares, los juegos de armas, *naturalizan* movimientos artificiosos y someten a la obediencia corporal. Se normalizan pues, como ejercicios gimnásticos (*saludables*) las formaciones de orden marciales que dan lugar a

“la uniformidad, la exactitud, y la precisión de movimientos, la rapidez de evoluciones. La buena postura del soldado, la destreza con que hace, por decirlo así, volar entre sus manos las armas” (Ibíd., pp. 267-268).

Hasta aquí hemos podido comprobar cómo los diferentes poderes dejan su huella discursiva. El poder militar y el de la iglesia son los que más influyen y condicionan los ejercicios y sus justificaciones. Hemos visto las apelaciones a tener el alma y la moral sanas para poder superar las adversidades. Asimismo cómo los ejercicios militares están presentes con justificaciones de grandeza y orgullo, en general todos los ejercicios están enfocados a conseguir la robustez del cuerpo y su perfección.

Si nos fijamos en el discurso pedagógico, en las primeras páginas aparece una crítica a la enseñanza del momento y el daño que produce a los niños:

“Así la edad en que la naturaleza necesita trabajar más para desenvolverla y conservarla, por medio de un ejercicio conveniente a las facultades físicas del niño, es precisamente aquella, en que más nos oponemos a lo que ella exige; y por una contradicción tan extraña, como común, nos apresuramos a formar un hombre para el estudio, y la instrucción, que jamás será por culpa nuestra, más que una endeble criatura” (Ibíd., p. 20).

“Ellos salen, o por mejor decir huyen impetuosamente de una clase, en donde les han tenido sentados desde las seis de la mañana ¿en qué pues invierten: lo demás del tiempo? Aquellos a quienes dotó la naturaleza de más actividad, y que conocen la necesidad de mayor ejercicio, se abandonan sin elección ni reflexión: de modo, que apenas pasa un año, sin que se cuenten algunas víctimas de la imprudencia de los Discípulos y el abandono de los maestros” (Ibíd., p. 22).

Los autores pretenden cambiar los modos de enseñanza recobrando una EF que atienda a fortalecer el cuerpo y el alma, como vemos en el siguiente ejemplo:

“Nosotros aspiramos a una perfección apreciable aun en su sola idea, reducida a la admirable armonía de alma y cuerpo, por medio de la cual, aplaudan recíprocamente su alianza” (Ibíd., p. 65).

Otro elemento que caracteriza su pedagogía es ejercitar a los niños al aire libre, para fortalecerlos y poder soportar las inclemencias. A lo largo del libro aparecen varios ejemplos:

“Los ejercicios de que vamos a hablar, no son tan apropiados para preparativos, como para acostumbrar al hombre a la paciencia, a la perseverancia, y al desprecio de los dolores” (Ibíd., p. 206).

“Acostumbrado un joven á arrostrar la lluvia, el aire, el calor del estío, y los rigores del invierno a desafiar las tempestades y todos los elementos con jurados, sabrá mostrar un sereno rostro a la desgracia, y su alma será incontrastable en medio del choque de las pasiones, de los acaecimientos imprevistos, y de los más amargos infortunios” (Ibíd., pp. 70-71).

Esta dureza corporal que se manifiesta en muchos de los ejercicios propuestos identifica la “teoría del endurecimiento” de John Locke. Gallo (2006, p. 105) la define como: hacer el “cuerpo apto para soportar fatigas y rigores para que luego pueda obedecer y ejecutar las órdenes del espíritu, y para que adquiriera progresivamente un dominio completo como instrumento de la razón”.

En cuanto a la concepción que tienen los autores respecto a las mujeres, el mensaje del hombre fuerte y vigoroso que debe proteger a la mujer es explícito, puesto que los autores no se ocupan de la educación física de las niñas. Veamos algunos ejemplos:

“¿Y cuándo han hecho las mujeres un papel más honorífico, que cuando eran el alma, el objeto y el galardón de cuanto emprendían el valor, bajo el auspicio de la virtud, y a los ojos de la hermosura?” (Ibíd., pp. 256-257).

Las mujeres tienen un papel de trofeo y de recompensa. Aun así, no se las excluye del ejercicio físico y pueden practicar juegos que no sean bruscos ni demasiado violentos:

“Nada impide a nuestras jóvenes Amazonas, tomar una parte activa en este ejercicio. Dejen en hora buena la ballesta y el arcabuz para otros brazos más nerviosos y aguerridos; pero un arco y una flecha en la mano, un carcax pendiente de los hombros, son armas que las convienen por la gracia particular que adquieren en su uso” (Ibíd., p. 164).

“¿Por qué pues menospreciar tan gustoso juego, cuando os pertenece tan de justicia, todo lo que exija gracia y ligereza?” (Ibíd., p. 195).

Sigamos con el análisis y ahora pongamos atención a la metodología y a tres ejes principales: el maestro, el alumno y los espacios.

El maestro o preceptor aparece como la figura que lo gestiona y ordena todo. Él es la máxima autoridad, la persona que debe supervisar siempre todas las actividades. Veamos algunos ejemplos:

“El maestro colocará: sus discípulos en una fila” (Ibíd., p. 89).

“El preceptor alejará a su voluntad uno o dos pies el punto donde ha de terminar el salto” (Ibíd., p. 103).

“No es necesario advertir que el general en jefe, será el maestro” (Ibíd., p. 272).

Los alumnos o discípulos tienen un papel meramente testimonial, ellos solo pueden hacer tres cosas: realizar los ejercicios, aceptar lo que se les ordena y sufrir.

“Se arrimará a una pared una escalera de madera de seis a siete peldaños, y se les obligará a los discípulos a que la suban y la bajen” (Ibíd., p. 212).

Dos ejemplos de cómo hacen sufrir a los alumnos, que compiten entre sí por aguantar más, procurando disimular el dolor:

“A cada momento el peso del cuerpo es mayor, el dolor de las manos más vivo; y el rostro del niño se enciende, y en razón de los esfuerzos que hace. Y a la verdad que es bien interesante el observar la constancia y el desprecio que hace de sus dolores, el que resiste más tiempo aquella postura, y mira con risa a sus pequeños camaradas, que no pudieron aguantar aquel ejercicio” (Ibíd., p. 208).

“Se les acostumbra pues insensible-mente a correr dos veces: es decir, que cuando llegan al árbol que sirve de término, se les obliga a volver al otro de donde partieron: y en adelante se hallarán en disposición de correr el estadio muchas veces” (Ibíd., p. 116).

Para concluir este análisis, nos fijamos en la utilización de los espacios. La mayoría de ejercicios que se proponen se ejecutan al aire

libre y en todas las épocas del año. En algunos ejercicios el espacio se utiliza para motivar más a los discípulos.

“Disponer un terreno de veinte pies de extensión, en que convendrá que haya sol y sombra, porque esta les sirva para descansar, de la fatiga de su violento ejercicio; y el sol, para que se acostumbren a resistir sus ardores” (Ibíd., p. 90).

“Para interesarles más en este modo de saltar, se les hará salvar un arroyo, cuyas orillas sean ya llanas, ya pendientes. Pues como ninguno de ellos querría caer en el agua, hacen el último esfuerzo por pasarle, y esto les da más ánimo y seguridad” (Ibíd., p. 103).

En definitiva se trata de procurar una educación que se resume en la salud y la alegría, la gobernabilidad de los sentidos y la formación de un carácter enérgico de los sentimientos, que trata de evitar el caer en las bajas pasiones. La formación del carácter entra en una educación de valores, que tiene por misión *hacer al hombre más hombre* y un ser más social (obediente), y es por eso que también se solicita el auxilio y complicidad de los padres. Se trata de formar a la clase dirigente de la nueva sociedad que busca en la EF una base biológica que garantice el desarrollo de las futuras generaciones y de la nación.

5. A MODO DE DISCUSIÓN CRÍTICA

Como hemos podido comprobar, prácticamente todos los contenidos que propone *La gimnástica o escuela de la juventud* se desarrollan hoy en día. ¿Entonces la EF ha cambiado en algo? Actualmente los niños y niñas practican actividad física para estar sanos, fuertes y poderse desarrollar en plenitud. Los autores del libro predicaban lo mismo. Después de dos siglos las actividades que se desarrollan son prácticamente las mismas que en la actualidad: habilidades motrices básicas y cualidades físicas básicas, presentadas en formas de juego. Puede que con el paso del tiempo hayamos dejado de hacer ejercicios tan duros, arriesgados y violentos como los propuestos en *La gimnástica o escuela de la juventud*, pero las bases motrices de los juegos en esencia son las mismas y, como menciona Barbero (1996, p. 43), “se adapta la apariencia sin remover o modificar el fondo”.

Los contenidos de la Educación Física, métodos y tendencias experimentados han construido históricamente las relaciones de saber/poder en el campo de la propia asignatura. El *código disciplinar* de la materia se ha envuelto de *dispositivos* de poder y del control técnico y cultural de *educar el cuerpo* (Vicente, 2009), pero también de violencias simbólicas que cuesta reconocer (Torrebadella, 2017). En este orden, y fundamentalmente, habría que resaltar la significativa influencia que ejerció la gimnasia de sala (Torrebadella, 2014b), la gimnástica sueca (Torrebadella-Flix y Brasó, 2017) y el deporte, en especial el fútbol (Vicente-Pedraz y Torrebadella-Flix, 2017), en la configuración de la disciplina.

La metodología que se lleva ahora, generalmente, sigue presentando la *autoridad* del maestro como el principal eje de las actividades que se desarrollan y al alumnado como el ser *obediente* y *disciplinado* que se ejercita. Se sigue ejerciendo un control de la actitud del alumnado y todo comportamiento que se salga de aquello que se considera correcto, es visto “con malos ojos” y a veces sancionado. Aun así, encontramos en las nuevas generaciones de maestros una idea en la que predominan las intenciones de renovar didácticamente la EF y rechazar la práctica de sello *autoritario* (Vicente, 2013). Sobre este asunto, en estos últimos años, solamente hay que ver el *boom* editorial de materiales didácticos y la multitud de artículos de investigación publicados. Ni que decir que un destacado y amplio repertorio de revistas científicas y didácticas especializadas contribuyen a plantear y a reflexionar sobre los retos de la Educación Física en el siglo XXI.

Volviendo a *La gimnástica o escuela de la juventud*, los juegos que se planteaban estaban enfocados a conseguir algún objetivo previamente marcado. Los juegos tenían un objetivo utilitario y no eran precisamente propuestas meramente recreativas y de goce; el poder disciplinario y el endurecimiento de la virilidad asentaban el eje de esta educación. Esta mentalidad que defendían los filantrópicos de finales del siglo XVIII actualmente ha cambiado y las propuestas de los juegos en la Educación Física escolar tienden a provocar la libre participación y la recreación del alumnado. De igual modo, el juego motor pretende estimular hábitos saludables y de socialización.

En cuanto a los espacios donde se desarrolla la EF, en algunas escuelas actuales es mucho peor que en 1807. Hoy las escuelas no suelen estar rodeadas de espacios naturales, al menos en aquella época podían ver la luz del sol y respirar aire puro. Actualmente existen escuelas que desarrollan sus clases en sótanos de edificios o en espacios excesivamente reducidos. En las grandes ciudades las escuelas sufren los excesos de poluciones contaminantes.

En positivo, en la EF de hoy no se obliga al alumnado a realizar una actividad hasta la extenuación y no se le provoca dolor. No podemos decir lo mismo de las actividades extraescolares que se realizan en los clubs, donde la cultura del esfuerzo y el ganar predominan, pasando por encima del bienestar de los jóvenes deportistas. Destacar el hecho que las niñas pueden hoy practicar cualquier actividad física, circunstancia que como hemos comprobado en el libro, no era así.

Sin embargo, el deporte (el juego de combate) lleva décadas disciplinando la EF, la misma sociedad hoy se ha deportivizado, todo se ejecuta a base de rendimiento y de récord (Perelman, 2014). El derecho a no competir no significa que debamos dejar de vivir. En la EF se está homogenizando un marco curricular que hace invisibles y excluye a los sujetos que no desean ser dominados. Es un alumnado que desea vivir su corporalidad de forma diferente y emancipadora, que no tolera los códigos disciplinares de la escolarización que son soportados por la *invención* del alumno y la del profesor.

Durante siglos, la educación ha sido utilizada como poder político y social para modelar y controlar al hombre desde su infancia en los términos que el Estado aspiraba. Es la precisión de una biopolítica (de conciencia burguesa) que se sirve de la EF para escudriñar y clasificar a los seres que pueden resultar más dóciles y útiles para asegurar la productividad al Estado, y luego sustituir a los que van desapareciendo (víctimas de las flaquezas, las enfermedades y de las guerras). El objetivo ha residido en construir un Estado próspero y saludable, con riquezas y celoso de su capacidad productiva (la mano de obra y de la *carne de cañón*). Esta concepción ya se empezó a forjar a partir del siglo XVIII donde se buscaba una sociedad pacificada y estratificada, en la cual la

educación de los niños era crucial. Aquí empieza la concepción moderna sobre la infancia, construida a partir de la idea que los niños son dúctiles y maleables (Miller, 2009). Es a raíz de esta concepción de la infancia que surgen las instituciones destinadas a su educación y recogimiento. En este momento, los jesuitas desarrollaban un modelo educativo de éxito en la época. Ellos ya se enfrentaron al problema de enseñar a muchos alumnos con un solo maestro, establecieron un método basado en una gran variedad de ejercicios, de exámenes, de competitividad y conquista del éxito, complementándose con una atención individualizada. Hoy día seguimos teniendo la misma base metodológica, y estamos hablando de modos de educación institucionalizados en el siglo XVIII, con lo que seguimos formando a los niños y niñas bajo los mismos criterios de producción y de control social. Las palabras de Varela y Álvarez-Uría (1991) nos muestran el origen de algunos estereotipos que todavía aparecen presentes en la sociedad del siglo XXI:

“Los colegiales han de ser cuidados en su forma de hablar, de andar, de vestir, de mirar, de comportarse, puesto que sus movimientos corporales son voces que reflejan el interior del alma. Con sus acciones van pregonando si son buenos, recogidos y estudiosos, o por el contrario si son inmodestos, livianos, descuidados, de pocas letras y malas costumbres” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 66).

Hoy la educación prosigue un *libro de ruta* que se encuentra definido por las directrices políticas de las agencias estatales y el libre mercado. Sin embargo, esta educación, que es sustentada por los países libres y democráticos, se aparta desde hace años de la posibilidad de alumbrar una escuela auténtica, democrática y sin contradicciones (Apple, 2013; Apple y Beane, 2012; Santos, 2015; Vicente, 2013, 2016). Puede que hoy no sea tan evidente, pero parece que todo se dirige a un sistema en el que los alumnos no tienen voz, las familias tampoco y a los maestros apenas se les escucha (Giroux, 2015; MacLaren, 2015), es decir, nos dirigimos hacia lo que se está llamando “pedagogía de muertos vivientes” (Peters y Besley, 2015).

En definitiva, la EF ha realizado pasos de *progreso*, pero continúa asumiendo ciertos vicios antiguos y límites construidos por los *códigos disciplinares* de la propia materia, especialmente aquellos que ponen en evidencia las tensiones y

disputas tradicionales entre maestro-alumno, que costarán superar (Barbero, 1996). Aun así, vislumbramos la idea de progresivos cambios (que es mera ilusión de una fantasía), y no descubrimos que la ideología fundacional que creó la realidad continúa inalterable:

“Lo que usualmente se presenta como progreso o liberación no sería en realidad más que un sistema de disciplinización, control y dominio de las conciencias, de sometimiento e integración de las clases populares en el sistema capitalista. La escuela desempeña así, en dicho sistema, la triple función de inculcar, reproducir y legitimar. Una vez felices, por escolarizados, nuevos mecanismos más sutiles, menos evidentes, de desigualdad, control y gobierno, ocultan y legitiman, ante estos felices-infelices, las diferencias sociales y el ejercicio del poder hasta llegar al Estado evanescente de nuestros días, especie de Gran Hermano invisible que todo lo regula y controla” (Viñao, 2008, p. 50).

6. CONCLUSIONES

A lo largo del estudio hemos apreciado cómo el contexto histórico de la Ilustración influyó el desarrollo de la EF. Ilustrados como Locke, Rousseau, Basedow y Pestalozzi sentaron las bases de las nuevas propuestas pedagógicas que se desarrollaron en Europa. Guts Muths, autor de *Gymnastik für die Jugend* (1793) (versión que llegó a España en 1807), recibió una gran influencia de los autores ilustrados y de las instituciones filantrópicas que surgieron a partir de Basedow. De ahí que su libro fuera traducido a multitud de lenguas. Estos nuevos aires llegaron a España y gracias a las corrientes francesas se empezó a gestar un cierto cambio que fue visible en el RSN y en el RIMP.

La irrupción de *La gimnástica o escuela de la juventud* envolvió de contenido pedagógico el campo de una nueva disciplina en el sistema educativo español. El nacimiento de la asignatura que hemos venido llamando “educación física escolar” trasladó a la educación un conjunto de enseñanzas prácticas de tipo recreativo, higiénico y militar: juegos corporales, la instrucción militar y otros ejercicios de índole gimnástico-deportivo. Estas prácticas fueron conformadas e institucionalizadas como una política-administrativa hacia el “buen gobierno corporal”, objetivo y condición impuesta por la

multiplicidad de convenios de conducta fijados por la sociedad burguesa dominante. Como cita Miguel Vicente (2009), las prácticas físicas no son otra cosa que dispositivos disciplinares de los cuales nacieron una amalgama de contenidos, métodos y discursos que fueron tejiendo una nueva materia escolar.

El argumento que sostiene que en la incorporación de la gimnástica se escondía una doble moral o un programa educativo oculto, que iba más allá de los ejercicios corporales, es un hecho más que probado (Kirk, 1990). Con lo cual, sostener que la gimnástica escolar y, por lo tanto, la EF, fue incorporada en las instituciones escolares como medio de enderezamiento higiénico y moral de la juventud burguesa es una realidad histórica que no podemos ocultar (Torrebadella-Flix y Vicente-Pedraz, 2016; Vicente-Pedraz y Torrebadella-Flix, 2017).

Desde finales del siglo XVIII, la EF ha sido utilizada para cohesionar un constructo de comportamiento higiénico-moral modelado por las habilidades del poder/saber de los discursos ideológicos dominantes. Los higienistas y los médicos se adelantaron a las posiciones psicopedagógicas o paidocéntricas y fueron los artífices de esta representación social que hemos venido llamando *vida saludable*.

La incorporación de la gimnástica escolar es un anillo más en la cadena de la “microfísica del poder”, que Foucault (2012) define como el modo de adscripción política y disciplinada del cuerpo. De aquí, que la sociedad tenga sus referentes imaginarios del concepto corporal aceptado o rechazado. El cuerpo dócil resulta ser el socialmente más aceptado, es el cuerpo estéticamente complaciente con el modelo que legitima el poder establecido. Aquí podemos validar, inclusive, los propósitos de la gimnástica escolar de los primeros maestros de educación que, desde Guts Muths y Amorós, ingeniaron dispositivos (o técnicas) para encarcelar y enderezar el cuerpo y la moral. Sucintamente se trataba de una doble intención que, más allá del desarrollo físico, tenía el propósito de ejercer el poder y el control social sobre las futuras generaciones dirigentes.

La gimnástica o escuela de la juventud no es un libro ajeno a las influencias de los diferentes poderes que han procurado desde antaño ejercer el control sobre los otros y con ello visibilizarse

(y perpetuarse) como agentes benefactores de la sociedad. La iglesia, el ejército, los políticos, los médicos, los pedagogos y los maestros son dominios de penetración burguesa que han legitimado a lo largo de *las historias de la corporalidad* sus vínculos normativos estableciendo culturas corporales y modos de EF. Sabemos que no existe una EF despolitizada, y por esa razón nos hemos preguntado, si la EF ha cambiado desde entonces en profundidad (*democratizada y liberada*) o simplemente ha mudado algunas de sus capas visibles. Casi nadie percibe, o no desea percibir, que existe una historia *negacionista* de la educación narrada que pone en tela de juicio la razón *in-creíble* de ser de la propia asignatura de EF (ocultada y falseada), y de los profesionales que la imparten.

Como hemos dicho parece que la EF ha cambiado, pero al realizar el análisis crítico del libro nos damos cuenta que los cambios son mucho más pequeños de lo esperado y deseado. Existe la apariencia del progreso acelerado de cambios rápidos e importantes, pero los cambios son micros y lentos. Son cambios tecnológicos, metodológicos pero no son cambios ideológicos (de cambio de conciencia), éstos no interesan a la cultura hegemónica. Los pequeños mensajes, los discursos dominantes del poder siguen concentrados en las élites dirigentes que se amparan en la política, la iglesia, los lobbies pedagógicos o la banca y, que, al mismo tiempo, influyen en el currículo, en las metodologías y en las *modas* de los contenidos para *trabajar* (palabra esta última muy preocupantemente y tendenciosamente consentida en los círculos *educativos*). La escuela (alumnado, maestros y padres) también está influenciada por el discurso estructurante del saber/poder pedagógico y que disfraza el neoliberalismo con propuestas de cambio y de progreso (Apple, 2013; Díez Gutiérrez, 2010; Giroux, 2015; MacLaren, 2015; Rodríguez Martínez, 2014). En este contexto se re-crea una acelerada ilusión de la innovación, donde la EF se apropia del flujo de modas (y tradiciones renovadas) que desarrolla el mercado y, si bien, se presentan como contenidos alternativos o nuevos, estos en el fondo no modifican la esencia de los códigos de producción y reproducción social (Vicente, 2011, 2013).

Asentándose en estas condiciones asoma el saber/poder pedagógico de la EF (como manipulación de la infancia) y, con él, su

inoslayable prestigio social que trasciende hacia el campo de la cultura corporal, en donde el rendimiento físico y la tecnología del deporte se presentan como elementos dominantes (Vicente, 2009). Si antes la gimnástica y el deporte fueron instrumentos disciplinarios para formar la clase dirigente de la nueva sociedad, hoy es una *ilusión pedagógica* para es-forzar (disciplinar) a la clase trabajadora-consumidora (Perelman, 2014).

El elenco de las palabras como trabajo, esfuerzo, orden, disciplina, regularidad, uniformidad, rendimiento, superación, progreso... que conforman frecuentemente el campo de valores de la *pedagogía deportivizada* de la Educación Física³ ¿no forman parte de un *dispositivo* de dominación? Nos preguntamos si esta *educación* no es una esclavitud de la *obediencia* (consentida e inconsciente, por todos silenciada e invisible) ¿Pero, dónde está la emancipación humana? ¿Cuándo aparecerá el despertar colectivo de la conciencia? ¿Cuándo dejará la educación de aclamar el mundo del deporte (la barbarie de la competición y del consumo) y desaparecerá la exclusión, el clasismo, el racismo, la violencia...? No hablemos pues de escuela inclusiva, de educación ecológica y sostenible, de educación para la paz, de educación dialógica, de educación sensible, si antes no somos capaces de *liberarnos como adultos* de las mordazas heredadas del pasado.

NOTAS

1. Este artículo se deriva del Trabajo de Final de Grado en Educación Primaria; Universidad Autónoma de Barcelona, curso 2014/2015.
2. En una nota a pie de página Amar y Jauffret (1807, p. 42) citan: “Salzmann, es el Autor Alemán que con el nombre de Gutschmuths, publicó en esta materia excelentes obras, de las cuales hemos tomado la idea, y aun el plan de esta, en muchas partes” [sic.].
3. Véase Comunidad de Madrid. Disposiciones Generales Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. B.O.C.M. Núm. 175, Viernes 25 de julio de 2014 (Educación Física, p. 72-76).

BIBLIOGRAFÍA

- Alcocer, F. de (1559). *Tratado del juego*. Salamanca: Andreas de Portonariis.
- Álvarez, E. (1993). La actividad física en los tratados de la educación de príncipes (Siglos XVI-XVII). *Apunts. Educación Física y Deportes*, 34, 43-54.
- Álvarez, E. (1995). La actividad físico-lúdica en el siglo de Oro español. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 42, 7-25.
- Amar, A., y Jauffret, L.F. (1807). *La gimnástica o escuela de la juventud, tratado elemental de juegos, de ejercicios considerados en razón de su utilidad física y moral*. Madrid: Imprenta Álvarez.
- Andújar, I. y Brasó, J. (2017). La lógica interna en Los Juegos de niños (1560) de Peter Brueghel. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 50, 426-441. doi:10.5232/ricyde
- Apple, M.W. (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis educativa*, 17 (2), 39-47.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (2012). *Escuelas democráticas* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Bantulà, J. (2006). La introducció dels jocs populars i tradicionals en l'educació escolar dels infants. *Temps d'Educació*, 8, 235-247.
- Barbero, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im) posibilidades del cambio. *Revista de educación*, 311, 13-49.
- Barreiro, H. (1984). Condorcet / Quintana: Un micromodelo de cotejo contextual. En *Educación e Ilustración en España* (pp. 9-17) Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Blanco, R. (1909). *Pestalozzi su vida y sus obras. Pestalozzi en España*. Madrid: Imp. Revista de Archivos.
- Bolufer, M. (2000). Ciencia y salud y Ciencia y costumbres: Higienismo y educación en el siglo XVIII. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 20, 25-50.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2015). “El marro”, un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 697-719.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2017). El juego motor del marro: una indagación acerca de sus raíces pedagógicas. *Revista Dialectología y Tradiciones Populares*, 72 (1), 245-264. doi: 10.3989/rdtp.2017.01.010

- Cabarrús, F. (1808). *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*. Vitoria: Imp. de Pedro Real.
- Capitán, A. (1991). *Historia de la educación en España, de los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)*. Madrid: Ed. Dykinson.
- Caro, R. (1884 [1626]). *Días geniales o lúdicos*. Sevilla: Imp. de El Mercantil Sevillano.
- Cobarruvias, P. (1543). *El Remedio de Jugadores*. Salamanca: Juan de Juntas.
- Copin, M. (1802). *El libro de la infancia*. Barcelona: Compañía de Jordi, Roca y Gaspar, Impresores de dicho Colegio.
- Cuesta, R. (2006). La escuela y el huracán del progreso ¿por qué todavía es hoy necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, 4, 53-94.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- De los Reyes, E. (1961). *Amorós. Adelantado de la gimnasia moderna. Su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del COE.
- Del Corral, J. (1972). El Real Instituto Militar Pestalozziano. *Revista Villa de Madrid*, 34, 32-38.
- Delgado, B. (2002). *La educación en la reforma y la contrarreforma*. Madrid: Síntesis.
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes, vol. II*. Barcelona: Luis de Caralt.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 23-38.
- Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños, estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Ed. Gráficas Díaz.
- Fernández, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gallo, L. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física. *Educación física y deporte*, 25, 97-114.
- Giroux, H.A. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de Educación*, 6 (8), 11-26.
- González, F. (1814). *Educación física en el hombre. Necesidad de promoverla en España por las madres, y escuelas públicas de enseñanza*. Madrid: Imprenta Sancha.
- González Alcantud, J.A. (1993). *Tractatus ludorum. Una antropología del juego*. Barcelona: Anthropos.
- Guerra, A. (1963). El Instituto Militar Pestalozziano de Madrid: Obra del extremeño Manuel Godoy. *Revista de Estudios Extremeños*, 19 (2), 251-333.
- Guts Muths, J. (1793). *Gymnastik für die Jugend*. Im Verlage der Buchh. der Erziehungsanstalt.
- Hernández, M. (2004). *Estudio antropológico del juego deportivo en España desde sus primeras ilustraciones gráficas hasta la edad moderna*. Madrid: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid. [tesis doctoral]. Tomado el 12 de diciembre de 2012 de http://oa.upm.es/152/1/manuel_hernandez_vazquez.pdf
- Hesse, J. (1967). *El deporte en el siglo de oro*. Madrid: Taurus.
- Horta, N. (1974). Real Instituto Pestalozziano Militar: Experiencia ilustrada. *Revista Historia Militar*, 36, 59-81.
- Jovellanos, G.M. de (1811). *Bases para la formación de un plan de instrucción pública*. Palma de Mallorca: Imp. Miguel Domingo.
- Jovellanos, G.M. de (1811). *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública, leído y aprobado en la comisión de cortés celebrada el día 16 de noviembre de 1809. En Colección de documentos inéditos a la historia política de nuestra revolución*. Palma de Mallorca: Imp. De Miguel Domingo.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Labrador, C. y De Pablos, J C. (1989). *La educación en los papeles y periódicos de la Ilustración española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ledesma, A. (1611). *Juegos de nochebuena moralizados a la vida de Christo, martirio de Santo y reformation de costumbres*. Madrid: Alonso Martín.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- MacLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de clases en la era del Terror neoliberal. *Revista*

- Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4 (2), 29-66.
doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Miller, A. (2009). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- Morf, H. (1928). *Pestalozzi en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- Naharro, V. (1818). *Descripción de los juegos de infancia, los mas propios a desenvolver sus facultades físicas, morales, y para servir de abecedario gimnástico*. Madrid: Imp. que fue de Fuentenebro.
- Olivera-Betrán, J. y Torredadella-Flix, X. (2015). Del sport al deporte. Una discusión etimológica, semántica y conceptual en la lengua castellana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15 (57), 61-91.
- Perelman, M. (2014). *La barbarie deportiva. Crítica de una plaga mundial*. Barcelona: Virus Editorial.
- Peters, M.A., y Besley, T. (2015). Pedagogies of the Walking Dead. *Pedagogía y Saberes*, 43, 49-68.
- Piervieja, M. (1960). Francisco Amorós: el primer Gimnasiarca español. *Citius, Altius, Fortius*, 2, 277-313.
- Piervieja, M. (1962). Antecedentes histórico legales de la Educación Física en España. *Citius, Altius, Fortius*, 4, 5-150.
- Quitau, E. (2015). Da 'Ginástica para a juventude' a 'A ginástica alemã': observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 37 (2).
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.02.005>
- Remón, A. (1623). *Entretenimientos y juegos honestos y recreaciones cristianas*. Madrid: Viuda de Alonso Martín a costa de Lucas Ramírez.
- Rodríguez Campomanes, P. (1775). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos*. Madrid: Imp. de Antonio Sancha.
- Rodríguez Martínez, C. (2014). La contra-reforma en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 15-29.
- Ruiz, M.J. (2008). Los valores sociales, religiosos y morales en las respuestas higiénicas de los siglos XVI y XVII: el problema de los baños. *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*, 12, 155-188.
- Santos, M.A. (2015). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En J. Gimeno et al.: *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (pp. 13-28). Madrid: Morata.
- Torredadella, X. (2011). Vicente Naharro y los juegos corporales en la educación física española de la primera mitad de siglo XIX. *Ágora para la Educación física y el deporte*, 13 (2), 165-182.
- Torredadella, X. (2013a). *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Torredadella, X. (2013b). La educación física y preámbulos deportivos en el contexto ilustrado y liberal de la primera Constitución española (1800-1814). *Rúbrica Contemporanea*, 2 (4), 75-87.
- Torredadella, X. (2014a). El Arte gimnástico-médico. Del humanismo al renacimiento de la educación física en España. *Pecia Complutense*, 11 (21), 21-45.
- Torredadella, X. (2014b). La influencia de la profesión médica en la educación física española del siglo XIX: Análisis social del Manual popular de gimnasia de sala, médica e higiénica del Dr. Schreber. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9 (26), 163-176.
<http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v9i26.434>
- Torredadella, X. (2017). La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 6 (1), 78-108.
doi:10.17583/hse.2017.2393
- Torredadella-Flix, X. (2015). Antecedentes históricos del arte de nadar en España (siglo XVI-1807). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17 (2), 182-201.
- Torredadella, X. y Olivera, J. (2012). Las cien obras clave del repertorio bibliográfico español de la educación física y el deporte en su proceso de legitimación e institucionalización (1807-1938). *Revista General de Información y Documentación*, 22, 120-143.
- Torredadella-Flix X. y Brasó, (2017). Barcelona y el problema de la educación física en la primera enseñanza a principios del siglo XX. Las Escuelas Catalanas del Distrito VI. *Revista Brasileira de História da Educação*, 17 (2), 135-173. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v17.n2.915>,
- Torredadella-Flix, X. y Vicente-Pedraz, M. (2016). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. El nacimiento de una disciplina escolar. *Movimento*, 22 (1), 99-114.
- Torredadella-Flix, X. y Vicente-Pedraz, M., (2017). En torno a los orígenes del fútbol como deporte

- escolar en España (1883-1936). De moda recreativa a dispositivo disciplinario. *Educación Física y Ciencia*, 19 (1).
<https://doi.org/10.24215/23142561e018>
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Ed. Morata.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción de los niños. *Revista Educación*, 281, 155-175.
- Varela, J. (1988). La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 245-274.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vicente, M. (2009). La educación física como ideología del poder: la construcción de las creencias pedagógicas en torno las enseñanzas escolares del cuerpo. *Revista Educación*, 33 (2), 109-138. DOI:
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v33i2.508>
- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6 (18), 161-170.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19 (1), 309-329.
- Vicente, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 75-85.
DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09)
- Vicente-Pedraz, M. y Torrebadella-Flix, X. (2015). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. Recepción de los discursos. *Movimento*, 21 (4), 1037-1049.
<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/53986/36091>
- Vicente-Pedraz, M. y Torrebadella-Flix, X. (2017). El dispositivo gimnástico en el contexto de la medicina social decimonónica española. De las políticas higiénicas a los discursos fundacionales de la “educación física”. *Asclepio*, 69 (1), p172.
doi: <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2017.04>
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vigarello, G. (2006). *Lo sano y lo mal sano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*. Madrid: Abada Editores.
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*, 25, 46-50.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.

ARTÍCULO ORIGINAL

Comparativa entre estudiantes de Grado en Educación Primaria y alumnos de Facultades de Ciencias de la Universidad de Murcia como base para instaurar educación sexual en los centros formativos

Antonia Sánchez Escámez

aassee10@yahoo.es

Subdirección General de Planificación, Calidad e Investigación de la Consejería de Sanidad y Política Social de la Región de Murcia. Murcia (España)

María José Baena Sánchez

mariajosebaena1a@gmail.com

Universidad Católica San Antonio de Murcia

RESUMEN: A pesar de los esfuerzos a nivel estatal en términos de igualdad de género, seguimos observando el afianzamiento de conductas machistas relacionadas con la transmisión de valores erróneos desde los sistemas educativos. Realizamos un estudio de tipo descriptivo de observación de corte trasversal a 503 alumnos de la Universidad de Murcia. Tras estudiar las respuestas a través del medio de contraste de hipótesis, llegamos a la conclusión de que la mejor etapa para iniciar la educación sexual es en Primaria, que los estudiantes de Grado de Primaria tienen un nivel de conocimientos significativamente inferior a los del área de Ciencias y que persisten conductas machistas y déficit formativo entre universitarios.

PALABRAS CLAVE: Educación Primaria, Educación Sexual, Enfermedades de Transmisión Sexual, Machismo, Violencia de Género.

Comparative analysis between Primary Education and Science students (University of Murcia) based on the establishment of sexual education in formative centers

ABSTRACT: In spite of efforts of the State to approximate us to sex equality, we keep on observing the fastening of male chauvinistic behaviour, which are related to the education that is supported in schools. After studying the responses of 503 university students, we sum up that it the most appropriate period to introduce it is in Primary Education, that university students of Primary Education have a lower level of knowledge in this area than the ones of sciences degrees and that it still exists mal chauvinistic and lowest knowledge of sexual physiology in university students.

KEYWORDS: Primary Education, Sexual Education, Sexual Transmitted Disease (STD), Male Chauvinistic, Gender Violence.

Fecha de recepción 19/07/2017 · Fecha de aceptación 23/10/2017

Dirección de contacto:

María José Baena Sánchez

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Avda. de los Jerónimos, nº 135

30107 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la actividad afectivo-sexual en la persona está directamente relacionado con factores individuales que se asientan en la transmisión de códigos y valores sociales que resultan básicos durante el proceso de crecimiento personal (Fernández et al., 2013 y Castaño et al., 2014).

En este sentido, existen varios trabajos que cuestionan el proceso de socialización realizado en nuestro país desde colegios, institutos y universidades. Según Sabuco, Sala, Santana y Rebollo (2013), las actuales prácticas educativas en España continúan transmitiendo enseñanzas sexistas y homófobas. Ríos y Robles (2010) establecen que la existencia de problemas relacionados con la actividad afectivo-sexual se asienta en un enfoque formativo diferenciado en función del género, una postura coincidente con la admitida por Ferrer y Bosch (2013) cuando describen la existencia de una socialización distinta en función de género, provocando que nuestro sistema educativo esté formando a niños y niñas en la creencia de que son “diferentes y están llamados a desempeñar papeles también diferentes en la vida adulta” de manera que se perpetúan diferencias sociales y laborales entre hombres y mujeres, además de afianzarse una “estructura de poder y la desigualdad en las relaciones amorosas” (Ferrer, Bosch y Navarro, 2010, p. 29).

Si unimos este proceso de socialización diferenciada, con el déficit de información que nos acompaña durante nuestra etapa de maduración personal, entenderemos el arraigo de mitos afectivo-sexuales en nuestra sociedad. Evidentemente un sistema educativo cuyo currículum escolar favorece las prácticas de hegemonía masculina ayuda a acentuar las diferencias entre hombres y mujeres (Castaño et al., 2014; Esteban y Távora, 2008; Sabuco et al.; 2013). En esta línea, un artículo de Santos, Lorenzo y Priegue (2012) nos advierte de la discriminación que se viene ejerciendo en los colegios en contraposición con el verdadero papel

que debería ejercer dicha institución en el proceso de socialización infantil.

Un modelo educativo con patrones sexistas y déficit formativo en materia de sexualidad se establece como base para la creación de una sociedad con:

- Mayor aceptación de mitos románticos y conductas machistas (Aleman, Cortés y Pérez, 2013; Blanco, 2014; Cordón, 2008; Esteban y Távora, 2008; Ferrer et al., 2010; Larrañaga, Yubero y Yubero, 2012; Ortega, Ojeda, Sutil y Sierra, 2005).
- Aumento en prácticas sexuales de riesgo (Bermúdez, Castro, Madrid y Buena-Casal, 2010; Dair, Canino, Cruz, Barbe y García, 2014; Machado et al., 2013; Rengifo, Uribe e Yborra, 2014).
- Incremento en casos de violencia de género (Igareda y Bodelón, 2014; Rojas, Gutiérrez, Cantera, Marengo y Fernández, 2014).

Venegas (2013, p. 413) señala que la escuela constituye un medio adecuado para gestar cambios conductuales, máxime cuando “ni familia ni grupo de amistad ofrecen las mejores condiciones para un campo educativo que sí es responsabilidad de la escuela”. Esta visión transfiere al docente un papel determinante en el proceso socializador del discente, trasladándole una responsabilidad directa en formación sexual, aunque sea desde la transversalidad (Martínez et al., 2013; Pelegrín, León, Ortega y Garcés, 2012). Además, debemos atender los requerimientos realizados por los estudiantes en este sentido, ya que son los propios estudiantes quienes demandan la inclusión de la educación sexual en los currículos educativos, al sentirse con mayor libertad ante el profesor que con sus familias (Atehortua, Caicedo, Ariza y Meza, 2014; Venegas; 2013).

Basándose en todo lo expuesto, resulta cada vez más evidente la necesidad de realizar cambios en el sistema educativo español en materia de educación afectivo-sexual, a través de la inclusión curricular en centros escolares de procedimientos novedosos basados en el entretenimiento, con la finalidad de alcanzar una sociedad más democratizada, carente de doble moral en materia de sexualidad y respetuosa con los derechos humanos (Castaño et al., 2014;

Igartua, 2006; Larrañaga et al., 2012; Valera y Paz, 2010; Venegas, 2013). La mejor manera de proteger, respetar y ejercer nuestros derechos es a través del conocimiento, evitando así la aparición de cualquier tipo de intolerancia asociada a prejuicios culturales y estigmas sociales que atentan contra las libertades y derechos humanos en el quehacer cotidiano (Blanco, 2014; Igareda y Bodelón, 2014; Saeteros, Pérez y Sanabria, 2013).

Valera y Paz (2010) responsabilizan a nuestra sociedad de la incapacidad para incluir en el currículo educativo la asignatura de educación sexual. En este sentido España experimenta un serio retraso en comparación a programas instaurados en Reino Unido, Estados Unidos, Canadá o Francia e iniciativas de políticas activas emprendidas en diversos países (Perea, 2002; Roberts, 2002; Venegas, 2013).

Según Bermúdez et al. (2010) varias iniciativas llevadas a cabo en España han servido para poner de manifiesto que tras una intervención educativa disminuyen las conductas de riesgo sexual entre adolescentes. Otras investigaciones señalan que las conductas sexistas, mayoritariamente manifiestas entre alumnos del sexo masculino, disminuyen considerablemente tras una intervención formativa en materia de igualdad (Pelegrín et al., 2012).

Atendiendo al papel socializador que tiene la escuela, algunos autores inciden en la importancia de iniciar la educación afectivo-sexual durante las primeras etapas de escolarización ya que, no tener desarrollada la identidad sexual hasta los 12 años nos permite fomentar valores de igualdad, respeto y libertad desde las primeras etapas educativas, evitando su retraso hasta la segunda etapa formativa (Pelegrín et al., 2012; Sabuco et al., 2013). Un artículo de Molina, Leyton, González, Martínez y Jara (2013) nos sirve para reafirmar la necesidad de iniciar la formación sexual desde edades tempranas.

Dada la necesidad de incluir educación sexual en el currículo educativo, el primer aspecto que debemos promover es garantizar, tal y como establecen algunos gobiernos y organismos internacionales, una correcta formación del profesorado en materia afectivo-sexual, tanto a nivel universitario como en los

cursos postgrado. No podemos obviar que algunas investigaciones asocian una mayor formación sexual entre discentes adiestrados en áreas de ciencias (Martínez et al., 2011; Martínez et al., 2013; Santos et al., 2012 y Vera et al., 2004).

Por todo lo comentado previamente, nos planteamos llevar a cabo un trabajo para conocer si existen diferencias en cuanto a conocimiento sobre educación sexual entre los estudiantes de Grado de Educación Primaria respecto de aquellos que cursan carreras en varias Facultades de Ciencias. También queremos valorar la necesidad de establecer una intervención educativa a nivel institucional, tratando de identificar el período de escolarización idóneo para introducir este tipo de conocimientos.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Realizamos un estudio transversal. La población objeto de estudio fueron alumnos matriculados en la Universidad de Murcia (en adelante UMU) durante el curso académico 2014/15, adscritos a las Facultades de Educación (Grado de Educación Primaria) y varias de Ciencias: Química (Grado en Física y Grado en Química) y Matemáticas (Grado en Matemáticas y Grado en Ingeniería Informática). Excluimos del estudio a personas que cursan estudios de Grado en la rama de Ciencias de la Salud por entender que tienen formación específica en materia de sexualidad.

Se obtuvo una muestra seleccionada mediante un muestreo no probabilístico discrecional basándose en la variable “estudios que cursa” entre discentes matriculados en turno de mañana. Todos los participantes fueron informados de que los datos recogidos serían analizados de forma anónima y confidencial.

A cada uno de ellos se les facilitó un cuestionario autoadministrado con respuesta cerrada (correcto, incorrecto, NS/NC) en el que se incluían 12 ítems que, tras realizar análisis factorial, fueron agrupados en cinco bloques: deseo sexual, rol machista, enfermedades de transmisión sexual (en adelante ETS), embarazo y fisiología sexual (véase Tabla 1). Medimos la consistencia interna de la escala a través del coeficiente alpha de Cronbach = .0985. Para el

análisis de los datos empleamos el programa estadístico SPSS (v.15). Los doce ítems seleccionados para conformar la encuesta evalúan conocimientos básicos sobre sexualidad, que

deberían ser conocidos por el mayor número posible de personas, independientemente de su nivel de formación académica.

Preguntas incluidas en la encuesta, agrupadas según temática	
	Deseo sexual
Ítem 1	En la adolescencia y madurez tenemos disposición permanente para mantener relaciones sexuales agradables.
Ítem 2	La única forma de satisfacción sexual en la relación de pareja es el coito.
	Rol machista
Ítem 3	La virginidad de la mujer juega un papel fundamental en el éxito del matrimonio.
Ítem 4	En casa existen tareas masculinas y femeninas, lo que facilita la convivencia.
	ETS
Ítem 5	Las relaciones sexuales con una pareja estable no aumentan ni disminuyen el riesgo de padecer ETS.
Ítem 6	Las ETS sólo se contagian a través de la penetración vaginal o anal.
	Embarazo
Ítem 7	Conveniencia de evitar coito en embarazo.
Ítem 8	La “marcha atrás” es un método anticonceptivo muy eficaz.
Ítem 9	Una mujer no puede quedarse embarazada en su primera relación con penetración.
	Fisiología sexual
Ítem 10	Conveniencia de inactividad en relaciones sexuales de enfermos cardíacos.
Ítem 11	Las mujeres que sólo presentan orgasmo clitoriano pueden padecer trastornos psicológicos.
Ítem 12	La circuncisión favorece la eyaculación precoz.

Tabla 1. Encuesta para evaluar la formación sexual de estudiantes universitarios

Realizamos un análisis estadístico, mediante el método de contraste de hipótesis, de los doce ítems que conforman la encuesta en función de seis variables. Cuatro variables dicotómicas independientes con grado de libertad igual a uno:

- El sexo del encuestado (masculino/femenino).
- Los estudios que cursan (Grado en Primaria/Otras carreras).
- Haber recibido educación sexual durante alguna etapa de su vida (Sí/No).
- Etapa académica durante la que recibieron educación sexual (Educación Primaria/Otras)

La quinta era una variable dicotómica independiente con un grado de libertad de cuatro:

- Tipo de bachiller cursado (Arte, Humanidades, Salud, Sociales y Tecnológico).

Por último estudiamos una variable cuantitativa independiente cuyo grado de libertad era tres:

- Edad de los educandos, agrupada en cuatro bloques (menores de 20 años, entre 21 y 25 años, entre 26 y 30 años y mayores de 30 años).

3. RESULTADOS

Participaron en el estudio 503 alumnos de la UMU (véase Tabla 2), de los que el 37,57% eran hombres y el 62,43% mujeres con edades comprendidas entre los 17 y 48 años, siendo la

$\bar{x}=20,96$ años y la $\sigma=2,9459$. El número de encuestados que cursaban estudios de Grado de Educación Primaria era de 242 alumnos (48,11%), mientras que los 261 restantes estudiaban otras carreras (51,98%). Entre ellos, encontramos 88 alumnos que nunca recibieron

formación sexual (17,49%) y 415 que la recibieron en alguna etapa de su vida: 78 durante sus estudios de Primaria (15,51%), 301 en su etapa de Secundaria (59,84%), 13 en la Universidad (2,58%) y 23 de forma no institucionalizada (4,57%).

		E. Primaria	F. Ciencias	Total
Hombres	1º Curso	22	20	42
	2º Curso	42	26	68
	3º Curso	22	16	38
	4º Curso	18	23	41
Mujeres	1º Curso	32	22	54
	2º Curso	38	69	107
	3º Curso	42	48	90
	4º Curso	26	37	63
Total		242	261	503

Tabla 2. Población participante

Como podemos observar en la Tabla 3, el índice porcentual de respuestas erróneas supone el 18,44% del total realizadas, identificando un

mayor número de equivocaciones en los ítems referentes a fisiología (33,53%) y deseo sexual (27,43%).

	N (503)	Cálculo porcentual	Porcentaje
Deseo sexual	276	$RE^* \times 100 : (N \times 2)$	27,43%
Rol machista	69	$RE^* \times 100 : (N \times 2)$	6,86%
ETS	101	$RE^* \times 100 : (N \times 2)$	10,04%
Embarazo	161	$RE^* \times 100 : (N \times 3)$	10,67%
Fisiología sexual	506	$RE^* \times 100 : (N \times 3)$	33,53%
Total	1113	$RE^* \times 100 : (N \times 12)$	18,44%
* Respuestas erróneas			

Tabla 3. Respuestas erróneas según temática

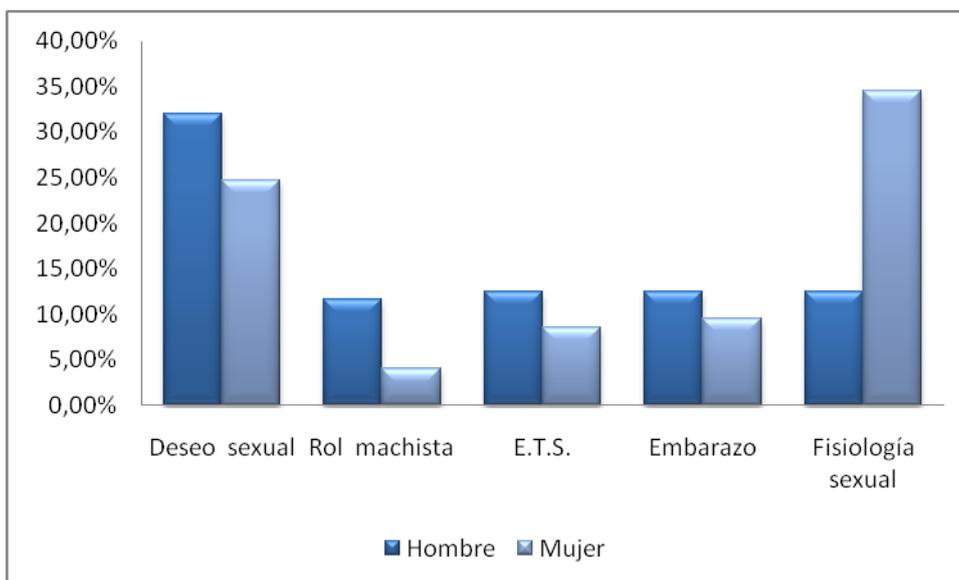
Los resultados obtenidos, en función del sexo de los encuestados (véase Tabla 4 y Gráfica 1), nos ofrecen un 20,41% de respuestas erróneas entre la población masculina, frente al 17,25% de errores detectados en las respuestas ofrecidas por el sexo femenino $\chi^2(1, N=503)=7,68; p =,005$.

El mayor índice de error entre el sexo masculino corresponde a los ítems relacionados

con el deseo sexual $\chi^2(1, N=503)=4,62; p<,05$, mientras que el sexo femenino presenta mayor desconocimiento en las preguntas que hacen referencia a fisiología sexual $\chi^2(1, N=503)=153,5; p<,001$. Hallamos una importante disociación de criterios, según sexo, en los ítems referentes a rol machista con significación estadística $\chi^2(1, N=503)=20,18; p<,001$ y una diferencia porcentual en las respuestas de 7,66 puntos.

	Hombre (n=189)	Mujer (n=314)	χ^2	p-valor
Deseo sexual	121 (32,01%)	155 (24,68%)	4,62	,031
Rol machista	44 (11,64%)	25 (3,98%)	20,18	,000
ETS	47 (12,43%)	54 (8,59%)	3,46	,062
Embarazo	71 (12,52%)	90 (9,55%)	2,92	,087
Fisiología sexual	180 (12,52%)	326 (34,60%)	153,5	,000
Total	463 (20,41%)	650 (17,25%)	7,68	,005
Grado libertad =1				

Tabla 4. Creencias erróneas en función del sexo de los encuestados



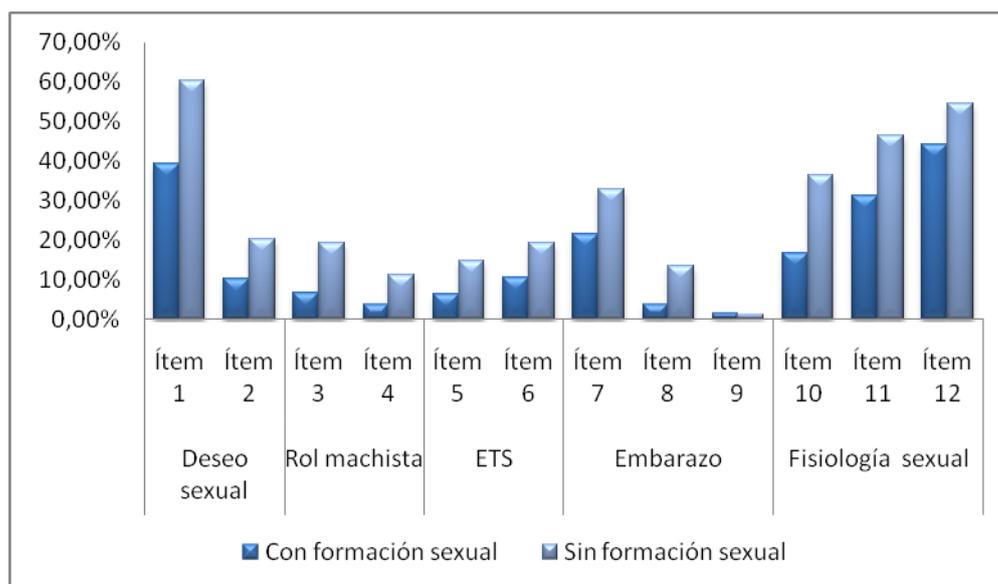
Gráfica 1. Creencias erróneas en función del sexo de los encuestados

Cuando analizamos las respuestas obtenidas en función de que la persona hubiese o no recibido educación sexual durante algún periodo de su vida (véase Tabla 5 y Gráfica 2) los resultados son concluyentes ya que, en once ítems del cuestionario, hay un mayor número de

respuestas erróneas entre los encuestados que nunca habían recibido formación específica, alcanzando una diferencia porcentual de 11,22 puntos en el total de respuestas erróneas $\chi^2(1, N=503)=59,82; p<0,001$.

		Si (n=415)	No (n=88)	χ^2	p-valor
Deseo sexual	Ítem 1	163 (39,28%)	53 (60,23%)	7,42	,006
	Ítem 2	42 (10,12%)	18 (20,45%)	6,5	,010
Rol machista	Ítem 3	28 (6,75%)	17 (19,32%)	12,82	,000
	Ítem 4	14 (3,37%)	10 (11,36%)	9,71	,001
ETS	Ítem 5	27 (6,51%)	13 (14,77%)	6,23	,012
	Ítem 6	44 (10,60%)	17 (19,32%)	4,54	,032
Embarazo	Ítem 7	90 (21,69%)	29 (32,95%)	3,89	,048
	Ítem 8	16 (3,85%)	12 (13,63%)	12,52	,000
	Ítem 9	6 (1,44%)	1 (1,14%)	0,05	,822
Fisiología sexual	Ítem 10	70 (16,86%)	32 (36,36%)	13,6	,000
	Ítem 11	130 (31,32%)	41 (46,59%)	4,97	,025
	Ítem 12	184 (44,34%)	48 (54,54%)	1,64	,200
Total		814 (16,34%)	291 (27,56%)	59,82	,000
Grado de libertad = 1					

Tabla 5. Creencias erróneas en función de haber recibido o no educación sexual



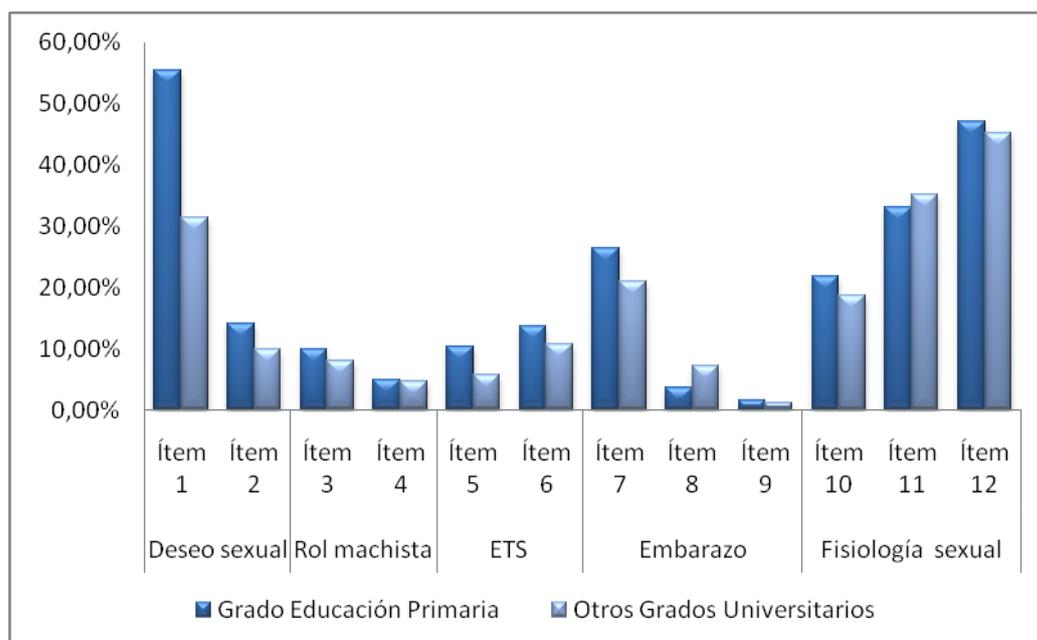
Gráfica 2. Creencias erróneas en función de haber recibido o no educación sexual

El análisis estadístico de la tercera variable pretendía valorar la preparación, sobre conocimientos afectivo-sexuales, de los estudiantes matriculados en Grado de Primaria frente a estudiantes inscritos en las Facultades de Ciencias. Observamos en la Tabla 6 y Gráfica 3 cómo existe una menor capacitación entre los alumnos que cursan Grado en Primaria

$\chi^2(1,N=503)=10,51;p=,001$, registrándose la mayor diferencia de criterio en el capítulo referente a deseo sexual, concretamente en el ítem que hace referencia a la predisposición permanente de los adolescentes y adultos para mantener relaciones sexuales $\chi^2(1,N=503)=16,77, p<,001$.

		G. Primaria (n=242)	Otros (n=261)	χ^2	Valor p
Deseo sexual	Ítem 1	134 (55,37%)	82 (31,42%)	16,77	,000
	Ítem 2	34 (14,05%)	26 (9,96%)	1,76	,184
Rol machista	Ítem 3	24 (9,92%)	21 (8,05%)	0,49	,483
	Ítem 4	12 (4,96%)	12 (4,59%)	0,03	,853
ETS	Ítem 5	25 (10,33%)	15 (5,75%)	1,59	,068
	Ítem 6	33 (13,63%)	28 (10,73%)	0,87	,349
Embarazo	Ítem 7	64 (26,44%)	55 (21,07%)	1,53	,215
	Ítem 8	9 (3,72%)	19 (7,28%)	1,48	,090
	Ítem 9	4 (1,65%)	3 (1,15%)	0,22	,632
Fisiología sexual	Ítem 10	53 (21,90%)	49 (18,77%)	0,6	,436
	Ítem 11	80 (33,06%)	92 (35,25%)	0,18	,674
	Ítem 12	114 (47,11%)	118 (45,21%)	0,09	,754
Total		586 (20,17%)	520 (16,60%)	10,51	,001
Grado libertad =1					

Tabla 6. Creencias erróneas en función de estudios universitarios que cursan



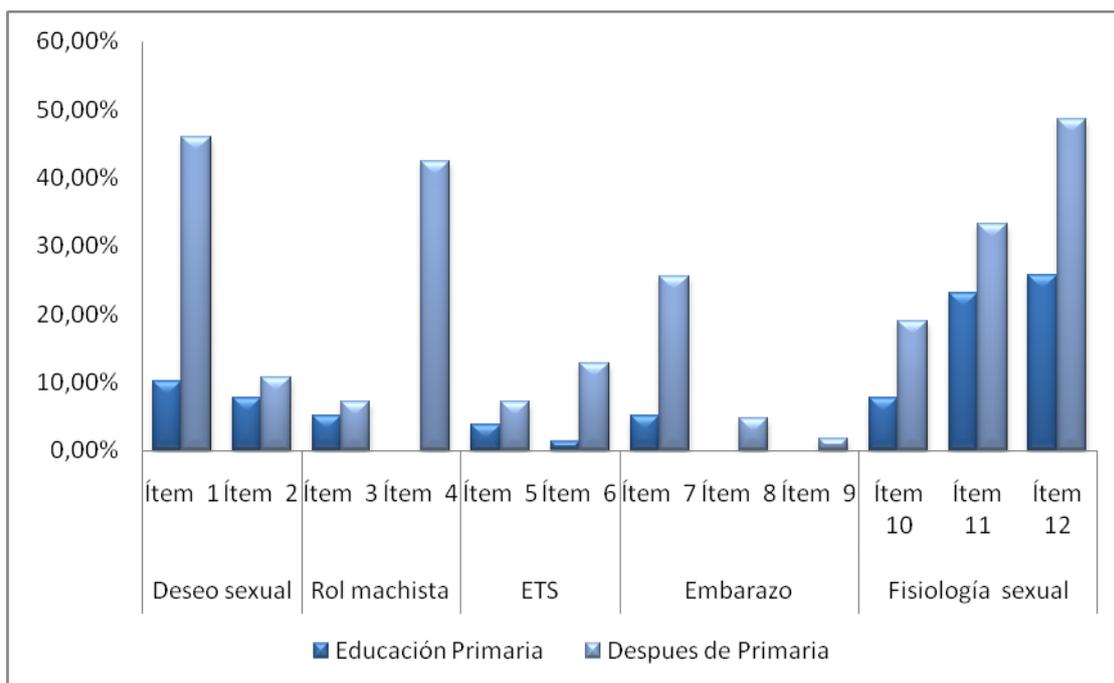
Gráfica 3. Creencias erróneas en función de estudios universitarios que cursan

La Tabla 7 y la Gráfica 4 nos muestran que aquellos discentes que iniciaron su formación afectivo sexual durante su período de escolarización en Educación Primaria obtienen un nivel de conocimientos significativamente

superior que los estudiantes formados posteriormente $\chi^2(1,N=503)=55,44;p<0,001$, siendo los ítems 1, 6, 7, 8, 10 y 12 los que mayor diferencia porcentual registran.

		Primaria (n=78)	Después (n=337)	χ^2	p-valor
Deseo sexual	Ítem 1	8 (10,25%)	155 (45,99%)	20,59	,000
	Ítem 2	6 (7,69%)	36 (10,68%)	0,55	,454
Rol machista	Ítem 3	4 (5,13%)	24 (7,12%)	0,37	,541
	Ítem 4	0 (0,00%)	14 (4,24%)	3,23	,071
ETS	Ítem 5	3 (3,85%)	24 (7,12%)	1,04	,306
	Ítem 6	1 (1,28%)	43 (12,76%)	7,86	,005
Embarazo	Ítem 7	4 (5,13%)	86 (25,52%)	12,14	,000
	Ítem 8	0 (0,00%)	16 (4,75%)	3,7	,054
	Ítem 9	0 (0,00%)	6 (1,78%)	1,38	,238
Fisiología sexual	Ítem 10	6 (7,69%)	64 (18,99%)	4,79	,028
	Ítem 11	18 (23,08%)	112 (33,23%)	2,87	,148
	Ítem 12	20 (25,64%)	164 (48,66%)	7,57	,005
Total		70 (7,48%)	744 (18,39%)	55,44	,000
Grado libertad = 1					

Tabla 7. Creencias erróneas en función de la etapa en que inician educación sexual



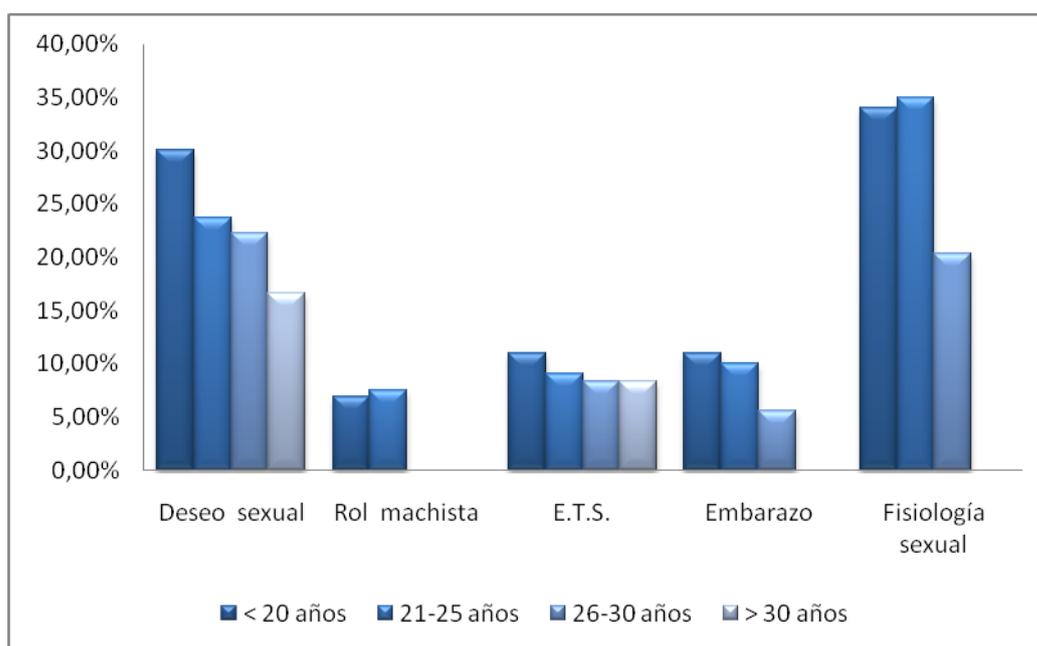
Gráfica 4. Creencias erróneas en función de la etapa en que inician educación sexual

Atendiendo a la edad que tienen los discentes, observamos que el índice de error disminuye paulatinamente conforme aumenta la edad del encuestado (véase Tabla 8 y Gráfica 5), llegando a existir una diferencia porcentual de

15,39 puntos entre los menores de 20 años y los mayores de 30 $\chi^2(3,N=503)=16,23;p=0,001$). Las mayores diferencias aparecen en los ítems referentes a deseo y fisiología sexual.

	< 20 años n = 259	21-25 años n = 220	26-30 años n = 18	> 30 años n = 6	χ^2	p-valor
Deseo sexual	166 (32,05%)	100 (22,73%)	8 (22,22%)	2 (16,66%)	15,03	,001
Rol machista	36 (6,9%)	33 (7,50%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3,55	,312
ETS	57 (11,00%)	40 (9,09%)	3 (8,33%)	1 (8,33%)	1,01	,798
Embarazo	85 (10,94%)	66 (10,00%)	3 (5,55%)	0 (0,00%)	3,41	,331
Fisiología sexual	264 (33,98%)	231 (35,00%)	11 (20,37%)	0 (0,00%)	9,28	,025
Total	608 (19,56%)	470 (17,80%)	25 (11,57%)	3 (4,17%)	16,23	,001
Grado de libertad = 3						

Tabla 8. Creencias erróneas en función de la edad



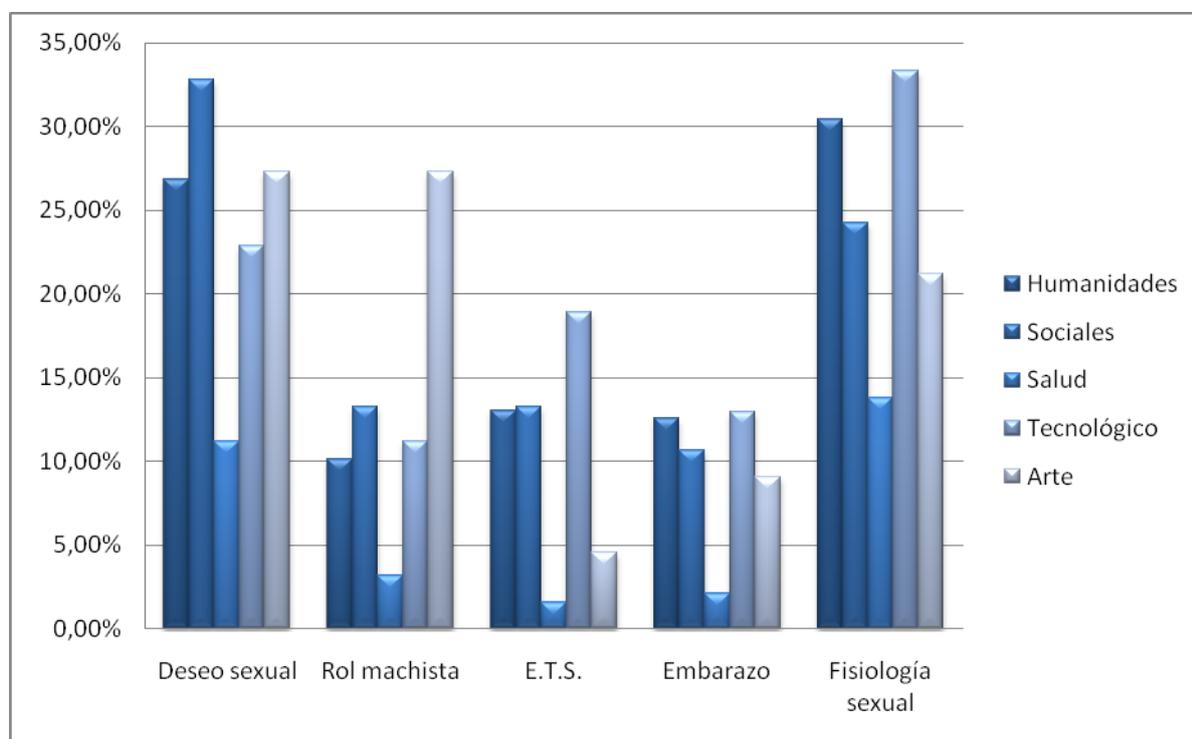
Gráfica 5. Creencias erróneas en función de la edad

Tal y como podemos observar en la Tabla 9 y Gráfica 6, el nivel de conocimientos alcanzado en materia de sexualidad guarda una relación directa con el tipo de bachiller cursado, obteniendo mayor nivel formativo los estudiantes

matriculados en el Bachillerato de Ciencias de la Salud, con una diferencia que oscila entre los 11,66 y los 14,64 puntos porcentuales $\chi^2(4,N=503)=104,88;p<0,001$.

	Humanidades n = 69	Sociales n = 128	Salud n = 94	Tecnológico n = 201	Arte n = 11	x ²	p-valor
Deseo sexual	37 (26,81%)	84 (32,81%)	21 (11,17%)	92 (22,88%)	6 (27,27%)	22,06	,000
Rol machista	14 (10,14%)	34 (13,28%)	6 (3,19%)	45 (11,19%)	6 (27,27%)	17,68	,001
ETS	18 (13,04%)	34 (13,28%)	3 (1,59%)	76 (18,90%)	1 (4,54%)	30,51	,000
Embarazo	26 (12,56%)	41 (10,68%)	6 (2,13%)	78 (12,93%)	3 (9,09%)	23,68	,000
Fisiología	63 (30,43%)	93 (24,22%)	39 (13,82%)	201 (33,33%)	7 (21,21%)	29,76	,000
Total	158 (19,09%)	286 (18,61%)	65 (5,76%)	492 (20,40%)	23 (17,42%)	104,88	,000
Grado de libertad = 4							

Tabla 9. Creencias erróneas en función del tipo de bachiller cursado



Gráfica 6. Creencias erróneas en función del tipo de bachiller cursado

4. DISCUSIÓN

Podemos afirmar que los estudiantes de la UMU presentan menor porcentaje de errores (18,44%), en materia de formación sexual, que los alcanzados en otras investigaciones (Saeteros et al., 2013; Vera et al., 2004). Tras realizar el análisis de respuestas en función del sexo, observamos que persisten actitudes machistas entre la población universitaria masculina basándose, por un lado, en la disociación de

posturas hacia la virginidad femenina como base del éxito matrimonial $\chi^2(1, N=503)=21,58; p<,001$, y por otro lado, en que un mayor número de hombres se postula por un tipo de relaciones en la que prevalece el coito como única forma de satisfacción sexual, además de considerar que los adolescentes y adultos siempre están dispuestos para mantener este tipo de relaciones $\chi^2(1, N=503)=20,18; p<,001$. Este posicionamiento nos muestra intolerancia y discriminación hacia la mujer, en concordancia con lo establecido por

Esteban y Távora (2008), Ferrer y Bosch (2013), Ríos y Robles (2010) y Sabuco et al. (2013).

Por otro lado, observamos que el sexo femenino presenta carencias formativas en los ítems referentes a fisiología sexual $\chi^2(1, N=503)=153,5; p<,001$, un desconocimiento que en ocasiones puede derivar hacia una postura de subordinación femenina frente al hombre, basada en las teorías de dominancia masculina, que posteriormente derivaron en el sexismo ambivalente con dos componentes: uno hostil, ejercido por el hombre, y otro benévolo, ejercido por la mujer (Aguilera et al., 2015; Arjona y García, 2014).

Encontramos mayor capacitación entre los discentes que habían recibido educación sexual, con una diferencia porcentual de 11,22 puntos y significación estadística $\chi^2(1, N=503)=59,82; p<,001$. Este resultado nos hace reflexionar sobre la importancia de la formación sexual y su capacidad para modificar conductas sexistas, confiriéndole a nuestro sistema educativo la tarea aún pendiente de superar las prácticas de opresión que limitan las relaciones igualitarias entre ambos sexos (Martínez et al. 2011; Páez y Castaño, 2010). Según nuestros resultados, aquellos estudiantes que recibieron formación afectivo-sexual durante la Educación Primaria presentaron un nivel de conocimiento significativamente mayor respecto de aquellos que lo hicieron en una etapa posterior, con un diferencial de 10,91 puntos porcentuales y significación estadística $\chi^2(1, N=503)=55,44; p<,001$. Esto es compatible con lo mostrado previamente por otros autores (Ferrer, Bosch y Navarro, 2011; Molina et al., 2013; Pelegrín et al., 2012; Sabuco et al., 2013), evidenciando la necesidad de instaurar la educación sexual desde las primeras etapas formativas del niño.

Observamos mayor déficit formativo entre las personas que cursan Grado de Educación Primaria $\chi^2(1, N=503)=10,51; p=,001$. Creemos que guarda relación con el tipo de bachiller que estudiaron y las asignaturas incluidas en cada currículo, puesto que los alumnos que cursaron el bloque de Ciencias de la Salud son los que obtuvieron mejores resultados $\chi^2(4, N=503)=104,88; p<,001$. En este sentido reclamamos una mayor sensibilidad ministerial con la finalidad de potenciar una formación específica en este campo, tanto entre los alumnos

de Grado en Primaria como entre los profesores de Primaria. Diversos autores confirman el déficit formativo que presentan los docentes, llegando a señalar que la formación del profesorado español en materia de sexualidad es escasa, selectiva, dispersa y heterogénea, además de establecer que sólo tres universidades españolas ofertan esta formación de manera optativa. Asimismo, los propios profesores manifiestan recibir escasa educación sexual, tanto durante su etapa universitaria como a través de la formación continuada (Caricote, 2006; Martínez et al., 2011; Martínez et al., 2013; Saeteros et al., 2013).

5. CONCLUSIONES

La primera conclusión que alcanzamos, basándonos en los resultados obtenidos en nuestro estudio, es la necesidad de realizar formación sexual de forma institucionalizada, en línea con la posición de Martínez et al. (2011, p. 46) cuando concluyen que para mejorar la situación debemos “introducir la educación sexual de manera explícita en el currículum educativo”.

La segunda conclusión obtenida en nuestra investigación es la importancia de instaurar la educación sexual desde las primeras etapas formativas del niño. No podemos olvidar que el alcance formativo aumenta su efectividad cuando se realiza en los colegios ya que, al ser enseñanza obligatoria llega a toda la población. Además, coincidimos con Venegas (2013) cuando establece la responsabilidad de la escuela ante la formación sexual, ya que en muchas ocasiones los padres y amigos carecen de la capacitación necesaria para instruir de forma adecuada al niño. Motivo por el que debemos elaborar un plan formativo para alumnos de Primaria en el que, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se desenvuelve el niño (Doblado, de la Rosa, Pérez, Jiménez y González, 2009), podamos mejorar el nivel de conocimientos afectivo-sexuales y erradicar las conductas machistas que persisten en nuestra sociedad. No obviemos que existe un elevado número de alumnos que abandonan los estudios tras la enseñanza obligatoria, siendo este grupo de población el que presenta mayor disposición hacia la violencia de género y conductas machistas (Ferrer, Bosch, Ramis y Navarro, 2006; García, Casal, Merino y

Sánchez, 2013; Rubio, Carrasco, Amor y López, 2015).

En tercer lugar, basándonos en las carencias detectadas entre los discentes que cursan estudios en Grado de Primaria, constatamos la necesidad de mejorar su capacitación en educación sexual como base para mejorar el proceso de socialización de futuros alumnos de Primaria. Concluimos, por tanto, que debemos tratar de corregir las carencias detectadas en materia de educación sexual, algunas bastante graves, acometiendo reformas curriculares encaminadas a mejorar la formación del estudiante de Grado de Primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, A., Barba, M., Fuentes, M., López, E., Villacreces N.M. y García, J.M. (2015). Violencia de la mujer hacia el hombre, ¿mito o realidad? *REiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 4, 14-17.
- Alemán, I.S., Cortés, I. y Pérez, R. (2013). Conocimientos y comportamientos sobre planificación familiar y enfermedades de transmisión sexual en estudiantes de enfermería. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 70 (1), 19-25.
- Arjona, N. y García, J.M. (2014). Los efectos del sexismo no se olvidan ni inmediatamente ni permanentemente. *REiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 3, 267-272.
- Atehortua, W., Caicedo, R.E., Ariza, E.A. y Meza, J.J. (2014). Factores socio-culturales asociados a la actividad sexual de los adolescentes. *Ciencia y Cuidado*, 11 (1), 35-46.
- Bermúdez, M.P., Castro, A., Madrid, J. y Buela-Casal, G. (2010). Análisis de la conducta sexual de adolescentes autóctonos e inmigrantes latinoamericanos en España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10 (1), 89-103.
- Blanco, R. (2014). Estudiantes, militantes, activistas: Nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual. *Perfiles educativos*, 36 (144), 140-156.
- Caricote, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *Educere*, 10 (34), 463-470.
- Castaño, J.J., Castro, C., García, G.V., García, M.K., Morales, L., Rivera, B., Rocha, J. y Zapata, M. (2014). Conocimientos sobre sexualidad y prácticas sexuales en adolescentes de 8 a 11 grado en una institución educativa de la ciudad de Manizales (Colombia), 2013. *Salud Uninorte*, 30 (3), 392-404.
- Cordón, J. (2008). Mitos y creencias sexuales de una población adolescente de Almendralejo. *Matronas Profesión*, 9 (3), 6-12.
- Dair, R., Canino J.A., Cruz, M., Barbé, A. y García, M. (2014). Infecciones de transmisión sexual: intervención educativa en adolescentes de una escuela de enseñanza técnica profesional. *Medwave*, 14 (1). Recuperado el 14 de enero de 2016 desde: <http://www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/Estudios/Investigacion/5891?tab=metrica>
- Doblado, N., de la Rosa, I., Pérez, E., Jiménez, C. y González, G. (2009). Estrategia de intervención educativa para elevar el conocimiento sobre algunos aspectos de sexualidad en estudiantes. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 35 (4), 191-204.
- Esteban, M.L. y Távora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 39 (1), 59-73.
- Fernández, A.M., Celis-Atenas, K., Córdova-Rubio, N., Dufey, M., Corrêa, M.A., y Benedetti, J.H. (2013). Sexualidad juvenil: prácticas, actitudes y diferencias según sexo y variables de personalidad en universitarios chilenos. *Revista médica de Chile*, 141 (2), 160-166.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (1), 105-122.
- Ferrer, V.A., Bosch, E. y Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.
- Ferrer, V.A., Bosch, E. y Navarro, C. (2011). La violencia de género en la formación universitaria: análisis de factores predictores. *Anales de Psicología*, 27 (2), 435-446.
- Ferrer, V., Bosch, E., Ramis M.C. y Navarro, C. (2006). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: Determinantes sociodemográficos, familiares y formativos. *Anales de psicología*, 22 (2), 251-259.
- García, M., Casal, J.C., Merino R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 361, 65-94.

- Igareda, N. y Bodelón, E. (2014). Las violencias sexuales en las universidades: cuando lo que no se denuncia no existe. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 1 (12), 1-27.
- Igartua, J.J. (2006). Comunicación para la salud y sida: la aproximación educación-entretenimiento. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 26, 35-42.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Yubero, M. (2012). Influencia del género y del sexo en las actitudes sexuales de estudiantes universitarios españoles. *Summa psicológica UST*, 9 (2), 5-13.
- Machado, M.C., León, C.A., Martínez, S., Hernández, M., López, M.E. y Rodríguez, O. (2013). Programa educativo para ampliar información sobre infecciones de transmisión sexual en adolescentes femeninas. *Acta Médica del Centro*, 7 (3), recuperado el 18 de enero de 2016 desde: <http://www.medigraphic.com/pdfs/medicadelcentro/mec-013/mec133f.pdf>
- Martínez J.L., González, E., Vicario, I., Fernández, A., Carcedo, R.J., Fuertes, A. y Orgaz B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25, 35-42.
- Martínez, J.L., Orgaz, B., Vicario, V., González, E., Carcedo, R.J., Fernández, A. y Fuertes A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37-47.
- Molina, T., Leyton, C., González, E., Martínez, V. y Jara, G. (2013). Factores que facilitan la conversación sobre sexualidad entre padres e hijos/as de primer ciclo de enseñanza básica. *Cuad Méd Soc (Chile)*, 53 (4), 226-232.
- Ortega, V., Ojeda, P., Sutil, F. y Sierra, J. (2005). Culpabilidad sexual en adolescentes: estudio de algunos factores relacionados. *Anales de psicología*, 21 (2), 268-275.
- Páez, M.L. y Castaño, J.J. (2010). Estilos de vida y salud en estudiantes de una facultad de psicología. *Psicología desde El Caribe*, 25, 155-178.
- Pelegrín A., León, J.M., Ortega, E. y Garcés, E.J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI*, 15 (2), 271-292.
- Perea, R. (2002). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI*, 4, 15-40.
- Rengifo, S., Uribe, V. e Yporra, K. (2014). Inicio temprano de relaciones sexuales en adolescentes escolares de la ciudad de Ica, 2014. *Revista Médica Panacea*, 4 (1), 8-12.
- Ríos, M.R. y Robles, A.L. (2010). Elementos básicos del enfoque de género en la prevención primaria del acoso sexual dentro de los ámbitos universitarios. *Psicología y Ciencia Social*, 12 (1 y 2), 34-39.
- Roberts, A. (2002). *Handbook of domestic violence intervention strategies: Policies, programs, and legal remedies*. New York: Oxford University Press.
- Rojas, K., Gutiérrez, T., Cantera, L.M., Marengo, L.M. y Fernández, A. (2014). Tendencias en salud de políticas y planes en violencia contra las mujeres. *Revista de Saude Pública*, 48 (4), 613-621.
- Rubio, F., Carrasco, M.Á., Amor, P.J. y López, M.A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25 (1), 47-56.
- Sabuco, A., Sala, A., Santana, R. y Rebollo, M.Á. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares: un estudio piloto. *Profesorado*, 17 (1), 141-157.
- Saeteros, R.C., Pérez, J. y Sanabria, G. (2013). Vivencias de la sexualidad en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39 (5), 915-928.
- Santos, M.A., Lorenzo, M.D. y Priegue, D. (2012). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (2), 289-303.
- Valera, M. y Paz J., (2010). Estudio sobre conocimientos y actitudes sexuales en adolescentes y jóvenes. *Revista Internacional de Andrología*, 8 (2), 74-80.
- Venegas, M. (2013). La educación afectivo-sexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (3), 408-425.
- Vera, L., López, N., Ariza, D.N., Díaz, L. M., Flórez, Y., Franco, S.G., Isaza, S., Marciales, D.P., Ortiz, N., Rueda, J. y Torres, L.J. (2004). Asociación entre el área de estudio y los conocimientos y comportamientos frente a la transmisión del VIH/SIDA en los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander. *Colombia Médica*, 35 (2), 62-68.

NOTAS

NOTES

El Departamento de Geografía de la Universidad de Santiago de Compostela: 50 años de docencia e investigación (1967-2017)

Julio Hernández Borge
julio.hernandez.borge@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: Análisis de la evolución del Departamento de Geografía de la Universidad de Santiago de Compostela entre 1967 y 2017: docencia, profesorado, investigación e infraestructuras.

PALABRAS CLAVE: Geografía, Universidad, Santiago de Compostela.

The Department of Geography of the University of Santiago de Compostela: 50 years of teaching and research (1967-2017)

ABSTRACT: Analysis of the evolution of the Department of Geography of the University of Santiago de Compostela between 1967 and 2017: teaching, research and infrastructures.

KEYWORDS: Geography, University, Santiago de Compostela.

Fecha de recepción 17/07/2017 · Fecha de aceptación 02/10/2017

Dirección de contacto:
Julio Hernández Borge
Facultad de Geografía e Historia
Plaza de la Universidad, 1
SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. INTRODUCCIÓN

A mediados de los años sesenta del siglo XX las Universidades españolas comenzaron a experimentar un fuerte crecimiento del número de alumnos, lo que motivó que, por parte del Ministerio de Educación, se llevasen a cabo algunos cambios que afectaron a la estructura de las Facultades universitarias y a su profesorado. Una de las principales novedades fue la creación de una nueva unidad estructural: los Departamentos Universitarios, nacidos al calor de

la Ley 83/1965 de 17 de julio sobre estructura de las Facultades Universitarias y su profesorado (B.O.E. de 21 de julio).

Estos Departamentos, según se estipulaba en los primeros artículos de dicha ley, deberían agrupar a todos los docentes pertenecientes al campo de una determinada disciplina o disciplinas afines (catedráticos, agregados, adjuntos, ayudantes de clases prácticas, profesores extraordinarios...) y a ellos correspondería la coordinación tanto de la enseñanza de las asignaturas que los integrasen como de la investigación llevada a cabo. Su director debía tener la categoría de catedrático, salvo que no hubiese ningún docente de este cuerpo, en cuyo caso podía el Rector designar interinamente a un profesor agregado (figura de profesor creada también en esta Ley 83/1965). El

funcionamiento de los Departamentos Universitarios en sus primeros años era muy diferente al de los actuales, ya que todo el poder de decisión residía en el catedrático-director. En 1976 Horacio Capel calificaba de feudal la estructura de los Departamentos universitarios al conceder la legislación a los catedráticos y agregados “prácticamente todo el poder para seleccionar al profesorado no numerario, así como el control en lo que respecta a la determinación de fondos económicos y relaciones con la autoridad académica” (Capel, 1976, pp. 21-22).

En virtud de lo establecido en la ley citada, para el Departamento de Geografía de la Universidad de Santiago de Compostela puede tomarse como inicio de su existencia el año 1967, pues en él Rosario Miralbés Bedera llegó a esta Universidad, ocupando la cátedra de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras (tomó posesión el 7 de junio) y siendo su primera directora. Su permanencia en el cargo durante catorce años permitió consolidar dicho Departamento e iniciar un cambio sustancial con relación a la situación existente hasta esta fecha, pues la cátedra de Geografía sólo había estado ocupada de una manera temporal, bien porque los titulares se trasladaron a otra Universidad en cuanto tuvieron ocasión (caso de Salvador Mensua Fernández y de Antonio Higuera Arnal) o porque ganaron el concurso-oposición a una edad avanzada, lo que hizo que sólo pudiesen permanecer unos pocos años en activo hasta alcanzar la jubilación (caso de Ramón Otero Pedrayo). El primer catedrático de Geografía de la Universidad compostelana fue Ramón Otero Pedrayo, quien obtuvo dicha plaza en 1950, a los 62 años, por lo que sólo pudo ocuparla hasta 1958. Más breves fueron los períodos desempeñados por Salvador Mensua Fernández (1962-1963) y Antonio Higuera Arnal (unos meses de 1965), ambos trasladados a la Universidad de Zaragoza (Hernández Borge, 1999).

En las páginas siguientes se hará un recorrido sobre lo acontecido en el Departamento de Geografía compostelano a lo largo de su medio siglo de existencia: docencia, profesorado, investigación, infraestructuras. La información procede fundamentalmente del archivo particular del autor, quien ha vivido en primera persona este período de tiempo como alumno los primeros años y como profesor la casi totalidad de ellos. Se ha procurado desarrollar una información

objetiva, ausente de juicios de valor, y se piden disculpas por los posibles errores u omisiones que puedan haberse cometido y que no han sido intencionados.

2. LOS PLANES DE ESTUDIO: MATERIAS Y PROFESORADO

En la fecha de incorporación de Miralbés Bedera a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago de Compostela, ubicada en la Plaza de la Universidad, estaba vigente el Plan de Estudios de 1953 en el que había muy pocas asignaturas de Geografía: “Geografía General” en 1º (los dos primeros cursos eran comunes para todas las especialidades) y tres materias en la Sección de Historia. “Geografía General” en 3º, “Geografía de España” en 4º y “Geografía Universal” en 5º. A ellas habría que añadir algunos cursos monográficos de doctorado (por ejemplo, en el curso 1967-68 Miralbés impartió el titulado “Las fuentes de energía”). Hasta el curso 1963-64 Historia fue la única Sección existente en la Facultad de Filosofía y Letras desde su creación en 1922. A partir de dicho curso funcionó también la Sección de Filología Románica.

Exiguo era también el profesorado existente en el curso 1967-68. Aparte de la catedrática recién incorporada, impartían docencia de Geografía Francisco J. Río Barja, catedrático de Geografía en la Escuela Normal, que se había encargado interinamente de la Cátedra de Geografía en los períodos en que había estado vacante y que figuraba en la Memoria de la Universidad de dicho curso como Profesor Adjunto. Como Profesor Ayudante de clases prácticas estaba Antonio Fraguas Fraguas, catedrático de uno de los Institutos de Enseñanza Media de la ciudad de Santiago de Compostela. Estos dos profesores dejarían de dar clase en la Facultad al finalizar el curso 1973-74.

A comienzos del curso 1967-1968, el 30 de noviembre, y siendo Decano Ramón Otero Túñez, la Facultad de Filosofía y Letras solicitó a la superioridad un proyecto de reforma del Plan de Estudios de la Sección de Historia para crear las Modalidades de Geografía, Historia y Arte. Tras su aprobación, comenzaría a cursarse a partir de 1970-1971 la Modalidad de Geografía con la posibilidad de cursar más disciplinas, tanto obligatorias (Geografía Física y Geografía

Humana en 3º, Geografía Descriptiva I y Geografía de España en 4º y Geografía Descriptiva II y Geografía Económica en 5º), como optativas (en las licenciaturas en Filología había “Geografía de Francia”, “Geografía de Inglaterra”, “Geografía de los Estados Unidos” y “Geografía de los países mediterráneos”, que podían cursar optativamente tanto alumnos de Filología como de Geografía). Las promociones de Licenciados por este plan de Estudios egresaron de la Universidad entre los cursos 1972-1973 y 1976-1977.

Este aumento del número de asignaturas y, también, del de alumnos especialmente en los primeros cursos (en 1972-1973 llegó a haber siete grupos en el primer curso de Filosofía y Letras, en el que se impartía, como se señaló más arriba, “Geografía General”) repercutió en un aumento del profesorado.

En 1968-1969 Pilar de Torres Luna se incorporó al Departamento, procedente de la Universidad de Navarra, para encargarse de una Agregación de Geografía Descriptiva, plaza que pasaría a ocupar como funcionaria tras un concurso-oposición celebrado a finales de 1972. Como Profesores Contratados, Encargados de Curso o Ayudantes de Clases Prácticas se incorporaron en estos primeros años de vida del Departamento (finales de los sesenta y principios de los setenta) María Luisa Pérez Fariña (1969), Marta Batanero Díaz (1969), María Luisa Pérez Iglesias (1970), Rafael Rodríguez Martínez-Conde (1971), Ángel Torrado Vázquez (1971), Julio Hernández Borge (como Colaborador en 1971-72 y como Profesor Contratado en 1972), María Isabel Fernández Justo (1972, como ayudante sin dedicación), Ramón G. Romaní Barrientos (becario en 1972-73 y Ayudante en 1973), María Teresa Gómez González (1974) y Andrés Benavides Alija (1974), algunos de los cuales estuvieron temporalmente (en el caso de Benavides sólo un trimestre por fallecimiento), pero otros continuaron y realizaron su Tesis Doctoral, consolidando su función docente.

En el curso 1973-1974 comenzó un nuevo Plan de Estudios (de Geografía e Historia) que se estructuró en cinco cursos (posteriormente, en 1976, la antigua Facultad de Filosofía y Letras se dividió en tres nuevas Facultades: Geografía e Historia, Filología y Filosofía). Las asignaturas de los tres primeros cursos eran comunes para todas las especialidades, impartándose

“Geografía General” en 1º, “Geografía Descriptiva” en 2º y “Geografía de España” en 3º. Los dos últimos constituían la Sección de Geografía con cinco asignaturas obligatorias en cada curso (“Geografía de España II”, “Geografía Descriptiva II”, “Geografía Económica I”, “Climatología” y “Geomorfología”, en 4º, y “Geografía Económica II”, “Cartografía General y Temática”, “Geografía de la Población”, “Geografía Urbana” y “Geografía Agraria”, en 5º). Además se impartían “Geografía General de Galicia” y “Geografía Comarcal de Galicia” en un 5º curso de especialidad de “Geografía, Historia y Arte de Galicia”. Hay que añadir, también, los cursos monográficos de doctorado. La primera promoción de Licenciados egresó de la Universidad en 1978 y la última en 1997.

Por lo que se refiere a los profesores, en los años setenta y primer quinquenio de los ochenta se registran diversos cambios cuantitativos y, sobre todo, cualitativos, de los cuales señalaremos los principales. Alcanzan el grado de doctor varios profesores de los citados más arriba (Rodríguez Martínez-Conde, Pérez Iglesias y Hernández Borge en 1975, Romaní Barrientos en 1976, Pérez Fariña en 1979 y Fernández Justo en 1981) y otros incorporados unos años después, caso de Chantada Acosta (entró en 1977 y se doctoró en 1982) y Villarino Pérez (lo hizo en 1981, año en que leyó su Tesis doctoral tras haber sido becario).

La catedrática Miralbés Bedera cesó su actividad en la Universidad de Santiago de Compostela a finales del curso 1980-1981, trasladándose a la Universidad de Zaragoza. En 1981 accedió a la Cátedra de Geografía de España Pilar de Torres Luna, que ya era profesora Agregada; a ella se añadiría, como catedrático de Geografía, Andrés Precado Ledo en 1985. Por su parte Rafael Rodríguez Martínez-Conde (1978), Julio Hernández Borge (1982) y Montserrat Villarino Pérez (1983) ganaron el correspondiente concurso-oposición nacional y pasaron a ser Profesores Adjuntos de Geografía (posteriormente transformados en Titulares). En 1984 obtuvieron plaza de Profesores Titulares de Geografía Humana M^a Luisa Pérez Iglesias y Ramón Gonzalo Romaní Barrientos en las denominadas “pruebas de idoneidad” que estableció el Ministerio de Educación. En estos años también se incorporaron como profesores Luis Guitián Rivera (1979) y José Manuel López Andiñón (becario inicialmente, profesor de

sustitución después e incorporado definitivamente en 1985).

En 1986 se registra un cambio en la configuración del Departamento de Geografía para adaptarse a los Estatutos de la Universidad compostelana, aprobados el año anterior. Pasan a formar parte de su Consejo, además de los profesores y becarios de la Facultad de Geografía e Historia de Santiago de Compostela, dos profesoras contratadas del Colegio Universitario de Ourense que impartían las asignaturas de Geografía en el primer ciclo de la Licenciatura (Rosa María Bralo Ron y Esther Trashorras Montecelo) y una profesora titular de la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de la misma ciudad (Josefina Pato Lorenzo); estas profesoras formaron parte del Departamento hasta principios de 1990 en que, creada la Universidad de Vigo, pasaron a pertenecer a ella. La Consellería de Educación y Ordenación Universitaria publicó en el Diario Oficial de Galicia el 24 de enero de 1990 el Decreto de segregación de centros y servicios de la Universidad de Santiago de Compostela con todos sus medios materiales y humanos y de integración de los mismos en las nuevas Universidades de A Coruña y Vigo. También integraban el consejo de Departamento representantes de alumnos. El Director podía ser tanto un catedrático como un titular. La reunión de constitución del nuevo Departamento tuvo lugar el 12 de junio de 1986 y en ella fue elegido primer director Julio Hernández Borge.

Desde 1986 y hasta 1993, en que comenzó un nuevo plan de estudios, se producen diversos cambios en la composición del profesorado de Santiago de Compostela, además de un creciente número de becarios de distinto tipo. El Ministerio de Educación había creado, además, las áreas de conocimiento que en el caso de Geografía fueron tres: Geografía Física, Geografía Humana y Análisis Geográfico Regional, y a ellas tuvieron que adscribirse obligatoriamente los catedráticos y adjuntos que ya eran numerarios (de Torres Luna a Análisis Geográfico Regional, Precedo Ledo, Rodríguez Martínez-Conde, Hernández Borge y Villarino Pérez a Geografía Humana, si bien el prof. Rodríguez se cambió unos años después a Geografía Física).

De los profesores que ya venían impartiendo docencia pasan a la categoría de Titulares de Universidad María Luisa Pérez Fariña (1986),

José Ramón Chantada Acosta (1986) y María Isabel Fernández Justo (1987), los tres en el área de Análisis Geográfico Regional. Hay, además, nuevas incorporaciones: Augusto Pérez Alberti entra en el curso 1990-1991 y accede a la Titularidad de Geografía Física en 1993; Rubén Camilo Lois González comienza también en el curso 1990-91, cubriendo la ausencia del Prof. Precedo Ledo que pasó a la situación de servicios especiales en la Xunta de Galicia en febrero de 1990, y obteniendo la plaza de profesor titular de Análisis Geográfico Regional en 1994. En 1987 se incorpora como profesor de Geografía en la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de Santiago de Compostela Francisco R. Durán Villa, que obtendría la plaza de Profesor Titular de Escuela Universitaria en 1994 en el área de Análisis Geográfico Regional. También en similar Escuela Universitaria pero de Pontevedra (cuando había en Galicia un distrito universitario único y, por tanto, perteneció al Departamento de Geografía de Santiago de Compostela hasta que pasó a depender de Vigo) entró como profesor Alberto Pazo Labrador en el curso 1987-88, alcanzando la plaza de profesor titular de Geografía Física en octubre de 1989. Se incorporan como profesores al Departamento (después de haber sido becarios) José Manuel Santos Solla en 1990, Elena de Uña Álvarez (desde noviembre de 1989 hasta finales del curso 1990-91) y Alberto Martí Ezpeleta en 1993.

Como señalábamos más arriba, en el curso 1993-1994 se inicia un nuevo plan de estudios en la Facultad de Geografía e Historia con tres Licenciaturas: Geografía, Historia e Historia del Arte. Por lo que se refiere a Geografía, la carrera se estructura inicialmente en cuatro cursos, si bien pronto (en 1997) se pasa a cinco. Este nuevo plan trajo consigo un notable aumento del número de asignaturas adscritas al Departamento de Geografía y se estructuró en dos ciclos (el primero de tres cursos y el segundo de dos) con las siguientes materias, todas de carácter cuatrimestral, excepto aquellas en que se indica que tenían carácter anual:

Primer curso: “Geografía Física” (anual), “Geografía Humana” (anual), “Técnicas en Geografía: Cartografía I”, (las tres troncales), “Biogeografía”, “Introducción al Análisis Geográfico”, “Geografía Económica” (las tres obligatorias) y dos asignaturas de Historia: “Historia Económica y Social (siglos XVIII-

XIX)", "Historia Económica y Social (siglo XX)", también obligatorias.

Segundo curso: "Geografía de España" (anual), "Geografía de Europa" (anual), "Técnicas en Geografía: Fotointerpretación" (las tres troncales) y "Geografía de Galicia" (anual) y "Técnicas de cuantificación en Geografía" (ambas obligatorias).

Tercer curso: "Geografía Regional de España" (anual), "Geografía Regional del Mundo" (anual), "Biogeografía y sus aplicaciones", "Cartografía II", "Introducción a los Sistemas de Información Geográfica", "Geografía de la Población" (todas obligatorias)

Como asignaturas optativas de este primer ciclo se ofrecían: "Fundamentos de Informática", "Geografía de la Pobreza", "Geografía de las Aguas", "Geografía de los Asentamientos" y "Geografía Industrial".

Cuarto curso: "Climatología Aplicada", "Teoría y Métodos de la Geografía" (anual), "Geografía Rural y sus aplicaciones", "Geografía Urbana y sus aplicaciones", "Geomorfología Dinámica" (todas troncales).

Quinto curso: "Ordenación del Territorio" (Troncal y anual), "Geografía del Medio Ambiente" (Obligatoria).

Las asignaturas optativas del segundo ciclo eran: "Climatología Dinámica", "Ecogeografía", "Edafología", "Ordenación Territorial: Espacios Naturales", "Sistemas de Información Geográfica y sus Aplicaciones", "Teledetección", "Geografía de las áreas de montaña", "Geografía de las Regiones Atlánticas Europeas", "Geografía de Latinoamérica", "Geografía del Transporte y del Comercio", "Geografía del Turismo y del Ocio", "Geografía de los Espacios Litorales", "Geografía de los Recursos Marinos", "Geografía de los Riesgos", "Geografía de los Servicios", "Geografía de los Sistemas Agrarios", "Geografía de los Sistemas Urbanos", "Geografía del Cuaternario", "Geografía Política", "Geografía Social" y "Geomorfología climática".

La amplia oferta de asignaturas optativas permitía a los alumnos establecer un cierto perfil de especialización en su Licenciatura en Geografía. Además de todas estas materias, al Departamento de Geografía le correspondía la

docencia de dos asignaturas de la licenciatura de Historia ("Introducción a la Geografía Física" e "Introducción a la Geografía Humana") y la docencia en el Tercer ciclo, estructurada desde 1986-87 en dos cursos académicos.

La primera promoción de la licenciatura de Geografía finalizó sus estudios en 1997 y la última en 2013.

Entre 1993 y 2009, año en que se inició un nuevo plan de estudios que supondría la desaparición de las Licenciaturas y la aparición de los Grados, dentro del plan Bolonia, se siguieron produciendo nuevas incorporaciones de profesores al Departamento, así como cambios en la situación administrativa de algunos de ellos.

Pasan a profesores titulares de Universidad José Manuel López Andi6n (1994, en Análisis Geográfico Regional), José Manuel Santos Solla (1996, en Geografía Humana), Luis Guitián Rivera (1997, en Geografía Física) y se incorpora en 1994 Pilar Alonso Logroño, que pasa a Titular de Geografía Humana en 1998. Por otra parte el prof. Durán Villa, que, además de su docencia en la Escuela de Formación del Profesorado, venía impartiendo una asignatura también en la Facultad de Geografía e Historia, obtiene la plaza de profesor titular de Universidad en 1999 (Análisis Geográfico Regional). En este mismo año pasa a Titular de Geografía Física Alberto Martí Ezpeleta y a Catedrático de Geografía Física Augusto Pérez Alberti. En el capítulo de bajas hay que consignar la triste desaparición por fallecimiento en febrero de 1996 de Romaní Barrientos.

Entran a formar parte también de la plantilla de profesores, después de haber sido Becarios en la mayoría de los casos, desde mediados de los años noventa Carlos Ferrás Sexto (Titular de Geografía Humana desde 2001), Román Rodríguez González (Titular en Análisis Geográfico Regional desde 2001), Ramón Blanco Chao (Titular de Geografía Física desde 2003) y Antonio Doval Adán (Titular de Geografía Humana desde 2003). Algunos de estos últimos comenzaron su docencia en el campus de Lugo (donde en el primer cuatrimestre del curso 1995-96 estuvo Gonzalo Méndez Martínez), que está integrado en la Universidad de Santiago de Compostela. La plaza de profesor titular obtenida por el prof. Doval fue para dicho campus. En 1999 comenzó la docencia de Marcos Valcárcel

Díaz, que obtuvo la plaza de Profesor Titular de Geografía Física en 2005. Además en 2003 se reincorpora Andrés Precedo Ledo, cesado en su cargo en la Administración (Director del Gabinete de Planificación y Desarrollo Territorial de la Xunta de Galicia entre 1991 y 1997 y Secretario General de Planificación y Desarrollo Comarcal de Galicia entre 1997 y 2003) el 24 de enero de ese año. Por último hay que señalar la ausencia entre 2005 y 2009 del Dr. Lois González por desempeñar el puesto de Director General de Turismo en la Xunta de Galicia.

En el curso 2009-2010 comienza un nuevo plan de estudios en la Facultad de Geografía e Historia (y en la Universidad compostelana en general): las tres Licenciaturas que existían en este centro se convierten en Grados, dentro del Plan Bolonia.

El Grado de “Geografía y Ordenación del Territorio” se estructuró en cuatro cursos con las siguientes materias (todas de 6 créditos y carácter cuatrimestral):

Primer Curso: “Fundamentos de Geografía Física”, “Fundamentos de Geografía Humana”, “Historia del mundo contemporáneo”, “Fundamentos de Geología”, “Fundamentos de Análisis Geográfico Regional”, “Teoría e Historia de la Geografía”, “Cartografía Básica”, “Técnicas de cuantificación en Geografía”, “Historia del mundo contemporáneo” e “Historia de la arquitectura y del urbanismo”.

Segundo Curso: “Fotointerpretación y Teledetección”, “Fundamentos de Sistemas de Información Geográfica”, “Cartografía Avanzada”, “Sistemas de Información Geográfica y Análisis Espacial”, “Métodos y técnicas de trabajo de campo y laboratorio en Geografía Física”, “Climatología”, “Geografía Económica”, “Geodemografía”, “Geografía Regional del Mundo” y “Legislación medioambiental y de la ordenación del territorio”.

Tercer Curso: “Geomorfología”, “Biogeografía”, “Espacio rural y desarrollo local”, “Geografía de Europa”, “Geografía de España”, “Geografía de Galicia”, “Ciudad y desarrollo urbano”, “Fundamentos de Ordenación del Territorio”, “La Unión Europea”. Como optativas: “Gestión integrada de las zonas costeras” y “Turismo y desarrollo territorial”.

Cuarto Curso: “Instrumentos de ordenación territorial y ambiental”, “Gestión territorial del paisaje”, “Hidrología: gestión y planificación de los recursos hídricos”, Como optativas: “Sistemas de transportes: movilidad y accesibilidad”, “Recursos edáficos”, “Paleoambiente y cambio climático”, “Análisis e interpretación del paisaje vegetal”, “Geopolítica”, “Desigualdad y cooperación para el desarrollo”, “Geografía social y cultural”, “Geografía de Latinoamérica”, “Geografía Regional de España”, “Geografía de los recursos marinos”. Además un Trabajo de fin de grado de 12 créditos.

En el Grado de Historia se imparten en primer curso dos asignaturas dependientes del Departamento: “Geografía Humana” y “Geografía del mundo actual” y en el Grado de Historia del Arte una: “Geografía Humana y Territorial”, también de 6 créditos. En la Facultad de Humanidades de Lugo la docencia comprende “Geografía Humana”, “Geografía de los Grandes espacios mundiales” y “Desarrollo local y patrimonio cultural”.

El Departamento de Geografía oferta, además del Grado, el “Máster Universitario en Planificación y Gestión del Desarrollo Territorial” en un curso académico de 60 créditos. Las materias del módulo común son “Funcionamiento de los sistemas terrestres”, “Cambio ambiental, territorio y paisaje”, “Sistemas de Información Geográfica para el desarrollo territorial”, “TICs, desarrollo territorial y sociedad del conocimiento”, “Métodos y técnicas de análisis territorial”, “Planificación estratégica y marketing urbano”, “Desarrollo local y recursos endógenos”, “Modelos y directrices de ordenación territorial”, “Metodología de la investigación”, “Teoría de la localización económica”. En el Módulo “Planificación y Gestión Regional y Urbana”: “Desarrollo regional, sistemas de ciudades y áreas metropolitanas”, “Modelos de gestión para la cooperación y el desarrollo”, “Planificación y gestión del patrimonio urbano: rehabilitación, renovación y revitalización” y “Movilidad y transporte sostenible”. En el Módulo “Sistemas naturales y gestión territorial”: “Sistemas costeros”, “Sistemas de montaña”, “Sistemas fluviales”, “Planificación y gestión ambiental de los espacios urbanizados”. Al final hay un Trabajo de fin de máster.

Además de las asignaturas del Grado y del Máster propios, muchos profesores participaron en estos años en otros másteres de la Universidad de Santiago de Compostela: “Turismo Urbano y Gestión de Empresas Turísticas”, “Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato”, “Ingeniería Ambiental”, “Educación, Género e Igualdad” y “Servicios Culturales” o interuniversitarios: “Biología Marina”, “Arquitectura del Paisaje”.

Por lo que se refiere al profesorado, en estos últimos años se entró en un proceso reductor, que contrasta con el crecimiento de la docencia asignada al Departamento de Geografía. Algunas bajas se produjeron por jubilación: Torres Luna (2008), Pérez Iglesias (2009), Guitián Rivera (2013), Chantada Acosta (2013), Rodríguez Martínez-Conde (2013), Precado Ledo (2014), Fernández Justo (2014), Pérez Fariña (2014), Villarino Pérez (2017), otras por traslado a otra Universidad, caso de Alonso Logroño (a Lleida en 2003), o por otras causas (Román Rodríguez González fue elegido Diputado del Parlamento de Galicia en 2009 y desde febrero de 2015 es Conselleiro de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria.). Entran como profesores, con contratos en general bastante precarios, Miguel Pazos Otón (2003, llegando a Titular de Geografía Humana en 2009), José Antonio Aldrey Vázquez (2006, llegando a Titular de Análisis Geográfico Regional en 2010), María José Piñeira Mantiñán (2009), Valerià Paül Carril (2014), Manuela Costa Casais (2014) y Manuel Borobio Sanchiz (2014). Por último pasan a la condición de catedráticos Rubén C. Lois González (2008 en Análisis Geográfico Regional) y José Manuel Santos Solla (2016 en Geografía Humana). Numerosos becarios de distinto tipo contribuyen a cubrir la amplia carga docente encomendada al Departamento de Geografía (entre ellos: Valerià Paul Carril, primero como becario “Ángeles Alvario” y luego “Parga Pondal” o de los que tuvieron contrato postdoctoral: Francisco José Armas Quintá, Ángel Miramontes Carballada, Juan Manuel Trillo Santamarina, Olalla López Costas), lo mismo que algún contratado temporal para cubrir una baja (José Antonio Díaz Fernández en el primer cuatrimestre del curso 2009-10).

Este descenso del número de profesores estuvo a punto de hacer desaparecer el Departamento de Geografía en 2015, ya que no se alcanzaba el número mínimo establecido por el

“Reglamento para la creación, modificación y supresión de los Departamentos de la Universidad de Santiago de Compostela” de 29 de julio de ese año. Pero en virtud de sus características se le concedió la excepcionalidad de continuar existiendo como tal, según acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad en la sesión extraordinaria celebrada el 22 de diciembre de 2015.

3. LA INVESTIGACIÓN

Resumir la investigación desarrollada en el Departamento de Geografía de la Universidad de Santiago de Compostela en estos cincuenta años de existencia es una labor imposible de llevar a cabo por la gran cantidad de publicaciones (libros, artículos de revistas científicas, ponencias y comunicaciones a congresos de la especialidad, etc.), proyectos o contratos de investigación y otro tipo de actividades, que abarcan las distintas ramas en que se divide metodológicamente la Geografía. Remitimos a toda persona interesada a la búsqueda de estas informaciones en bases de datos específicas (Dialnet, ORCID, ResearchGate, por ejemplo) en las que se pueden consultar las publicaciones de los profesores.

Como muestra de la importancia de la Geografía compostelana dentro de España podemos citar la posición obtenida en el “Ranking de las Universidades españolas según campos de disciplinas científicas” hecho por la Universidad de Granada. En la edición de 2014 (la 5ª) correspondiente al período 2009-2013, figuraba en el tercer lugar, tras la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Barcelona en la disciplina “Geografía y urbanismo”

(<http://www.rankinguniversidades.es>).

Las líneas de investigación desarrolladas en los últimos años pueden verse, también, en las páginas web de los “grupos de investigación”, que se han constituido en la Universidad de Santiago de Compostela y en los que se han integrado los profesores. En el Departamento de Geografía existen actualmente dos grandes grupos de investigación: el de “Análisis Territorial” y el de “Estudios Territoriales” (<http://imaisd.usc.es/gruposbuscadorresultados.asp>). A ambos pertenece la mayor parte de sus profesores, aunque también participan investigadores externos. Las líneas de

investigación del primero de estos grupos (ANTE) son: “Análisis socioeconómicos con implicaciones territoriales: turismo, industria, transportes, movilidad, pesca”, “Desarrollo local”, “Ordenación del territorio: urbanismo”, “Medioambiente: espacios naturales, diagnóstico ambiental, climatología aplicada” y “Cooperación internacional al desarrollo. Lucha contra el empobrecimiento”. Las del segundo grupo (ESTE) “Ordenación territorial”, “Desarrollo local”, “Sociodemografía”, “Planificación urbana” “El espacio económico: flujos y redes”. Pero también hay profesores del Departamento de Geografía integrados en grupos de investigación coordinados por profesores de otros Departamentos (“Ciencias del sistema Tierra”, “Cartografía de suelos y paisaje, físico-químico, degradación y recuperación de suelos y aguas”).

Como ejemplo de la evolución y, al mismo tiempo, de la importancia de la actividad investigadora desarrollada en el Departamento de Geografía a lo largo del último medio siglo nos detendremos en dos apartados: las Tesis Doctorales y las Tesinas de Licenciatura presentadas en estos cincuenta años (vid. Hernández Borge 1999 y 2002). Estos trabajos de investigación han supuesto una importante contribución a la Geografía española y, particularmente, a la Geografía de Galicia.

Hasta 1967 sólo se habían leído en la Universidad de Santiago de Compostela tres Tesis doctorales de Geografía dos de ellas dirigidas por Otero Pedrayo (la de Prieto Rodríguez, en 1959, y la de Castells Vila, en 1961) y una por Río Barja en 1963 (de Ferrín Sanmartín). Hay que tener en cuenta que hasta el curso 1954-55 la lectura de Tesis doctorales estaba centralizada en Madrid y no fue hasta la publicación del Decreto de 25 de junio de 1954 (B.O.E. de 12 de julio) cuando hubo una descentralización de dicha lectura y se empezaron a poder presentar en la Universidad de Santiago de Compostela, como en todas las demás Universidades españolas. Por este motivo la Tesis doctoral de Francisco J. Río Barja “La comarca natural de Tierra Llana de Castro de Rey. Lugo” (1953), dirigida por Otero Pedrayo tuvo que presentarse en Madrid (Hernández Borge, 1999).

Tras la llegada a Santiago de Compostela de Miralbés Bedera y la incorporación al Departamento de Geografía de un número creciente de profesores que, como hemos visto en

el apartado anterior, fueron consolidando su plaza, se inicia a partir de 1975 la lectura de una serie de Tesis Doctorales cuyo número creció ininterrumpidamente con el paso de los años. En los primeros tiempos esta catedrática y Pilar de Torres Luna fueron las únicas directoras de las Tesis presentadas, pero, a medida que fueron pasando los años y se fueron estabilizando en sus plazas otros profesores, fueron diversificándose los nombres de los directores.

Entre 1975 y 2017 se leyeron 76 Tesis Doctorales de Geografía en la Facultad de Geografía e Historia (a ellas habría que añadir cuatro leídas en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y una en la de Filología con dirección o codirección de profesores de Geografía), lo que da una media de casi dos por año, abarcando una gran diversidad de temas que se enmarcan en las distintas ramas de la Geografía. Las Tesis elaboradas en los primeros años lo fueron dentro de una gran precariedad de medios que, afortunadamente, han mejorado con el paso del tiempo a la par que se fue enriqueciendo también el apartado metodológico de estas investigaciones y se fueron incorporando nuevas técnicas de trabajo.

Una evolución similar ocurrió con las Tesinas de Licenciatura. La Ley que creó los Departamentos Universitarios en 1965 establecía en su artículo undécimo (dentro del capítulo III de acceso a las distintas categorías de profesorado universitario) que “para ser designado Profesor ayudante de clases prácticas en una Universidad, será indispensable hallarse en posesión del grado de Licenciado o ser graduado de Escuela Técnica Superior”. Este título de grado podía obtenerse mediante un examen especial (forma poco utilizada en el caso que nos ocupa) o mediante la presentación de una Tesina de Licenciatura (requisito necesario en el Departamento de Geografía para entrar como profesor hasta fechas recientes).

Las primeras Tesinas de Licenciatura de Geografía, presentadas después de 1967, lo fueron en 1970, dirigidas por Miralbés Bedera. Antes de esta fecha habían sido presentadas medio centenar de Tesinas, la mayoría de las cuales fue dirigida por Río Barja (Hernández Borge, 2002). También en estos trabajos fue diversificándose el nombre de sus directores con el paso del tiempo. A lo largo del medio siglo de existencia del Departamento de Geografía se

leyeron unas 150 Tesinas, que también constituyen un buen reflejo de la evolución de la investigación a lo largo de estas décadas de existencia, especialmente porque los Licenciados fueron adquiriendo progresivamente una mayor formación geográfica: de las cuatro asignaturas de Geografía que había en la carrera de Filosofía y Letras o de las trece del plan de estudios de Geografía e Historia se pasó a una Licenciatura específica de Geografía (en cuatro o cinco años). Las Tesinas constituían una buena forma de iniciación a las tareas investigadoras, por lo que es una pena que hayan desaparecido (en 2014 se presentó la última de Geografía en la Facultad). En el actual Grado de Geografía y Ordenación del Territorio los alumnos deben presentar en cuarto curso un Trabajo de Fin de Grado, pero éste no se puede comparar con una Tesina, ya que es mucho más elemental. De todos modos conviene tener presente que en la práctica, cuando se iniciaron los estudios de Grado, ya eran escasas las Tesinas que se presentaban.

4. OTROS ASPECTOS

Las infraestructuras del Departamento de Geografía también registraron un cambio paralelo a todas estas modificaciones en los planes de estudio y en el número de profesores.

En 1967, cuando llegó Miralbés Bedera, el material inventariable “se reducía, prácticamente, a una pequeña mesa, dos sillas y un tablero de dibujo” (Miralbés, 1984, 16). Pronto pasó a contar (hasta diciembre de 1973) con dos despachos y un pequeño cuartito que servía de trastero. En uno de ellos estaba la catedrática Rosario Miralbés y en el otro el resto de profesores. En este último había una mesa individual (ocupada por Torres Luna), el tablero de dibujo citado más arriba y una mesa grande que compartía el resto de profesores, sentándose alrededor de ella para trabajar, a veces haciendo turnos, lo cual da idea de la precariedad en que se desarrollaban las actividades docentes e investigadoras, hecho al que me refería al hablar de las Tesis Doctorales. Además, en estos despachos estaban, en varias estanterías y mapeiros, la práctica totalidad de libros de Geografía y los mapas que había en la biblioteca de la Facultad. En el exterior de los despachos se ubicaban las pocas revistas que se recibían. Completaban las “infraestructuras” un par de

máquinas de escribir, una calculadora y un pantógrafo.

Con la anexión para la Facultad de Filosofía y Letras a finales de 1973 de un edificio contiguo, donde había existido un Instituto de Enseñanza Media, se empezaron a ganar espacios. El Departamento de Geografía se trasladó a este edificio y allí estuvo hasta 1976, fecha en que se dividió la Facultad de Filosofía y Letras en tres Facultades (Geografía e Historia, Filología y Filosofía). El antiguo Instituto pasó a convertirse en Facultad de Filología por lo que el Departamento de Geografía volvió al edificio inicial de Filosofía y Letras, ubicado en la Plaza de la Universidad, que pasó a ser sede de la Facultad de Geografía e Historia. Desde entonces y hasta la actualidad ha habido cambios en la ubicación y en el número de los despachos asignados a Geografía con traslados, idas y venidas, a y desde otros edificios, en ocasiones de forma temporal, a las que ya no me voy a referir. En la actualidad la mayor parte de los profesores dispone de un despacho individual y, cuando no es así, lo comparten dos personas. La mayor parte de despachos están en el edificio de la Facultad de Geografía e Historia, aunque también hay algunos en la contigua Facultad de Filosofía (donde estuvo el Instituto de Enseñanza Media que citábamos más arriba). Hay que tener en cuenta que tanto la Facultad de Geografía e Historia como el edificio del antiguo Instituto de Enseñanza Media, hoy Facultad de Filosofía, están en pleno casco antiguo y son edificios históricos que no pueden tener determinadas modificaciones, por lo que algunos despachos que por sus dimensiones podrían dividirse en dos individuales, en la práctica no lo pueden hacer. Hay además un seminario para usos diversos (reuniones de Departamento, actividades docentes de grupos reducidos...), un despacho para becarios y los geógrafos también hacen un uso destacado de instalaciones que son de la Facultad como un aula destinada a laboratorio y varias aulas de informática. La biblioteca de la Facultad también ha crecido enormemente en libros, revistas de Geografía y otros materiales, ocupando espacios que durante mucho tiempo habían pertenecido a la biblioteca general de la Universidad.

En estos cambios del Departamento de Geografía también tuvo mucho que ver el crecimiento de la propia Universidad compostelana y el traslado a otros lugares (en

algunos casos de nueva creación) de centros y organismos con los que Filosofía y Letras primero y Geografía e Historia después compartían inmueble.

En la época en que en el actual edificio de la Facultad de Geografía e Historia estaba la Facultad de Filosofía y Letras se radicaban allí, además de este centro docente, el Rectorado (hasta 1974), la Facultad de Derecho (hasta 1978), la Biblioteca General de la Universidad (hasta 1987), las bibliotecas de Filosofía y Letras y Derecho, que se fueron marchando, en los decenios octavo y noveno del siglo XX, permitiendo la expansión comentada.

Otro aspecto que refleja el crecimiento de la importancia de la Geografía compostelana en el ámbito de la Universidad es la presencia de profesores del Departamento participando en la dirección o coordinación de distintos órganos (sin contar aquí los puramente burocráticos: Decano, Vicedecano, Secretario de Facultad o Vicerrector). Me refiero al desempeño de cargos de responsabilidad en instituciones universitarias tales como IDEGA (Instituto Universitario de Desarrollo y Estudios de Galicia), CEDE (Centro de Estudios y Documentación Europeos), CETUR (Centro de Estudios e Investigaciones Turísticas), CEER (Centro de Estudios Euro-Regionales, Galicia-Norte de Portugal) o la Coordinación de la Cátedra UNESCO sobre Migraciones, sin olvidarnos de los cargos citados más arriba en la Administración autonómica. También hay que destacar la designación de profesores del Departamento de Geografía de Santiago de Compostela para puestos directivos tanto de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) como de sus diversos Grupos de Trabajo, del Colegio de Geógrafos y de la Unión Geográfica Internacional (UGI)

La organización de congresos y reuniones científicas se multiplicaron a partir de los años ochenta del siglo XX. Citaremos entre los encuadrados dentro de la AGE: el XV Congreso de Geógrafos Españoles en 1997 y los celebrados por algunos de sus grupos de trabajo: Geografía Industrial (1988), Geografía Rural (1989), Climatología (2000), Geografía de la Población (2002), Geografía del Turismo, Ocio y Recreación (2002), Desarrollo Local (2004), Geomorfología (2006), Historia del Pensamiento Geográfico (2005), Geografía Urbana (2012), Geografía Económica (2016) o el Coloquio

Ibérico de Geografía (2014). Además de ellos se han organizado muchos otros Congresos, Coloquios o Simposios temáticos de carácter nacional o internacional.

Con el inicio del siglo XXI el Departamento de Geografía comenzó a publicar una revista de periodicidad anual: “Xeográfica: Revista de Xeografía, Territorio e Medio ambiente”, dedicada a los temas especificados en su denominación: Geografía, Política Territorial, Urbanismo y Medio Ambiente y aceptando trabajos en castellano, gallego, portugués, francés e inglés. Desgraciadamente sólo se publicaron siete números (de 2001 a 2007), dejando de editarse cuando empezaba a abrirse un hueco entre las revistas españolas de Geografía: en la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC) se colocó en el grupo B.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de los cincuenta años que median entre 1967-68 y 2016-17 el Departamento de Geografía ha registrado profundos cambios en docencia, profesorado, investigación e infraestructuras. Estas modificaciones se enmarcan en la evolución que ha conocido la Universidad en particular y la sociedad española en general. Nació el Departamento en los últimos años del franquismo, cuando los estudios universitarios empezaron a registrar un crecimiento del número de alumnos desconocido hasta entonces, lo que generó cambios en su estructura como fue la creación de los propios Departamentos universitarios. Los años de la transición a la democracia coincidieron con el paso de aquella Filosofía y Letras, Sección de Historia, donde la Geografía apenas tenía representación, a la licenciatura en Geografía e Historia en que ya había una especialidad en esta disciplina en los dos últimos cursos de carrera. En 1973-74 el primer curso no comenzó en octubre, como todos los demás, sino en enero de 1974, porque Julio Rodríguez, Ministro de Educación, quería igualar el calendario académico con el natural. El experimento quedó pronto anulado, porque en enero de 1974 fue cesado en su cargo, con lo cual se prolongó el período docente a todo el mes de junio, mientras en los demás cursos finalizó en mayo. Y, ya en los años ochenta, con una reforma en el modo de acceso a los cuerpos de profesorado universitario y en la composición de los Departamentos. A partir de los años

noventa con la creación de una licenciatura en Geografía y de la primera década del siglo XXI con el nacimiento de un Grado específico (de Geografía y Ordenación del Territorio) queda reflejada la vitalidad de una disciplina centenaria, que presenta un gran dinamismo en nuestros días.

BIBLIOGRAFÍA

- Capel, H. (1976). La Geografía española tras la guerra civil. *Geo Crítica: cuadernos críticos de Geografía Humana*, 1, 36 pág.
- Hernández Borge, J. (1999). Cuarenta años de tesis doctorales de Geografía en la Universidad de Santiago de Compostela (1959-1998). *Estudios Geográficos*, 237, 727-739.
- Hernández Borge, J. (2002). La investigación geográfica en la Universidad de Santiago a través de las Tesinas de Licenciatura presentadas entre 1954 y 1999. En *Estudios sobre patrimonio artístico. Homenaje del departamento de Historia del Arte y de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Santiago de Compostela a la Prof. Dra. M^a del Socorro Ortega Romero* (pp. 929-955). Santiago: Xunta de Galicia.
- Miralbés Bedera, R. (1984). Prólogo. En *Galicia en su realidad geográfica* (pp. 9-17). La Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza,

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Dawn Mannay (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones (Col. “Educación Hoy Estudios”). 180 págs. ISBN: 978-84-277-2338-2

María Pilar Moragón Arias
mariapilarmoragon@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 14/09/2017 · Fecha de aceptación 23/10/2017

Dirección de contacto:

María Pilar Moragón Arias

Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte

Campus A Xunqueira, s/n

36005 PONTEVEDRA

Dawn Mannay, profesora e investigadora en Ciencias Sociales en la Cardiff University, de Gales, donde enseña módulos de Grado y Postgrado en las áreas de Desarrollo Humano, Psicología Social y Cultural, y Trabajo Social, nos ofrece en este libro *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa* todo un tratado acerca de las que son sus principales preocupaciones en investigación y docencia desde hace muchos años. Los métodos visuales, narrativos y creativos constituyen una herramienta de investigación cualitativa que se puede aplicar en el campo de las Ciencias Sociales donde deben traspasarse las fronteras entre las disciplinas, ya que estos métodos no están *dentro* de una sola materia sino *dentro y más allá* de todas las disciplinas. De hecho, el término Ciencias Sociales acoge en el libro, y así se puede observar en los distintos ejemplos empíricos traídos a colación, a la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Educación y los Estudios Culturales, sin excluir a la Geografía Humana (en su vertiente cultural), las Ciencias de la Salud, los estudios de los medios de comunicación o las Humanidades; no se trata de abandonar las posturas propias de cada disciplina, en cualquier caso, sino de perseguir útiles diálogos interdisciplinares.

Al posibilitar la comprensión empática de los modos y maneras que tienen otras personas de experimentar sus mundos personales, sociales,

familiares, laborales... las imágenes (pero también lo narrativo y lo creativo no propiamente “visual”) se convierten en útiles materiales que permiten explorar espacios de mayor alcance que los que se ciñen a la visión de un enfoque académico analítico tradicional. Es por ello que todo el libro constituye, explícita o implícitamente, una reivindicación continua del valor de la *slow science*, la “ciencia lenta”, una manera de hacer ciencia que no se someta a las directrices del mercado, a los plazos y urgencias, al rendimiento y a la proyección económica inmediata de los hallazgos; *slow science* que puede propiciar la serendipia y la aproximación a nuevas conexiones y asociaciones impensables, lo cual constituye un punto fuerte pero también un gran desafío ético, como la autora nos pondrá de manifiesto en varias ocasiones y también en un capítulo específico del libro.

Como Mannay se encarga de recordarnos en la introducción, el libro se centra en el uso de los enfoques visuales, pero la aplicación de los términos “narrativos” y “creativos” le da una perspectiva más amplia, dado que lo visual debe estar, desde su inicio, incorporado en las narrativas. Dado que las imágenes nunca son inocentes –y así lo demuestra la autora a través del relato de múltiples ejemplos de investigaciones propias y ajenas–, y que los datos visuales son, por naturaleza, polisémicos, ambiguos y multimodales, su interpretación permitirá comprender las relaciones sociales de poder implícitas, tanto en lo que muestran, en quienes se contemplan en ellas como en quien las observa desde fuera. La adopción de un planteamiento crítico para la lectura de artefactos visuales, debe hacernos reflexionar sobre los efectos de su contemplación por diversas

audiencias, y cuestionarnos a nosotros mismos sobre nuestras propias lecturas de imágenes y narrativas. Solo así podrán aflorar las relaciones de poder inherentes, las malinterpretaciones, los silencios y las subjetividades. Esos diversos ejemplos a lo largo del libro muestran la forma de interrogar a las imágenes para poder ir más allá de la superficie al considerar las circunstancias en que se realizaron, la contextualización temporal y social, y explorar las connotaciones filosóficas, políticas, religiosas y las relaciones de poder implícitas.

Lo visual permite la “defamiliarización”, es decir, hacer de lo familiar algo extraño de modo que se puedan desentrañar interpretaciones que quedan ocultas bajo métodos de análisis más convencionales; puede convertirse en un elemento que supere los confines del lenguaje para sincerarse en relación con la experiencia, y este es uno de los puntos fuertes de los métodos visuales y creativos. Uno de los capítulos del libro pone el énfasis precisamente en la participación, porque los métodos visuales y creativos deben ser también participativos: los artefactos visuales pueden utilizarse como un vehículo para dar voz a colectivos y comunidades “marginalizadas” u oprimidas, de manera que la investigación debe realizarse *con* y no *sobre* los participantes. Las imágenes y las narrativas pueden ser encontradas; pueden constituir producciones iniciadas por el propio investigador; o pueden ser producciones y creaciones participativas. Es precisamente de estas últimas de las que se ocupa el libro esencialmente, intentando que lo familiar llegue en algún

momento del proceso de investigación a ser extraño tanto a los investigadores como a los participantes en la investigación. La fotografía (encontrada, creada o producida por el investigador o el participante), el dibujo, el collage, los mapas (como plasmación de imágenes mentales), el modelado, las películas, obras de teatro... al potenciar la creatividad permiten igualmente la empatía y la evocación. Uno de los capítulos se dedica específicamente a los aspectos prácticos derivados de la aplicación de estas técnicas creativas, completado con otro en el que los dilemas éticos de la investigación con estas técnicas afloran y se erigen en retos que deben afrontarse con reflexión acerca de las implicaciones de la divulgación de los resultados obtenidos con ellos, dado que muchas veces las consecuencias de la investigación con imágenes visuales y narrativas pueden ser inesperadas (pueden liberar los “recuerdos de Pandora”), al hacer aflorar mundos ocultos a una aproximación de investigación más formal.

En conjunto, se trata de una gran publicación, que traslada la pasión de la autora por su trabajo, y ello parece llevarla en diversas ocasiones a dispersarse en exceso en algunos capítulos, lo que trata de corregir con acierto mediante útiles resúmenes al final y al principio de cada apartado. La amplísima bibliografía, articulada por capítulos, contribuye a hacer de este libro una herramienta eficaz para quien quiera explorar estos caminos apasionantes y discurrir por los mundos de la empatía, los sentimientos y los recuerdos insertos en las historias de vida.

Richard Server (2017). Simple Thinking. Cómo eliminar la complejidad de la vida y del trabajo. Madrid: Narcea de Ediciones. 182 págs. ISBN: 978-84-277-2373-3

Marta Vázquez Torre
martavazqueztorre@edu.xunta.es
C.E.I.P. Noalla-Telleiro

Fecha de recepción 02/10/2017 · Fecha de aceptación 23/10/2017
Dirección de contacto:
Marta Vázquez Torre
C.E.I.P. Noalla-Telleiro
A Lanzada, s/n (Sanxenxo)
36990 PONTEVEDRA

Este libro trata de dar respuesta a algunas de las preguntas que nos hacemos habitualmente: cómo resolver nuestros problemas y conseguir tener éxitos con nuestras acciones. Sin duda, la lectura, a través de múltiples ejemplos y clarificando conceptos relacionados con las características necesarias para alcanzar esta meta, nos arroja luz acerca de cómo llevarlo a cabo. El pensamiento simple es la clave.

Comentamos un libro dividido en ocho capítulos, iniciado a través de una introducción en la que Richard Gerver relata hechos cotidianos que le hacen interrogarse sobre la complejidad y simplicidad de aquello que nos rodea y vivenciamos. Plantea la complejidad de la vida adulta en contraposición con la simplicidad infantil –“...recibíamos y hacíamos cosas; no sabíamos qué no podíamos o no debíamos hacer”– (p.11). Interrumpe el discurso con un “Quiero que nos tomemos en serio la idea de pensar simple” (p. 11) y retoma la idea de la simplicidad infantil en contraposición con la complejidad de la percepción adulta arrastrada por las ansias de comparación e intimidación que nos supone la comparación con los demás. A través de este punto inicial plantea sus objetivos para este libro: reflexionar sobre uno mismo y percatarse de que hemos convertido nuestra vida en algo complejo. Para lo cual propone volver a

las características y rasgos de la primera infancia (sobrecogimiento, curiosidad, exploración, falta de miedo...). Propone, al fin y al cabo, redescubrirnos.

En el primer capítulo, titulado *El niño*, considera un error que nos coarta la libertad y la capacidad de disfrutar con lo que hacemos el analizar nuestros actos con la expectativa de que llegue a ser bien valorado y aceptado por los demás; juicio que no realizan los niños, que actúan con total libertad –“...les encanta ser, hacer y pensar, preguntar y decir”– (p. 17). Propone como punto de partida “volver a lo básico” para conectar con uno mismo, relajarnos y permitirnos que fluya nuestra capacidad de disfrutar con los pequeños detalles. Se pregunta si la felicidad es sinónimo de éxito, al mismo tiempo que nos invita a pensar quién realmente añora ese supuesto éxito, si somos nosotros mismos o los otros, y si eso se corresponde con nuestros propios anhelos. Nos hace reflexionar sobre lo que significa para nosotros cometer un error y si realmente nos permitimos cometerlo. También apuesta finalmente por el riesgo, por la necesidad de tomar decisiones sin miedo a fallar o equivocarse. Idea también recogida por Andrés Martín Asuero (2011) cuando dice que el miedo al fracaso es uno de los principales motivos por el que preferimos no arriesgar.

En el segundo capítulo, *¿Te interesa?*, comienza realizando una diferenciación entre el cortex prefrontal desarrollado del adulto y el infradesarrollado del niño, este último permite una mayor curiosidad, creatividad y flexibilidad. Se presentan tres tipos de cocientes, el intelectual

(CI), el emocional (CE) y el cociente curiosidad (CC). Este último “indica la habilidad de las personas para desarrollar su conocimiento y experiencias en el tiempo y su capacidad para traducir situaciones complejas en otras que sean familiares; pueden producir soluciones simples a problemas complejos” (p. 35). Se plantea, por tanto, la curiosidad como el modo de convertirse en personas exitosas, ya que facilita el aprender y recuperarse de los errores cometidos. Las personas curiosas se caracterizarían por poseer “un apetito voraz por el aprendizaje”, siendo necesarios en este proceso el cuestionamiento, la exploración, la nueva calibración y la vuelta a empezar. Esta curiosidad ha de surgir de la propia persona, que ha de satisfacer su curiosidad en aquello que le atrae.

En *Problemas*, el capítulo tres, el autor realiza un símil comparativo con la arquitectura, e indica que atendemos más a los objetos y obstáculos que hay en nuestro camino (los problemas), olvidándonos de los espacios que los rodean; si bien se afirma que la capacidad para contemplar objetivamente asuntos y problemas es una habilidad difícil de dominar. Finalmente habla de la capacidad de autorregulación de las propias emociones para alcanzar el éxito.

En el capítulo cuarto, *Concentración*, es significativo resaltar la importancia de no centrarse en los obstáculos, sino en el propósito, en la meta. Las palabras arrogancia e ignorancia se presentan como dos referentes que hay que tener en cuenta, ambos en contraposición a la palabra concentración, lo que evita que nos perdamos con asuntos periféricos que nos alejan del objetivo. También se explicita la diferencia entre *focus* sustantivo, *focus* verbo y la verdadera concentración. El primer término sería un punto central de atracción, atención o actividad. El segundo indica la necesidad de ser proactivo. En relación a la tercera palabra se detiene en enumerar las características de las personas concentradas: organizadas y disciplinadas; difícil distracción; expectativas realistas y tangibles. La concentración constaría de cuatro partes (las cuatro P): *Performance* (compromiso), *Proceso* (centrarse en lo que se hace en ese momento), *Presente* (sin lamentarse del pasado ni obsesionarse con el futuro) y *Productividad* (centrarse en la meta).

La contraposición del pensamiento simple a fácil (“simple no quiere decir fácil” (p. 83)) es

uno de los temas tratados en el quinto capítulo *Debes estar preparado*. Para lograr un objetivo es preciso tener pasión, sacrificar tiempo y esfuerzo y rodearse de gente adecuada que pueda servir de ayuda. La motivación para la consecución de los objetivos se presenta como un elemento esencial que puede evitar la procrastinación, o aplazamiento del objetivo. Por otra parte es fundamental que la motivación sea intrínseca y no se busque un éxito en función de los deseos de los demás. Además, el éxito supone crear un ambiente adecuado y rodearse de personas que animen a conseguirlo. Crear ese entorno propicio supone, a menudo, salirse de la zona de confort. En este sentido, la visualización ayuda a anticipar el éxito, preparándonos positivamente para afrontar el reto.

En *Confianza*, el sexto capítulo, se presenta el poder negativo de la falta de confianza como una amenaza a la consecución del éxito. Conocerse a uno mismo y saber qué es lo que catalogamos en nosotros mismos como puntos débiles puede ser una ayuda. En el libro de *El arte de escuchar*, de Eric Fromm (1993), se indica que para conocerse a uno mismo no es necesario simplemente enterarse de lo que hacemos, sino también de lo que es inconsciente, de lo que no sabemos; lo que nos conducirá a estar “despiertos” y llegar a las raíces de nuestra propia existencia. Ese estado de consciencia de nosotros mismos nos permitirá tomar decisiones, que uniéndolo con el pensamiento del autor, nos ayudará a poder convertir en una característica positiva y, por tanto, en una fortaleza, aquellos aspectos considerados negativos de nuestra propia personalidad. Para ello Richard Gerver propone ser uno su propio *coach* y entrenar a la mente para que nos aconseje cuando nos encontramos ante una situación difícil. Por otra parte, se diferencia entre confianza y arrogancia. Las personas confiadas en sí mismas reflexionan y cuestionan sus propias creencias; no creen siempre que tienen la razón y aceptan la influencia de los demás (algo que no hacen las personas arrogantes). Una persona con confianza en sí misma acepta sus propios errores; sin embargo, los arrogantes tienden a enjuiciar negativamente las acciones de los demás, y no a valorarlas positivamente.

El capítulo séptimo, *La palabra*, se centra en la importancia de escuchar y observar a los demás, para mejorar, al mismo tiempo, nuestra propia capacidad de comunicar. Propone, además,

una serie de consejos para mejorar nuestras habilidades comunicativas: organizar la información que se va a dar (qué y por qué); autenticidad; considerar el contexto; empatía e interés por los demás; comunicar con claridad y sin rodeos; no forzar el resultar gracioso; estar relajado; mentalidad abierta (posibilidad de cambiar la propia manera de pensar); y no tomar el debate o cuestionamiento como algo personal (oportunidad para aprender).

La colaboración se plantea como base para el éxito en el capítulo octavo, *Juntos*. El autor afirma que al compartir con los demás nos desarrollamos como personas, no siendo posible conseguir el éxito de forma solitaria, pues, además, las personas de nuestro alrededor tienden a complementar nuestras debilidades. En esta colaboración priman las habilidades interpersonales, de modo que a los buenos colaboradores les gusta escuchar y aprender de los demás, son positivos, admiten sus debilidades y fortalezas, no les asusta asumir riesgos..., entre otros. Se presenta como un elemento básico dentro de la colaboración la confianza y la igualdad en el reparto de compromisos y esfuerzos. Sin olvidar que es importante construir redes de trabajo en las que se faciliten las discusiones y el pensamiento flexible, como modo de sacarnos de la zona de confort y convertirnos en seres más productivos.

En el noveno capítulo, *Irrompible*, se presentan dos cualidades, resiliencia y perseverancia, como elementos imprescindibles para alcanzar el éxito. La perseverancia es posible mantenerla si nuestras metas y ambiciones nos importan y sentimos que merece la pena luchar

por las ambiciones que poseemos. La consecución de nuestras propias metas nos conducirá a un estado de autosatisfacción, fruto de nuestra propia reacción emocional ante el logro de una meta; sin llegar a ser, por tanto, una gratificación proveniente del exterior.

El último capítulo, *Al fin y al cabo*, incide sobre la idea del éxito y los pilares en los que debe sustentarse. Se recalca la idea de que no se debe percibir el éxito como algo externo, sino como un producto fruto de las experiencias y recuerdos que se generan a cada momento (tal y como sucedería en la niñez). Finalmente debemos tener en cuenta las características de las personas exitosas, que adoran la vida y se emocionan con las cosas más pequeñas y extrañas, gustándoles aprender, explorar y descubrir.

El autor recoge una cita que merece la pena recapitular: “Todos nuestros sueños pueden volverse realidad si tenemos el valor de perseguirlos” (Walt Disney) (p.179), pues en ella se hace palpable la necesidad de tenacidad, esfuerzo, constancia y fijarse un objetivo o una meta como elementos imprescindibles para lograr el éxito; aspectos sobre los que Richard Gerver incide a lo largo de la obra.

BIBLIOGRAFÍA

- Fromm, E. (1993). *El arte de escuchar*. Buenos Aires: Editorial SAICF.
- Asuero, A.M. (2011). *Aprender a cambiar con mindfulness*. Barcelona: Plataforma Editorial.

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

AUTHOR GUIDELINES

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La Revista de Investigación en Educación es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. La revista acepta artículos y contribuciones originales de toda la comunidad científica nacional e internacional, sin ningún tipo de cargo ni A.P.C. Puede accederse igualmente a su contenido de manera gratuita. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.

- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.

- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.

- El TEXTO se enviará en formato Word, con interlineado 1,5, con tipo de letra Times New Roman, 12, sin exceder las 25 páginas en total, incluyendo gráficos, fotos, notas y bibliografía.

- El original irá encabezado por el título del artículo, el nombre y apellidos del autor o autores y el centro de trabajo, así como, en su caso, la dirección o direcciones de correo electrónico.

- El artículo irá precedido de un resumen en castellano e inglés, no superior a 10 líneas cada uno. En su caso podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado. Asimismo, después de cada resumen se añadirán las palabras-clave en castellano e inglés. Los resúmenes deben encabezarse con el título del artículo, en cada idioma.

- Los EPÍGRAFES se jerarquizarán siguiendo este orden:

1. MAYÚSCULAS

1.1. Minúsculas

1.1.1. Minúsculas cursivas

- En el texto, y mediante anotación, se indicará el lugar en el que deben ir los cuadros y/o figuras, que no deberán suponer más del 20% del número de páginas del texto. Los CUADROS vendrán compuestos de manera que sean legibles para poder reproducirlos. Llevarán numeración correlativa y un título breve, y es preferible que estén en soporte magnético y en el lugar que deben ir en el texto. De no ser así, se indicará su ubicación en el texto.

- Las FIGURAS también llevarán numeración correlativa (Fig. 1, Fig. 2,...) indistinta para fotos, mapas y gráficos. Las fotografías se enviarán preferentemente en formato digital (TIF, con una resolución de 300 ppp o JPEG) o en su defecto en papel, indicando siempre el autor. Los dibujos han de enviarse compuestos y preferiblemente en formato digital.

- Las notas aclaratorias del texto se reducirán a lo indispensable. Irán al final del artículo en hoja aparte y numeradas correlativamente. En cualquier caso no se debe utilizar el comando “insertar nota a pie”.

- Las citas bibliográficas se atenderán a las normas de presentación de la APA. Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido (o apellidos separados por un guión) del autor y el año de publicación, ambos entre paréntesis y separados por una coma. Ejemplo: (Lillo-Beviá, 2000). En caso de ser una cita textual irá entre comillas y se indicará la página. Si el autor forma parte de la narración, se pondrá entre paréntesis sólo el año. Si se incluyen varias referencias de un autor, se añadirá una letra correlativa al año (a, b, c...), en orden creciente. Si se trata de dos autores, se citarán siempre ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citarán todos la primera vez, y en las siguientes citas se pondrá sólo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. En el listado bibliográfico la cita debe ser completa. Cuando se

citen varios autores dentro del mismo paréntesis, se ordenarán alfabéticamente.

- La BIBLIOGRAFÍA irá al final del artículo, con sangría francesa, por orden alfabético de autores y de acuerdo al siguiente modelo:

Libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto; en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con una “y”), año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. En caso de que se haya manejado un libro traducido con posterioridad a la publicación original, se añade al final entre paréntesis “Orig.” y el año. Ejemplo:

Sartori G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus (Orig. 1997).

Capítulos de libros colectivos o actas: Autor (es); año; título del trabajo que se cita, y, a continuación, introducido con “En”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido), seguido entre paréntesis de Dir., Ed., Comp. o Coords, añadiendo una “s” en el caso de varios; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Escudero Muñoz, J.M. (1996). El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairin y S. Antúnez. (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*, (pp. 227-286). Barcelona: Ediciones Pedagógicas.

Revistas: Autor (es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. o número en cursiva; el número en cursiva y entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número; y página inicial y final. Ejemplo:

Wiest, L.R. (2001). The Role of Computer in Mathematics Teaching and Learning. *Computers in the Schools*. 18(1-2), 41-55.

- Las reseñas de libros deberán incluir al principio el título y el autor, y al final el nombre y filiación de quien realiza la aportación. En lo

demás, se seguirá la misma estructura anterior. Lo mismo rige para las notas y noticias de interés.

- Los artículos pasarán la supervisión del Editor-Jefe y del Comité Editorial que valorarán inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la investigación y la actualidad de la bibliografía. Se procurará velar porque no se produzca ningún tipo de plagio. Posteriormente, en su caso, serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. En caso necesario, se podrán pedir más opiniones externas para contrastar los resultados de la evaluación. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses. Los autores recibirán un informe de los resultados del proceso.

- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.

- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.

- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.

- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original.

- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a editor_reined@uvigo.es.

EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ
CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES
RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE
EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.

AUTHOR GUIDELINES

- The REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal multidisciplinary.

- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.

- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.

- All manuscripts are to be typed in A4 paper, using Times New Roman style size 12 with 1.5 space, and having no more than 25 pages in length, including graphics, photos, notes and bibliography. The submission file is in Microsoft Word format

- The original shall be headed by the title of the page, the name of the author or authors and the workplace and, where appropriate, address or email addresses.

- The manuscript must be preceded by a abstract in Spanish and English, and contain no more than 10 lines. As the case may be added another in any official language of the spanish state. Also, after each abstract will be added the keywords in Spanish and English. Abstracts must include the title of the paper, in every language.

- The headings will be written in that order:

1. Uppercase

1.1. Lowercase

1.1.1. Lowercase italics

The figures should be used only for a better understanding of the main text. Each Figure must be presented in a separated sheet with a title. All Figures should have excellent graphic quality in black and white. The figures also bear numbering (Fig. 1, Fig 2, ...) Each table should have a title. Tables should be presented within the same rules as figures.

- The references will follow the rules of the APA. Citations in the text must be the name (or names separated by a dash) of the author and year of publication, both in brackets and separated by a comma. Example: (Lillo-Beviá, 2000). If there are two authors, always cite both. When the work is more than two and less than six authors, cite all the first time, and the following appointments will be only the first name followed by "et al." and the year.

- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.

- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.

- The time to look through the original papers will be estimated about between six or twelve months.

- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.

- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the

papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal

- The manuscripts must be sent from our webpage:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Any other correspondence can be maintained at editor_reined@uvigo.es

- CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.

© Revista de Investigación en Educación. Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.