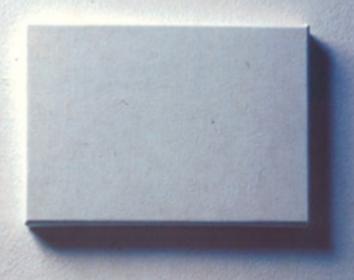
EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES



















58



Apuntes para el siglo XXI

Al filo del milenio: iquo vadis, educación física?

Dissertation sur l'education physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de la puberté. JEAN BALLEXSERD, 1762

> (título de la obra de este médico suizo que constituye la primera referencia escrita conocida del vocablo "educación física").

Inmersos en plena discusión sobre el cambio, o no, del siglo y del milenio, abundan en estas fechas los análisis del siglo XX y, por extensión, sobre el segundo milenio de nuestra historia. Para el modelo occidental el año 2000 representa un cambio histórico (aunque amputando un año al siglo y, por ende, al milenio gracias a los avispados e impacientes manipuladores de fechas con evidentes fines consumistas y sensacionalistas), pues muy pocas generaciones de la humanidad han podido vivenciar el trance de un suceso como el actual. Sin embargo, en la particular forma de medir el tiempo de la civilización cristiana occidental, la llamada Era Cristiana (cuyo calendario fue creado por el abad romano Dionisio el Exiguo por encargo del Papa Juan I en el año 526, basado en la liturgia cristiana parte de un modo muy aproximado de la Circuncisión de Cristo), estamos en los albores del tercer milenio de Nuestra Era.

El calendario siempre ha supuesto un terrible quebradero de cabeza para las distintas civilizaciones que han tenido interés en la cuenta absoluta de los años. En la actualidad los chinos usan de manera oficial nuestro Calendario Gregoriano, pero la población sigue marcando sus distintas festividades con arreglo al calendario lunisolar de carácter cíclico (en la próxima primavera entraran en el año del Dragón), aunque si se cuenta desde su establecimiento, el año 2000 corresponderá en China al 4600. Los musulmanes tienen un calendario lunar que se inicia a partir de la Héjira, la huida del profeta Mahoma de La Meca a Medina, por tanto su próximo año será el 1378. En cuanto a los judíos, basándose en un calendario lunisolar, que es el oficial del Estado de Israel, ya celebraron en septiembre su Año Nuevo que corresponde al 5761 (desde la creación del mundo, según fuentes bíblicas). No obstante, hoy podemos decir que es la primera vez en la historia de la humanidad que el cruce de fechas, y cambio de milenio, se dará de forma conjunta y simultánea en la misma jornada, sin distinción de culturas, adscripciones, razas u orígenes geográficos. La muestra palpable de esta celebración mundial es el problema global que ha provocado la alarma, la previsión y el gasto de trescientos mil millones de dólares en todo el orbe: el efecto 2000.

Hace mil años, ni siquiera la humanidad tenía constancia de sus proporciones ni de sus confines, la mayor parte ignoraba la fecha y en consecuencia el dudoso efecto 1000, más religioso y apocalíptico que informático, pero quizás con el mismo trasfondo del viejo interés humano por jactarse de grandes poderes materiales o inmateriales ante sus semejantes. Hoy, el segundo mile-

nio prácticamente ha consumido su última centuria habiendo logrado su conquista más espectacular: la globalización de la humanidad, es decir, reconocer a todos los seres humanos del planeta como parte integrante de un solo mundo, interrelacionado e interdependiente. Nunca antes se había logrado ese sentimiento de solidaridad mundial, favorecido por la globalización de las economías, la universalización de las telecomunicaciones y la irrupción del fenómeno *Internet* y la necesidad de afrontar los problemas y el destino del planeta mediante la elaboración de proyectos conjuntos de carácter transnacional.

Si en la actualidad es necesario la existencia de un calendario universal plenamente aceptado que rija la vida de la población y regule la infraestructura tecnológica que nos ayuda a vivir en un mundo cada vez más globalizado. También resulta imprescindible la creación de cronologías parciales que corresponden (entre otros muchos campos que pertenecen al dominio intelectual de la historia) a áreas socio-profesionales que presentan un marcado proceso histórico que identifican y justifican a ciertas disciplinas de intervención social, la educación física es una de ellas. En estas fechas de debate en torno al calendario dominante del Planeta y en consecuencia al triunfo del sistema de vida occidental que comporta la globalización actual, es el momento de recuperar la historia de la educación física para establecer un balance de este período que no es otro -¿pura coincidencia?- que el mismo que corresponde a la pretensión de reinventar un nuevo calendario racional, planificado y universal que tuvo la Convención francesa al instituir desde el 22 de septiembre de 1792 (1 de vendimiario, comienzo del año) el Calendario Republicano de Fabre d'Eglantine con semanas de diez días y rígidos meses de treinta días. De haber sobrevivido (se aplicó hasta 1799), entraríamos en

Pensamos que la educación física como disciplina de intervención pedagógica hunde sus raíces en el movimiento filantrópico de fines del siglo XVIII, en concreto coincide su trayectoria histórica con la del Calendario Republicano, pues es en ese período (1793) cuando se publica la primera obra de educación física sistemática, en el marco de un movimiento pedagógico prestigioso, que causa un gran impacto en los ambientes intelectuales pedagógicos del continente europeo: "Gymnastik für die Jugend" (Gimnasia para la juventud) del profesor de la escuela filantrópica de Schnepfenthal, J.C.F. Guts Muths. Pronto se constituyó en la referencia obligada y punto de partida de la educación corporal entendida como una parte imprescindible de la educación to-

tal del individuo. A mi entender, este hecho representa el nacimiento de la educación física actual. Los brillantes períodos históricos del helenismo clásico y del humanismo renacentista se refieren, en el primer caso, a una interpretación utilitarista, estética y también formativa enfocada a cubrir básicamente la necesidad de los pueblos primitivos y en particular la sociedad esclavista helénica, del ethos guerrero. En el segundo caso, nos encontramos con una serie de autores que propugnaron la necesidad de incorporar al proceso educativo global la pedagogía corporal (un ejemplo es la casa giocosa, institución pedagógica fundada por Vittorino da Feltre, en la que se propugnaba una educación armónica, integral y humanista) aunque no se llegó a estructurar un sistema propio de educación del cuerpo y tampoco se concretó un corpus teórico y práctico, solo algunas experiencias y buenos mensajes aunque sin alcanzar la consolidación social precisa, por lo que no se creó una escuela que introdujera la reforma del proceso pedagógico con continuidad histórica.

En estos 208 años la educación física ha pasado por diversas vicisitudes y ha contribuido eficientemente a conformar la historia de la pedagogía contemporánea. Parece el momento oportuno para recordar, a grandes trazos, la trayectoria histórica de nuestra disciplina, establecer un balance provisional y reclamar un papel en el futuro de la sociedad venidera. Al principio de su existencia, la educación física, cuyo nombre actual no se recoge hasta bien entrado el siglo XX, se configura como una pedagogía de carácter higiénico y formativo, el movimiento filantrópico a través de sus más insignes figuras recoge el reto de llevar a la práctica escolar la nueva educación natural en contacto directo con la naturaleza lanzado por J.J. Rousseau en su Emilio, o de la educación (1762) y se crea un sistema racionalizado de actividades físicas que recibe el nombre de Gimnasia que aplicó en las distintas sedes filantrópicas (Philanthropum). Fruto de esta experiencia, se crean tres escuelas gimnásticas en el continente europeo: la sueca en la órbita cultural nórdica, la germánica en el área cultural centroeuropea y la francesa en el ámbito cultural francófono; que desarrollaran tres sistemas diferentes de pedagogía corporal con sus respectivas aportaciones, como subsistemas o evoluciones de los anteriores, y pocas interferencias entre ellos. Paralelamente, el deporte surge en los colegios de elite ingleses después de racionalizar, reorganizar, modernizar e institucionalizar algunos juegos y competencias populares de épocas pasadas. A partir del último cuarto del siglo pasado, el deporte se extiende fuera de las fronteras culturales del mundo anglosajón y entra en contacto con los sistemas gimnásticos de la época, rivalizando en torno a la idoneidad educativa de cada uno de ellos. Este período y hasta el inicio de la segunda guerra mundial está dominado por las continuas influencias y luchas entre los métodos habidos, los herederos del tronco gimnástico y el deporte educativo, aunque sin el triunfo claro de uno de ellos sobre los otros ni la creación de un sistema único, universal y válido para educar al individuo moderno mediante el cuerpo y el movimiento, instrumentos básicos de la educación física.

Después de la última gran conflagración mundial, asistimos al triunfo rotundo del deporte como alternativa recreativa y gigante del espectáculo de masas, convertido por su modernidad, valores y aceptación social como sistema educativo que lleva a la progresiva marginación institucional de la gimnasia y su sustitución por el deporte. Se suceden diversas interpretaciones en torno al deporte y la educación física: la teoría de la igualdad, sustitución (por coincidencia) de la educación física con el deporte; la teoría del triángulo en el que la educación física es la base (preparación para) y el deporte la cúspide; la teoría del conjunto y

sus subconjuntos, en la que el deporte es una parte de la educación física, al igual que otros componentes; o la teoría que defiende que la educación física y el deporte parten de una misma realidad "el cuerpo humano en movimiento", pero tienen distintos fines, mientras que la educación física se propone educar, el deporte es en sí mismo un conjunto de instituciones con otras prioridades. En el último tercio del siglo se articulan distintos sistemas que pretenden ocupar o nutrir el espacio educativo de la educación física: la expresión corporal, la psicomotricidad, la praxeología motriz, la educación física de base, el fitness, las actividades en la naturaleza, entre otros, algunos de estos métodos y/o disciplinas surgen como reacción al deporte, otros como un intento epistemológico de lograr una disciplina científica que diera contenido didáctico a la educación física y, finalmente, también se dan aquellas aportaciones que se desarrollan en un ámbito social determinado y son recogidas en nuestra disciplina como un contenido específico más.

Al filo del milenio, la educación física presenta grandes interrogantes en la consideración disciplinar como una materia pedagógica fundamental en los sistemas educativos existentes. Después de algo más de dos centurias de andadura y en un mundo crecientemente globalizado no hay unanimidad terminológica para designar a nuestra disciplina, carecemos de un léxico propio y diferenciado de las otras materias, no gozamos de consideración científica, sufrimos marginación curricular e intelectual por parte de las leyes y los profesionales de otras áreas académicas, no poseemos un corpus de conocimiento propio e identificador que sea aceptado mayoritariamente entre nuestro sector socio-profesional y nuestros contenidos prácticos se limitan, en el mejor de los casos, a una representación en el ámbito escolar de las actividades físicas recreativas, expresivas, higiénicas, competitivas o festivas que se ofrecen en nuestro contexto socio-cultural.

Se abre un nuevo período lleno de incertidumbres pero también pleno de esperanzas; confiamos sin vacilaciones en la importancia de la educación física en cualquier modelo educativo que pretenda formar al individuo de nuestra aldea global. El hombre sin la educación corporal está amputado en su proceso formativo, la educación física vindica por derecho propio un espacio vital en la educación del individuo del tercer milenio. Es responsabilidad de todos los estudiantes, profesionales e instituciones que conformamos este sector educativo el promover un decidido proceso de militancia activa en el ámbito exterior: ajustándonos a los retos de la nueva sociedad globalizada y reivindicando nuestro servicio en la formación del individuo del tercer milenio; y en el ámbito interior: en pro de la definición de su objeto de estudio, la delimitación de su campo de actuación, el consenso para acuñar una terminología genérica y un léxico específico de aplicación, crear un contenido práctico y teórico propio, específico y diferenciado que se fundamente en la pedagogía motriz genuina de la educación física. En suma, reclamar una disciplina original, humanista, científica, universitaria, globalizada (acorde con el mundo al que pertenece) y vocación de servicio al hombre de nuestra época con el fin de ayudarle en su encaje mejorando así, el entorno social al que pertenecemos y nos hace posibles.

De la capacidad de liderazgo pedagógico que podamos ejercer, de la fuerza corporativa que podamos reunir y de la sensibilidad social que se genere en torno a nuestra función social, dependerán el éxito o el fracaso de estos propósitos.

Javier Olivera Betrán





Ramon Balius

y

entrevistan a

Joan Antoni Samaranch



Jesús Galilea



Presidente del CIO

Hace ya algún tiempo que la dirección de "APUNTS de Educación Física y Deportes" deseaba entrevistar a Joan Antoni Samaranch y ello no ha sido posible hasta ahora, por distintas circunstancias. El personaje es, sin ninguna duda, la figura más importante del deporte mundial y esto ya era motivo más que suficiente para ser protagonista en las páginas de nuestra revista, pero es que, además, Samaranch ha sido pieza fundamental en la gestación de lo que ahora es una realidad venturosa: los INEF.

El que nos haya sido encomendada esta entrevista es algo que nos llena de satisfacción. En primer lugar, porque con Joan Antonio nos une una larga y fecunda amistad y en segundo lugar, porque somos afortunados testigos directos de su trayectoria deportiva. Creemos que lo primero vencerá sus posibles reparos a la entrevista y lo segundo facilitará, sin duda, nuestra labor.

La entrevista se concertó para el jueves 18 de noviembre de 1999, a las 13.30 horas. La empezamos puntualmente, como es proverbial en el presidente Samaranch. Tuvo lugar en su despacho de la Avenida Diagonal, con una extraordinaria panorámica de Barcèlona como telón de fondo. Fue una conversación distendida, relajada, y que, sin darnos cuenta en aquel momento, fue un ejemplo modélico de bilingüismo catalán-castellano. Cada uno de nosotros preguntó en la lengua en la que habitualmente habla con el Presidente y este le contestó de la misma manera. La entrevista se ha transcrito casi literalmente, pues únicamente se han eliminado unas pocas reiteraciones. Este es el motivo de algunas frases inacabadas, hecho frecuente en un diálogo entre amigos.



Antes de iniciar la conversación, le mostramos al Presidente Samaranch las dos revistas "APUNTS Educación Física y Deportes" correspondientes al último número publicado. Le explicamos que "APUNTS Educación Física y Deportes" era hija de "APUNTS de Medicina del Deporte", revista cuya publicación, en sus comienzos, había facilitado precisamente él mismo. Elogió las características editoriales e iconográficas de APUNTS. Le comentamos que era el órgano de expresión del INEF de Catalunya y que en cada número se publicaba una entrevista con personalidades del mundo del deporte y que existía mucho interés en que él fuera uno de los protagonistas. Sin embargo, la primera pregunta la realizó el propio entrevistado:

Joan Antoni Samaranch. ¿Y esta revista quien la paga?

Jesús Galilea. El INEFC.

Ramon Balius. En la revista que tienes en las manos, la entrevista se realizó a dos personas que conoces bien: Rosa Serra, la escultora y Jordi Alumà, el pintor.

J.G. Mirando hacia atrás, tu tuviste una actuación decisiva en la creación de los INEF de España, esto es indudable; pero, yo te preguntaría: en un principio, cuando tuviste la idea, cuando surgió el proyecto de creación de estos INEF ¿ estos respondían a lo que tu creías o pensabas que debían ser?

J.A.S. Creamos los INEF y al mismo tiempo la Residencia Blume, que era otra institución en la que teníamos mucho interés ya que considerábamos importante, no solamente la formación de cuadros de educación física, sino también la divulgación del deporte en España. Yo tengo la idea de que la mejor manera de divulgar el deporte es a base de obtener buenos resultados; un ejemplo es España con el tenis. Gracias a las victorias de Santana se desarrolló rápidamente el tenis en nuestro país y eso ocurre no solamente en países subdesarrollados deportivamente, como podía ser España en aquel momento, sino también en países desarrollados como Alemania donde, gracias a Becker y a Steffi Graf, se han construido centenares de miles de pistas y hay millones de practicantes. En cuanto al INEF, la idea, como sabéis, fue

de José Antonio Elola. El primer INEF lo creé vo. Tuve un incidente con Cagigal, que quería abrirlo enseguida, el primer año, y yo pedí un informe y resultó que los estudiantes tenían que dormir prácticamente en los pasillos y dije que no, que se tenía de retardar un año, y se hizo así; v cuando se abrió el primero en Madrid se hizo con toda dignidad y enseguida empezamos a pensar en un segundo INEF, que había de hacerse realidad en Cataluña.

J.G. Pero se dice que tuviste algún enfrentamiento con Cagigal, al margen de esta discusión sobre la fecha de inauguración del INEF, ¿Teníais distintas formas de plantear la política de los INEF?? o no?

J.A.S. No. Yo confié mucho en Cagigal, que fue el primer director y creo que ha sido el estudioso, el filósofo número uno de España en materia deportiva.

J.G. No pudiste inaugurar el INEF de Barcelona porque fuiste cesado en el año 70. Pero, incidiendo algo más en lo que decíamos, como Presidente del CIO ¿Cuál crees que es la misión que actualmente corresponde a los INEF en el mundo del deporte? ¿Piensas que el espíritu del CIO -el espíritu olímpico- debería estar más presente, por ejemplo, en los currículums de los INEF? Mi impresión personal es que no lo están demasiado...

J.A.S. No conozco los planes de estudio de los INEF, pero creo que el conocimiento de lo que es y lo que representa el movimiento olímpico tiene que estar presente, aunque considero que todo cambia en la vida y un INEF, hoy, tiene que ser muy distinto de los INEF que planeamos a finales de los 60. Entonces eran para crear profesores de educación física y los profesores de educación física parece que actualmente no tienen razón de ser, pues lo que debe existir son especialistas en un deporte determinado. Hoy día en los colegios ya no se hace gimnasia, se hace deporte.

J.G. Sí, pero tu ya sabes que los INEF abora están orientando sus curriculums hacia áreas muy diversas del deporte. Sirvan de ejemplo los estudios sobre organización y gestión de actividades deportivas.

J.A.S. Este es un apartado en el que también se necesita gente especializada, para regir los clubs, pero lo importante para mí es que el INEF tiene que realizar la creación de cuadros de entrenadores, preparadores o técnicos del deporte.

J.G. Pasemos a otro tema. Hay algo que, pese a nuestra mutua confianza, nunca te he preguntado. Me refiero a algo que he apuntado hace un instante. Cuando te cesaron, en un momento totalmente imprevisto para todo el mundo, porque, claro, en el año 70 y en plenos Campeonatos de Europa... Yo recuerdo incluso una anécdota protagonizada por el entonces presidente de la Federación Europea de Natación, un general ruso, cenando o



comiendo con nosotros, y refiriéndose a tu cese, dijo: "iEso no sucede ni en mi país!" —claro que ya llevaba un par de wodkas... Pasados treinta años c'podrías aclarar —es una pregunta que si no quieres no la contestes— el porqué de aquel cese?

J.A.S. Yo creo que reaccioné como debía reaccionar. Al fin y al cabo, me habían nombrado a dedo y me sacaron a dedo. Lo que pasa es que fue una pena porque estábamos en línea ascendente, igualando casi el nivel del deporte italiano, que era mi obsesión; pero yo creo que reaccioné bien. Es una reacción válida para todos los dirigentes, incluso en política. Si una persona es nombrada, dentro de una estructura, por ejemplo, dentro de un ministerio, por un ministro determinado y esta persona tiene un cargo de confianza de este ministro y además un cargo, como el de deportes, que tiene más popularidad que el del mismo ministro, mucha más popularidad, sale más en los periódicos... Si cambian este ministro, lo que tiene que hacer es marcharse, porque es imposible congeniar con el nuevo. Y esto es lo que pasó...

R.B. Hubo envidia de la popularidad...

J.A.S. El problema fue esto: envidia; y después, debo decir en favor de esta persona, que después me ayudó bastante para que yo fuese Presidente de la Diputación de Barcelona -por lo menos no puso ningún inconveniente- y en aquel momento él era el Presidente de las Cortes Españolas... Pasó una cosa: el Ministro de la Gobernación era Garicano -esto es una anécdota, pero creo que vale la pena contarla-. Un día Garicano me llamó y me dijo: "Quiero cambiar el alcalde y el presidente de la Diputación de Barcelona y te ofrezco ser presidente de la Diputación". A mí, esta propuesta me hizo una ilusión tremenda, porque quiero mucho aquella casa, desde que fui diputado durante 12 años y, al cabo de unas semanas, me dijo: "Mira, en el próximo Consejo de Ministros llevaré el nombramiento del alcalde de Barcelona, pero no el tuyo, porque el presidente de la Diputación -que era Muller y de Abadal- me ha dicho que su hijo se casa, y que le gustaría casarlo en la capilla de Sant Jordi de la Diputación, y yo quiero hacerle este favor". Y yo dije: -¿que quería que dijera?- yo dije: "Muy bien". Y el día de la boda, el mismo día, que era viernes, cesaron a Garicano, cambiaron el Gobierno, y me quedé en calzoncillos... Nombraron nuevo Ministro de la Gobernación a Arias Navarro, y yo con Arias Navarro tenía una buena relación, porque me había ayudado a realizar algunos proyectos de deporte en Madrid; pero tuvo muchas presiones, porque había mucha gente que quería ser Presidente de la Diputación. Esto tardó un mes y medio... y al cabo de este mes y medio, un día me telefoneó y me dijo que el nombramiento era un hecho.

J.G. ¿Te consideras un hombre discutido, tanto a nivel nacional como internacional? y ¿por qué?



J.A.S. No, discutido, relativamente, no. Yo creo que prácticamente he sido indiscutible hasta principios de este año...

J.G. No me refiero a esto, sino a ser un hombre polémico.

J.A.S. No. Soy un hombre, como la gente de mi tierra, de Cataluña, pactista. Me gusta el pacto y sobre todo lo que me gusta es trabajar en equipo, aunque esto se dice siempre y no se hace, pero yo lo hago. Siempre digo que soy como un director de orquesta, con unos músicos tan buenos, que el director se sienta y los músicos tocan...

J.G. Bueno, a veces sí y a veces no...

J.A.S. Claro, si es necesario, me levanto y...

J.G. iAh, bueno! En ocasiones habrás tenido que levantarte varias veces...

R.B. A nosotros, como médicos, el tema del doping realmente nos preocupa. Abora bien, hay otro tema que también nos preocupa y es la fijación del CIO hacia el doping en el deporte, olvidando que el deporte, llevado al nivel de intensidad al que hoy día se lleva, tiene otros problemas y nosotros los vivimos. Por ejemplo, yo he estado recientemente en un tribunal de tesis doctoral de una profesora del INEFC, que proponía cambiar el reglamento de los ejercicios de gimnasia para evitar una serie de gestos que sabemos, que tenemos la certeza, que provocan patología. Tu un día me dijiste: "iDenunciadlo!". Bien, está denunciado en las revistas científicas, pero dentro de la Comisión Médica del CIO no hay nadie que piense que existen otros peligros en el deporte. El doping lo es. Ahora bien, hay otros peligros: las niñas de gimnasia se van con unas espaldas con problemas vertebrales y no se vibra desde este punto de vista...

J.A.S. Quizás tienes razón; pero, hablas de unas patologías determinadas ¿no?

R.B. iProducidas por el deporte!

- J.A.S. Sí, pero, lo que no se puede eliminar del deporte es el riesgo...
- R.B. No, pero, el riesgo hay maneras de evitarlo.
- J.A.S. Bien, si se han publicado cosas muy concretas...

R.B. iMuchas!

- J.A.S. Si me lo das a mí, lo pasaré a la Comisión Médica. Porque la función de la Comisión Médica no solamente es la lucha contra el doping, sino también ayudar científicamente, dentro de unas normas concretas, aceptables, a que el rendimiento sea más alto y también salvaguardar la salud. Para mí, lo más importante en la lucha contra el doping es que tenemos la obligación de preservar la salud de los atletas: comenzamos con el doping porque murió un ciclista... Después, vino la teoría anglosajona de que el doping no puede aceptarse porque los atletas han de tener las mismas condiciones para participar y no dar ventajas a uno que no tenga otro... pero, esto lleva a otras discusiones, porque, también, si uno lleva unas zapatillas más buenas que otro ya tiene una cierta ventaja y si uno toma una aspirina porque tiene dolor de cabeza, tiene más ventaja que otro y, si uno come patatas y el otro come carne, también puede correr más ¿no? Es un poco complicado... La definición de doping es preservar la salud de los atletas y además, procurar que exista una lucha que no proporcione ventajas de unos sobre otros.
- R.B. Cuando se celebró la Conferencia sobre doping, después del escándalo del Tour, la prensa dio la sensación de que la Conferencia no había tenido el éxito esperado; sin embargo, se ha creado la Agencia del doping, donde está una serie de gente, de gente importante, y parece -y aquí está parte de la preguntaexistir una injerencia de los estados y parece que quizá pretenderían que el CIO fuese una especie de socio capitalista, porque lo que sí que ha trascendido es que el CIO dona una cantidad muy importante...
- J.A.S. No es el CIO: es el mundo del deporte, porque nosotros lo damos, no solamente en nombre del CIO, sino en nombre de las Federaciones y de los Comités Olímpicos Nacionales. Este dinero procede del fondo de TV y lo retiramos antes de distribuirlo.
- R.B. Pero, ¿nadie más pone dinero?
- J.A.S. No, por ahora, no. Pero los gobiernos europeos se han comprometido ya, para dentro de dos años, dar una cantidad importante. Lo que sucede -y que es la gran sorpresa y también la gran satisfacción- es que desde hace unos dos años, a los gobiernos se les ha despertado un gran interés por entrar en esta lucha; el peligro que existe es que

- a estos gobiernos, igual que ahora les ha interesado, podría dejar de interesarles. Para nosotros, ibienvenidos! Porque, nosotros, en esta lucha antidopage, necesitamos a los gobiernos, ya que nosotros podemos controlar a los entrenadores, a los jugadores... pero controlar el tráfico de estas drogas no podemos y, en este aspecto, los gobiernos sí que tienen la posibilidad de trabajar: en las aduanas, en la policía o donde sea, y luchar contra este mundo que se gana la vida y gana mucho dinero comerciando con los productos prohibidos. Una combinación deporte-gobiernos, en la lucha contra el doping, es buena, en principio.
- J.G. ¿Por qué esta manía de EEUU por evitar que el CIO sea protagonista?
- J.A.S. Son personas determinadas que dicen todas estas cosas. Yo siempre digo: "Bueno, vamos a ver: ¿Qué han hecho Uds. hasta ahora?: Nada, nada. iPeor que nada!: iautorizar!. Allí puedes comprar los esteroides anabolizantes en la farmacia, libremente. Hay jugadores de béisbol que, no solamente los toman, sino que lo dicen públicamente y hacen publicidad de una marca determinada.
- J.G. Hablando de estas posibles intromisiones, tu te has encontrado en dos ocasiones, como mínimo, en dos ocasiones, muy graves, de intromisión política en los Juegos. Una intromisión política esignifica un peligro para el movimiento olímpico?
- J.A.S. Hombre, sí. El deporte ha sido utilizado, ha sido manipulado, sobre todo con los boicots. Hubo un boicot, que fue muy limitado, en el año 76, uno muy importante en el año 80 y uno mucho menos importante en el año 84. Los gobiernos, al final, se dieron cuenta que boicotear los Juegos era un gran error porque lo que pasaba era que los Juegos se celebraban igual; de los que no participaban, todo el mundo se olvidaba de ellos y los que salían perjudicados directamente eran los atletas de los países que habían boicoteado y de eso se han dado cuenta. Fue en Barcelona la primera vez que tuvimos la plena participación de todos los países y desde entonces no ha ocurrido más.
- J.G. Coubertin ha sido considerado el Restaurador del Olimpismo y de sus Juegos y de ti se ha dicho que has sido el Renovador de los mismos. Esta renovación pensamos que se fundamenta en la apertura de los Juegos a deportistas profesionales y a su comercialización, sin influir en las estructuras del CIO. ¿Crees que ha sido positivo para el Olimpismo la apertura de los Juegos? ¿Tu idea es ampliarla hasta las últimas consecuencias?
- J.A.S. Hoy día los Juegos necesitan los mejores atletas. Hoy día hablar de profesionales y aficionados es una cosa absurda. Todo atleta de alta competición es una persona



que recibe una ayuda ya que tiene que dedicar muchas horas al entrenamiento y es normal que reciba esta ayuda. Los superprofesionales que a veces participan, siempre es con la condición que acepten en su participación nuestros principios y nuestro reglamento. Pero, por ejemplo, yo creo que la participación del equipo de baloncesto de USA en España le hizo a este deporte un bien tremendo, porque hizo un salto adelante impresionante.

J.G. Hay gente que se pregunta si no es excesiva la comercialización de los Juegos...

J.A.S. Los Juegos no están comercializados, ini mucho menos! Es la única organización deportiva de importancia donde no hay ninguna clase de publicidad en los estadios, no hay publicidad en los uniformes de los atletas... o sea que si hay comercialización, es comercialización externa. Por ejemplo, que un producto determinado lleve los aros olímpicos, porque esto atrae más compradores... pero a la comercialización del deporte, hoy día, todos debemos decir: ibienvenida! Gracias a la comercialización, hoy en día el deporte puede funcionar, si no, este dinero que paga la publicidad lo tendrían que pagar los gobiernos, mejor dicho, los ciudadanos, porque el dinero del gobierno viene de los impuestos. Ahora bien, siempre hay una frontera y esta frontera es que el mundo del deporte tiene que ser regido por gente del deporte, no por la comercialización.

J.G. Sin duda, la comercialización ha dado pie a la problemática que últimamente ha afectado al CIO y que incluso te ha salpicado por tu responsabilidad como Presidente. ¿No crees que, en todo el jaleo que se armó, se pueden considerar tan culpables los inductores como los inducidos? Mi impresión es que se hinchó demasiado el globo...

J.A.S. También aquí hay una parte negativa: es un escándalo impresionante por un millón de dólares, cuando al mismo tiempo había un escándalo en la Unión Europea por no-sé-cuantos centenares de millones y ilos grandes titulares eran para nosotros! Pero esto tiene también su lado positivo: que nos dimos cuenta que el CIO, ahora mismo, tenía mucha más importancia de la que creíamos; pero en esta especie de corrupción "sui generis" -porque no hubo dinero en la mano de nadie: hubo becas, sobre todo, favores personales, regalos, vacaciones, etc.- pero, por ejemplo, un miembro del CIO de un país africano, muy pobre, recibía la visita de un miembro del comité de candidatura de Salt Lake City, que le decía: "Vengo a verle porque sé que tiene Ud. un hijo de 18 años. Hemos creado una fundación para ayudar a la juventud de Africa y le ofrecemos a su hijo dos años de beca en la mejor universidad del estado de Uta y le pagamos los viajes y la estancia allí y todos los estudios..." La cultura en todos los continentes no es la misma, y, es muy difícil -por más que te digan que esto es una acción de ayuda a la juventud africana, que no tiene nada que ver con la candidatura— no caer...Y este hombre dijo que sí. Y esto le ha costado el cargo.

J.G. Hay una cosa que, por lo menos para los amigos, fue muy agradable y satisfactoria, como sin duda lo fue para ti: el que se te ratificara por la Asamblea Extraordinaria del CIO.

J.A.S. Hombre, yo para llevar esta batalla a buen fin, en esta última etapa mía como presidente, necesitaba tener la confianza de la gente. Al empezar esta sesión del CIO del mes de marzo —que era importantísima porque se trataba también de expulsar a una serie de miembros, cosa que se ha hecho muy pocas veces en el CIO— le di el martillo, que es el signo del presidente, al vicepresidente primero, Schmitt. Me fui de la sala, los dejé, e hicieron una votación secreta y el resultado fue espectacular: de 84 a 2, o de 86 a 2...

J.G. Próximamente vas a presentar una serie de medidas, redactadas por una comisión externa, sobre la futura estructura del C10 y sobre las normas de designación de las futuras sedes de los Juegos. Estas modificaciones te convertirán en el Reestructurador del C10 y del Movimiento Olímpico.

J.A.S. Si se aprueban...

J.G. ¿Cuando serán presentadas?

J.A.S. Serán presentadas los días 11 y 12 de diciembre. Hay unas 50 recomendaciones y yo tengo la esperanza de que pasarán... porque el grupo de trabajo, ese Grupo CIO 2000, del cual prácticamente la mitad de los miembros son exteriores, me ha ayudado mucho. Yo siempre digo que en todas las crisis hay siempre un lado positivo y tienes que aprovecharlo. El lado positivo de esta crisis que hemos sufrido es que, gracias a ella, quizás convenceremos a los miembros del CIO que tienen que sacrificarse, que tienen que dejar de lado sus intereses personales, que tienen que renunciar a una serie de poderes que tienen hoy en día y poner nuestra organización al día para que pueda entrar en el nuevo milenio con todas las garantías de éxito.



R.B. Y ahora entramos en la última parte, sobre un tema que a ti te gusta y a mí también: el arte. En todos los lugares por donde tu has pasado has dejado un impronta de arte, una impronta de edificios bien dotados, de edificios muy enriquecidos... ¿De qué estas más satisfecho, desde el punto de vista artístico?

J.A.S. De lo que estoy más contento es de que hoy día hay exposiciones de arte y deporte por todo el mundo. Actualmente el Olimpismo no es únicamente deporte, es alguna cosa más: es el deporte y la cultura y dentro de esta cultura están las Bellas Artes. Ahora mismo hemos hecho algo, que todavía no ha trascendido a la prensa, que os puede interesar: hemos encargado a un escultor suizo, de la Suiza italiana, llamado Arnoldi -actualmente en el Museo de Lausanne hay una exposición preciosa de este artista, tienes que verla, con una presentación fantásticaun monumento de unos seis metros, que es una puerta abierta con la inscripción 2000: es la obertura al año 2000; y sobre la puerta unos atletas elevan los anillos olímpicos. De esta escultura hemos realizado reproducciones en bronce, de medio metro, más o menos, y ahora, dentro de unas semanas, antes del final de año, las enviaremos a todos los comités olímpicos del mundo. los cuales las donaran en una audiencia a sus jefes de Estado. Todos los Jefes de Estado recibirán esta escultura.

R.B. ¿Y el original, donde está situado?

J.A.S. El original lo pondremos el día 23 de junio, pero la escultura pequeña está en la exposición de la que os he hablado.

R.B. Una última pregunta: En la revista APUNTS que te hemos entregado al principio, hay una entrevista con Rosa Serra y Jordi Alumà; yo les pregunto si saben por qué, dentro de los Juegos, no se han reinstaurado los premios de arte. Ambos dicen no saberlo...

J.A.S. Yo sí lo sé...

R.B. En la entrevista, yo les pregunto si ellos, por medallas, se presentarían a un hipotético concurso; me dicen, creo que sinceramente, que sí; pero, no sé si todos los artistas irían únicamente por medallas...

J.A.S. Eso no lo hemos matado nosotros: había muerto mucho antes porque los artistas que tienen un cierto renombre no acuden y esto no puede ser. Se da una medalla olímpica -que está ya establecida- por una obra artística dilatada en relación con el deporte. Se ha otorgado una vez al pintor Hans Erni, en 1992, y otra al arquitecto Rodríguez Vázquez. Pero, hacer un concurso sabiendo que los artistas importantes no acudirán... No. Ahora hacemos un concurso muy importante sobre arte y deporte, con motivo del año 2000, en el cual participarán 85 países.

R.B. ¿Dónde se bará?

J.A.S. En Lausanne; pero, como nos falta un espacio apropiado, lo haremos en diferentes galerías.

J.G. Finalmente, cuando dejes la Presidencia del CIO é el deporte podrá seguir "Contando Contigo"?

J.A.S. Sí. Podrá seguir contando conmigo, pero estoy seguro que no me llamarán desde el deporte, porque "a rey muerto, rey puesto", esto lo sé por experiencia. A mi me gusta mucho Lausanne, por muchos motivos, pero cuando termine... ia casa! y mi casa está en Barcelona.

R.B. De todas maneras, eres uno de los pocos reyes muertos que ha resucitado.

J.A.S. Sí. Y me han matado dos o tres veces...



10



EPÍLOGO

La 110 Sesión del CIO y la "Puerta olímpica del Año 2000"

R. Balius i Juli



Figura 1. Cartel de la 110 sesión del CIO, con el logotipo

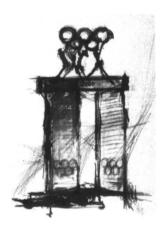


Figura 2. Boceto de la "Puerta Olímpica del año 2000"



Figura 3. Puerta Olímpica del año 2000

Según nos había anunciado Joan Antoni Samaranch en la entrevista, la 110 Sesión del CIO se abrió oficialmente la mañana del sábado 11 de diciembre en Lausanne. En el discurso inaugural, el Presidente pasó revista a los acontecimientos del año que se acababa y destacó el formidable trabajo realizado para reformar y reestructurar el CIO el cual "nunca en su larga existencia ha puesto en marcha tantos proyectos y ha realizado tanta labor". Antes de entrar en la discusión de las 50 recomendaciones de la Comisión CIO 2000, los miembros de ésta, Henry Kissinger, antiguo Secretario de Estado de USA y Robert Badinter, antiguo Presidente del Consejo Consultivo francés, recordaron brevemente la importante tarea efectuada hasta llegar a esta sesión. Acto seguido, se inició el debate sobre las diferentes recomendaciones, que fueron estudiadas, discutidas y votadas, una a una, entre la jornada del sábado y la del domingo día 12. A destacar que todas las propuestas fueron aprobadas, la gran mayoría por unanimidad. La polémica más importante la ocasionó un párrafo -el 7 de la recomendación 50- en el cual se eliminaban las visitas de los miembros del CIO a las ciudades candidatas a organizar unos Juegos Olímpicos; finalmente obtuvo 10 votos negativos entre 100 votantes. En resumen: un final feliz para una sesión calificada por Samaranch de histórica. Para él, la resolución que más le enorgullecía, era la que le permitía ser el Presidente que había abierto la puerta del CIO a los atletas en activo. La crisis se había resuelto por el lado positivo y los miembros del CIO habían actuado, según nos decía y deseaba en la entrevista el Presidente Samaranch, "dejando de lado sus intereses personales, renunciando a una serie de poderes que tenían en la actualidad, facilitando que la organización se pusiese al día, para poder entrar en el nuevo milenio con todas las garantías de éxito".

Al contemplar por Internet imágenes de la 110 Sesión del CIO, nos ha sorprendido la creación y aparición de un nuevo logotipo dedicado a ella, muy relacionado con la exposición del escultor suizo Nag Arnoldi (Ticino, 1928), de la cual también nos había hablado Samaranch. Hemos tenido la oportunidad de visitar esta exposición que acoge actualmente y hasta el 19 de Marzo del 2000, el Musée Olympique de Lausanne. La muestra, denominada "El hombre y el mito", contiene cincuenta esculturas en bronce de diferentes medidas y cuatro pinturas de gran formato; está inspirada en temas como los caballos, los guerreros y personajes míticos, especialmente minotauros. La enigmática belleza y el valor intrínseco de las piezas expuestas se ven magnificados por su ubicación, en un marco insólito, creado por unos muros tapizados de negro que parecen borrar el espacio ocupado por las esculturas suavemente iluminadas, contrastando con el color rojo sangre de los cuadros.

Con todo, la obra estelar, que ocupa el centro de la exposición, es la "Puerta Olímpica del Año 2000". Se trata de la réplica en bronce y a escala reducida —unos 40 cms.- de la creación escultórica intitulada "La Gran Puerta", que el CIO ha encargado a Nag Arnoldi en los albores del siglo XXI. Representa una gran puerta entreabierta, en el frontis de la cual figura la cifra 2000 y sobre este frontis cuatro atletas levantan los anillos olímpicos por encima de sus cabezas. La obra original tendrá unos 6 metros de altura y estará situada en un lugar cercano a la sede del CIO en Vidy, cuya entrada principal podrá entreverse a través de la rendija de esta gran puerta. El logotipo citado, que simbólicamente presidía la sesión histórica del CIO, es una representación sintetizada de esta puerta olímpica. Del pequeño formato se han fundido 250 ejemplares, que serán enviados a los 199 Comités Olímpicos Nacionales, con el encargo de que los hagan llegar a los representantes principales de sus respectivos gobiernos, con los mejores deseos del CIO para el tercer milenio. De esta manera, todos los pueblos deportivos del mundo serán simbólicamente invitados a cruzar el umbral del nuevo siglo, en compañía de los valores imperecederos del Movimiento Olímpico. Además, pensamos que, desde ahora, la "Puerta Olímpica del Año 2000", será la imagen alegórica a través de la cual deberá verse el nuevo CIO restructurado en las postrimerías del Siglo XX.

La Educación Física en la pedagogía humanista italiana e inglesa de los siglos XV y XVI

Eduardo Álvarez del Palacio

Departamento de Educación Física Universidad de León

Palabras clave

Renacimiento, Humanismo, pedagogía, educación, educación física, ejercicio físico, actividad física, juego

Abstract

One of the constant traits of Renaissance humanism is the interest in the recovery of the principals of knowledge established by Greco-Roman classicism. Humanistic pedagogues adopted these as their basic guide line in their teaching manuals striving desperately to develop a whole and harmonic personality in their students.

Therefore, as we will see the most common and homogeneous trait of Renaissance Pedagogy is the critique of scholastic teaching. The Renaissance teacher disowns medieval manuals as well as their methods and believes that education should be achieved through the absorption of the spirit of the great works of classic Greco-Roman authors.

For Renaissance Pedagogues the aim of the ideal human aims was to achieve the principals established in Platonic paideia and Ciceronian humanitas. Plato and Cicero were with Aristotle the great Renaissance idols.

Following these classical authors the most standing humanistic teachers gave also a control role to physical body exercise in the achievement of that all-embracing educational aim, considering that the full development of physical abilities allows men to adapt better to their environment, facing successfully the demands of daily life and achieving the civic, intellectual and moral level that the polis demand of its citizens.

Resumen

Una de las constantes que distinguen al Humanismo renacentista es su interés por recuperar los principios del saber establecidos en el clasicismo greco-romano. Los pedagogos humanistas adoptarán este principio como guía fundamental en la elaboración de sus tratados docentes, buscando desesperadamente el desarrollo de una personalidad completa y armónica de sus alumnos.

De aquí que, como veremos a continuación, el rasgo más común y uniforme en la pedagogía renacentista sea la crítica a la enseñanza escolástica. El educador renacentista repudia los manuales medievales, lo mismo que sus métodos, y piensa que la formación se ha de conseguir mediante la inmersión del espíritu en las grandes obras de los autores clásicos grecorromanos. La meta del ideal humano la colocan los pedagogos renacentistas en el logro de los principios establecidos en la paideia platónica y en la humanitas ciceroniana. Platón y Cicerón, junto con Aristóteles, serán los grandes ídolos del Renacimiento.

Y al igual que los autores clásicos referidos, los más destacados maestros humanistas piensan que en el logro de este objetivo de educación integral, el ejercicio físico-corporal juega un papel fundamental, por cuanto que el hombre que desarrolla plenamente sus capacidades físicas consigue una mejor adaptación al medio, enfrentándose con éxito a las exigencias propias de la vida cotidiana, y alcanzando la altura cívica, intelectual y moral que la *polis* requiere de sus ciudadanos.

El carácter pedagógico del Humanismo renacentista

Centrado en el individuo particular, como reacción a toda presión colectiva –familia, raza, pueblo, etc.–, el Renacimiento europeo es un fenómeno esencialmente pedagógico. Su mayor preocupación consiste en formar un nuevo ideal de hombre: un hombre libre para una sociedad abierta y ampliamente desarrollada. Un hombre nuevo que busca para su realización personal el ideal de la humanitas romana.

De aquí que el rasgo más común y uniforme en la pedagogía renacentista sea la crítica de la enseñanza escolástica. El hombre renacentista repudia los manuales medievales, lo mismo que sus méto-



dos, y piensa que la formación se ha de lograr mediante la inmersión del espíritu en las grandes obras de los clásicos grecorromanos. La meta del ideal humano la colocan los renacentistas, por una parte en la humanitas ciceroniana, y por la otra, en el logro de la paideia platónica. Platón y Cicerón, junto con Aristóteles, serán los grandes ídolos del Renacimiento.

La actitud del renacentista ante la vida es de tipo práctico. Desean formar hombres que sepan desenvolverse eficazmente en la política, en los negocios, y en todas las demás facetas que ofrece la realidad del momento. Por eso la educación recibirá un sesgo práctico y convertirá en objetivo prioritario la formación cívico-social del individuo. Luis Vives, en su obra titulada *Tratado de la enseñanzo*, dedicada al rey Juan III de Portugal, critica a aquellos hombres de su tiempo que revelan una "completa ineptitud para todo lo que sea realizar negocios, desempeñar embajadas, administrar haciendas públicas y particulares, y gobernar pueblos..." (1).

Se pretende, en definitiva, el logro de una formación integral del individuo, es decir, que tenga en cuenta todos los aspectos de la persona, tanto el intelectual como el religioso, el estético como el físico, procurando el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano. Este ideal de la "armonía educativa" es más griego que romano, y lo van a hacer suyo significativos pedagogos humanistas como Guarino de Verona, Vittorino da Feltre. Erasmo de Rotterdam. Tomás Moro, Luis Vives, etc. Ellos procurarán extender la educación a las clases sociales más humildes, frente a las tendencias aristocratizantes de la pedagogía renacentista; llegando con su abnegada labor docente, a la proclama absoluta de la igualdad e idéntica dignidad de todos los hombres.

Desde el punto de vista metodológico-didáctico, frente a la expositio abstracta y lógica, propia del método escolástico, los maestros humanistas procurarán hacer la enseñanza agradable y atractiva para sus alumnos, resumida en la famosa frase de "ponte a aprender lo que tu naturaleza te reclama". Y la transmisión del saber, como ya hemos apuntado anteriormente, no se hace en forma de sumas u otros géneros medievales, sino por medio de coloquia, cartas, adagia, utopías, ensayos, discursos, etc.

El humanismo traerá consigo la creación de nuevas instituciones educativas de carácter privado, que se van a constituir en núcleos de la nueva orientación cultural, las Academias. Estos centros pretendían imitar a la que Platón fundara en Atenas, como una sociedad y señuelo de carácter cultural y religioso. Se crearon al margen de las universidades, y no pretendieron suplir su enseñanza. Más que instituciones propiamente pedagógicas, eran algo similar a un club de humanistas donde se comunicaban su saber y sus adquisiciones, a fin de ampliar su visión personal acerca de la cultura clásica. El contenido de los conocimientos cultivados no era uniforme, dependía del estilo propio de cada centro, aunque podemos decir que la alternativa se reducía a la filosofía, la literatura y la medicina.

El más conocido y famoso de estos centros fue la Academia Platónica de Florencia, que desarrolló su actividad bajo el influjo de Jorge Gémisto Pletón. Uno de los Médicis, Cosme, al oír hablar a Pletón en 1439, se entusiasmó con el pensamiento de Platón y propuso fundar una escuela bajo su mecenazgo, desde donde se diera a conocer la doctrina del filósofo griego. Los maestros principales de la Academia –que no se abrió hasta 1454- fueron Marsilio Ficino, Pico della Mirándola, y Angelo Poliziano. Sus enseñanzas giraron, sobre todo, en torno a la filosofía. La Academia no sobrevivió mucho a la muerte de Lorenzo de Médicis (1492) (2). La Academia Romana floreció con los papas Julio II y León X; estuvo dedicada, fundamentalmente, al estudio de la arqueología. Pertenecieron a ella Benilo y Castiglione. La Academia Pontaniana de Nápoles nació del mecenazgo humanista de Alfonso V. Y fue, ante todo, un centro de estudio de la literatura clásica (3).

La Educación Física en la pedagogía humanista italiana

Directamente relacionado con el importante cambio socio-económico que hemos

destacado en esta etapa inicial de los tiempos modernos, está el gran interés de algunas universidades italianas por contratar profesores de lengua y literatura clásica, de modo que ya en una época tan temprana como 1396 Manuel Crisoloras fue contratado como profesor de griego de la Universidad de Florencia, lo que significaba un renovado interés por la lengua, la literatura y la vida de la Grecia clásica (4). Francesco Filelfo (5), que ejerció durante diez años como embajador de Venecia en Constantinopla (1419-1429) fue uno de los primeros occidentales que llegó a dominar a la perfección el griego, y bajo el mecenazgo de Lorenzo de Médicis después de su estancia en Constantinopla, regresa con dos barcos cargados de manuscritos, entre los que se encontraba una gran parte de la poesía clásica griega; Filelfo comienza una ingente labor de traducción de autores griegos. Estos hechos revelan el gran interés de la burguesía italiana por la cultura antigua, anterior en el tiempo a las restantes iniciativas europeas; lo que unido a otros factores favorables, como el importante auge comercial de las ciudades-república, los restos de la antigua Roma y la emigración de los intelectuales bizantinos, van a posibilitar el que la península itálica fuese la "avanzada" del Humanismo.

Las características de las nuevas formas culturales determinarán una concepción nueva. tanto en la teoría como en la práctica, de la educación física, distinta de la medieval y muy próxima a la de la Grecia clásica. Al igual que el artista del Renacimiento encuentra un modelo en el cuerpo humano, que antes se despreciaba, el intelectual llega a una valoración distinta de la persona; de manera que si durante la Edad Media el conocimiento del hombre había consistido principalmente en el estudio de su alma -la ciencia humana había sido más bien una psicología que una antropología-, ahora lo admirable empezaba a ser el compuesto de músculos, dotado de fuerza y de pasiones. Su belleza física y sus virtudes sociales interesaban ya tanto como la parte espiritual. El alma hallábase participando, animando, regulando, pero era el cuerpo el que le iba a dar las ocasiones de obrar. En esta línea, Richard Mandell afirma que "los primeros humanistas, sin perder su fe en Dios y en el alma, comprendían que el cuerpo humano era el laboratorio indispensable para sus manifestaciones aquí en la tierra" (6). Esta es una característica importante de la nueva cultura. El humanista, primer ideólogo de la educación física, considera integralmente al individuo y acentúa sus aspectos más humanos, elevando su cuerpo al nivel ocupado por el espíritu en la teología cristiana tradicional.

El entusiasmo despertado por el arte y la literatura clásicos incidió en las artes visuales del Renacimiento, como lo demuestra claramente el restablecimiento del desnudo atlético como máxima expresión estética en las obras artísticas y artesanales. Y en el plano literario los protagonistas de las obras, ya sean hombres o mujeres, no tienen rubor en manifestar los encantos del cuerpo humano.

Sin embargo, sería un error pensar que durante la Edad Media existió una marginación total y completa de la cultura corporal. Hubo manifestaciones de carácter físico-deportivo importantes, como los Torneos, que fueron un juego de guerra entre dos equipos de caballeros, antes de convertirse en juegos estilizados, decorativos y reglados por un ideal de conducta cortesana. Denhohue Young señala que "en el siglo XIII, la Iglesia se opone a este tipo de manifestaciones por ser un medio claro de entrenamiento para la guerra" (7). Es cierto que los ideales de la caballería implicaban una idea de proeza física, manifestada por la habilidad en el manejo de las armas. Ahora bien, además de mostrar su habilidad, el caballero debía estar inspirado, en su actuación, por un comportamiento exquisito frente a sus rivales. Este comportamiento continuó existiendo durante los siglos posteriores: en Italia se identificó con la gratia del siglo xv. Va a ser, pues, en el siglo xiv cuando la proeza física se asocie a la lealtad y a las cualidades que se desprenden de ella: la generosidad, la franqueza y la cortesía. No obstante, hemos de hacer constar la gran reacción que existió, desde ciertos sectores humanistas, contra este tipo de manifestaciones físicas, por considerarlas

como una forma de preparación para la guerra y, en consecuencia, ir en contra de los principios pacífistas del humanismo; entre estos opositores se destacan Petrarca y Bocaccio.

En cuanto al deporte, considerado como recreación o pasatiempo, se ha desarrollado o alterado habitualmente en determinados medios sociales a lo largo de extensos períodos de tiempo. Los deportes tradicionales justifican, refuerzan y distinguen la posición de la clase que los practica o que los contempla como espectadora. Sin embargo, con el Renacimiento se abre un nuevo período en la historia del deporte, pasando a ser materia de meditación, análisis y debate, sentándose los criterios de selección de determinadas prácticas deportivas en detrimento de otras, en base a su utilidad ideológica. Los intelectuales renacentistas europeos, como veremos a continuación, valoran el deporte en función de su aplicación

Por ejemplo, en Italia, la práctica del juego del Calcio era una ocasión para dar prueba de la virtuosidad física. Se trataba de una manifestación deportiva, parecida al fútbol en su desarrollo, y perfectamente reglamentado (8). La primera referencia del "Giouco del Calcio" la encontramos en la ciudad de Florencia, y su gran impulsor fue Pietro de Médici. Las primeras noticias sobre un partido de Calcio datan de 1530, celebrado en la referida ciudad italiana para celebrar el carnaval. La participación en el juego estaba reservada a militares honorables, señores y príncipes. Juan de Bardi (9) es el autor del primer reglamento de este deporte, dado a conocer en su Discorso sopra il giuoco del calcio florentino.

En los primeros años del Renacimiento, la existencia de abundantes conflictos entre las ciudades-república hizo que el ideal de desarrollo físico no fuese inicialmente más que la actualización de una vieja concepción del caballero armado. Pier Paolo Vergerio limitaba el objetivo de la educación física a la atención de las necesidades militares, según el modelo espartano: "la educación del príncipe de una importante plaza debe atender a las necesidades del arte de la guerra, no menos que al aprendizaje del arte

de la paz", y para posibilitar esta eficiencia militar ejercitaba a sus alumnos en el pentatlón griego, la natación, la equitación y el manejo de las armas de la época (10). En esta misma línea se mueve Aeneas Silvius, que escribió un tratado titulado De liberorum educatione, dedicado a Ladislaz, rey de Bohemiy de Hungría. En él exponía la necesidad de enseñar a los niños a utilizar el arco, la honda, la lanza, a montar a caballo, y a nadar. Debían aprender todas estas habilidades, para estar en condiciones de poder defender el mundo occidental de una posible invasión turca.

No obstante, una serie de factores relacionados con la mejora del armamento, como el descubrimiento de la pólvora, el empleo de la artillería, la aplicación de la ingeniería y la generalización de las unidades mercenarias, ayudaron a orientar la educación física hacia objetivos no militares.

El despegue del nuevo concepto de educación física tiene lugar en los ambientes aristocráticos, antes que en las universidades. Muchos escritos de educación, como los de Silvius, Castiglione, da Feltre, etc., fueron redactados en forma de cartas a príncipes, y en los esquemas de estos humanistas cortesanos, la educación física fue analizada y su importancia debidamente recogida. En esta aproximación a la actividad física, establecieron una primera diferenciación entre modalidades "aceptables" y "perjudiciales", siguiendo para ello un criterio meramente educativo; y la consideración del "homo universalis", de la "persona total", empezó a consolidarse entre los humanistas, que a la vez tuvieron el mérito de hacer despertar el interés por algunas prácticas medievales de carácter popular, como la danza y algunos juegos de pelota.

Así pues, superados los problemas iniciales, el ejercicio físico es planteado en el ámbito pedagógico, por los grandes pensadores humanistas italianos, como un medio educativo e higiénico, y se incluye en los programas escolares de la época, considerándolo al mismo nivel que los objetivos específicamente intelectuales, y asignándosele una triple dimensión: a) Como medio de relajación de los quehaceres cotidianos; b) Como contribución al desarrollo total del

16



individuo; c) Como posibilidad de expresión de la personalidad humana.

Guarino Guarini de Verona (11) daba gran importancia en su currículum educativo a la lengua y la cultura antiguas, y a la educación física, basada en la práctica de cinco actividades fundamentales: la equitación, la caza, los juegos de pelota, la natación y los lanzamientos. Valora en la educación física su transferencia positiva de aspectos utilitarios para la vida diaria, la formación estética y la elegancia en las actitudes de los alumnos. Su Epistolario nos muestra el talante de educador y humanista de este gran pedagogo (12). Su acierto está en haber logrado combinar una ordenada distribución académica con un cálido ambiente de familia, de solidaridad y de colaboración. De los tres cursos en que se dividía la enseñanza: elemental, gramatical y retórica, el que poseía verdadero carácter de estudios medios era el segundo, pues la retórica se correspondía con un nivel superior. Se estudiaban con profundidad las obras de Cicerón y Quintiliano, y también la filosofía platónica y aristotélica, teniendo en cuenta, además, el pensamiento cristiano.

Para el insigne pedagogo italiano Vittorino Rambaldoni da Feltre (13), lo fundamental consistía en impartir una formación integral, eficiente y marcadamente cristiana. Siguiendo el ideal de la humanitas intenta educar de una forma armónica a sus alumnos, lo mismo en su cuerpo, con una cuidada educación física, como intelectual, afectiva, social, moral y religiosamente (14). Desecha de forma total y completa la concepción premilitar de la educación física. Entendía que solamente mediante el desarrollo paralelo de las potencialidades intelectuales, físicas y morales del ser humano, podrían cubrirse los objetivos educativos. A través de la educación física los alumnos deberían combatir las actitudes de abandono y falta de sociabilidad, para entrenar el carácter, desarrollar los hábitos sociales y la autodisciplina. Da Feltre estima como factor fundamental de su sistema educativo, el conseguir que todas las actividades, y por supuesto las físicas, posibiliten la expresión de la personalidad de los alumnos y contribuyan a su desarrollo integral.

Concibe el ejercicio físico con un carácter global, dirigido a todas las partes del cuerpo humano, respetando el principio de la alternancia y combinando la gimnasia, el salto y la carrera, con la natación, la esgrima, la equitación y los juegos de pelota. Es imposible, afirma, "dar un paso importante en las demás áreas educativas, si se descuida el fundamento físico, depósito de las energías". La máxima educativa era: "quiero enseñar a los jóvenes a pensar, no a delirar" (15).

Su programa de educación física recogía la realización de dos horas de ejercicio físico al día, una antes de comer y otra al final de la jornada, antes de la cena; ejecutando movimientos sencillos y graciosos, juegos de pelota, esgrima, y diversas modalidades atléticas -carreras, saltos, lanzamientos-. Daba una especial importancia a la realización de actividades al aire libre, en contacto con la naturaleza; para ello creó dos centros -albergues, campamentos- a orillas del Lago Garda y en los Alpes, respectivamente: donde convivía con sus alumnos, al menos dos meses al año, y realizaba actividades de conocimiento y respeto al medio natural, de supervivencia, de resistencia a la fatiga, de intrepidez, de juegos en la naturaleza, etcétera

Respecto a la famosa **Casa Giocosa**, la gran obra pedagógica de Vittorino da Feltre, su propio nombre –casa alegre o casa de juego— nos sugiere ya todo un programa pedagógico y una muestra del estilo con el que Vittorino quería ambientar su enseñanza. En la fachada del edifico –situado en un hermoso parque, propiedad de Juan Francisco Gonzaga, marqués de Mantua—, figuraba esta leyenda: "Venid, niños; aquí se instruye, no se atormenta".

La formación impartida en la **Giocosa** pretendía ser integral, teniendo en cuenta tanto el cuerpo como el espíritu. Para la formación física tuvo maestros de equitación, esgrima y natación. Cultivó los valores estéticos por medio de la pintura, la música y el canto. La instrucción intelectual estaba basada en el estudio del **Trivium** y el **Quatrivium**; del primero, la filosofía y la retórica; del segundo, las matemáticas. Toda la enseñanza era en latín, aunque se ponía mu-

cho esmero en el conocimiento del griego, materia de la que fueron profesores humanistas de la categoría de Teodoro Gaza y Jorge de Trebisonda. Leían directamente a los clásicos: en latín, a Virgilio y Cicerón; y en griego, a Homero y Demóstenes.

El objetivo último que se propuso Vittorino con su obra educadora, fue el de formar personalidades armónicas. Armonía entre el alma y el cuerpo, entre las diversas partes del saber, entre la formación específica humana y la profesional, entre el mundo clásico y el mundo cristiano; armonía social, en fin, entre la formación del rico y la del pobre

El éxito de su escuela, situada en la magnífica Villa de San Francesco, la Giocosa, no se hizo esperar, mereciendo Vittorino el título de "el mejor de los educadores". Allí se educaron muchos niños y jóvenes de todas las clases sociales, y de ella salieron importantes filósofos, humanistas, letrados, hombres de ciencia, etc. (16). La experiencia pedagógica de Vittorino da Feltre puede considerarse como "el primer intento en Italia de crear una escuela por la libre iniciativa de maestros y nobles, al margen de las organizaciones religiosas" (17). A la muerte de su fundador, y tras una larga agonía, lo que fue la experiencia pedagógica humanista más importante, desapareció.

Maffeo Vegio (1406-1458), siguiendo a muchos tratadistas de la época, recomienda con insistencia la educación física, incluso antes del nacimiento del niño -gimnasia preparto-, dando a las madres interesantes normas físico-higiénicas para conseguir una constitución robusta de sus hijos (18). La educación física, asegura, "proporcionará descanso, serenidad y cordura al espíritu; de ninguna otra forma puede garantizarse mejor un armónico desarrollo del cuerpo que con la gimnasia" (19). Así pues, para Maffeo Vegio, la formación humana del cristiano incluye el vigor del cuerpo, la fortaleza del alma y el amor a los demás. En su obra alude a la gran importancia que tiene el desarrollo de la creatividad en el alumno. aspecto éste que el profesor debe incluir en las tareas escolares que proponga; para él la creatividad es "una actividad humana, que manifiesta la intimidad espiritual de cada uno, su singularidad, y que procede según la naturaleza, la disciplina y el ejercicio" (20). Propone como base del éxito educativo, el conocimiento de la naturaleza y la capacidad de los educandos. Es preciso, dice, "conocer la naturaleza de los niños, sus aptitudes y sus deficiencias, pues igual que el médico debe apropiar el remedio al mal, así el educador debe variar los medios según le vaya haciendo falta" (21).

Mateo Palmieri, en su obra El tratado de la vida civil, plantea una serie de reflexiones morales en las que el ideal humanístico asume la perspectiva moral, civil y política del ciudadano (22).

Entiende la educación física como un medio fundamental para desarrollar la naturalidad y la espontaneidad en el ser humano, elementos éstos clave en el logro de un desarrollo armónico y equilibrado de la personalidad del individuo. Afirma que "cada movimiento o actitud que esté fuera de la gracia, armonía y libertad que caracterizan a la actividad natural debe ser suprimido (...). Pienso que como muchas cosas son reveladas por las manos -expresión y comunicación corporal-, ellas son lenguaje en sí mismas y ayudan a nuestra expresión (...), y el perfecto entrenamiento implica siempre su uso con gracia y conforme a nuestras intenciones" (23).

La teoría educativa de Leon Batista Alberti se acrisola en una pedagogía de la actividad creativa del hombre, en todas las dimensiones del hacer natural humano (24). Su ideal educativo se resume en el "ser verdaderamente hombre", en el retorno del ser humano a su "modo de ser natural" (25). Pero para llegar a ser "verdaderamente hombre" tiene que desarrollar su cuerpo y su espíritu, tal como su naturaleza humana demanda; la educación integral del hombre se constituye a partir del desarrollo corporal, la instrucción literaria y cultural, y la formación moral.

Estar en buena forma física fortalece el cuerpo y previene la salud, cooperando además al desarrollo de otras facultades espirituales, predisponiendo al hombre para el trabajo de la mente, para la vida social, para la virtud ética, etc. El ejercicio físico, incluido el estético o de los sentidos, tiene

que ver esencialmente con lo que constituye el patrimonio que la naturaleza ha donado al hombre: el cuerpo, el alma y el tiempo (26).

Jakob Burkhardt, para intentar reflejar fielmente el espíritu de Alberti, escribe: "en todo cuanto puede considerarse digno de elogio, Leon Batista fue siempre el primero desde la infancia (...). En tres cosas quería superar a los demás: en la carrera, en la equitación y en la palabra" (27).

El tratado pedagógico de Jacobo Sadoleto que lleva por título De liberis recte instituendis, concibe la educación como una habilidad para dirigir el carácter y cultivar la inteligencia de los niños (28). La educación tiene por objeto, en definitiva, hacer de cada individuo un ciudadano culto y apto para participar con éxito en la vida pública de la ciudad y cooperar a su paz y progreso. De capital importancia resultará, opina Sadoleto, la educación que el niño reciba en los primeros años de su vida. Es partidario de la lactancia natural, mejor de la propia madre o, en caso de no poder ésta, de una nodriza de buena condición física y moral. El ejemplo dado al niño a esa edad permanecerá en él para siempre; en sus propias palabras: "así como el aire que viene de lugares saludables es sano, nos dice, el soplo de una buena disciplina apunta en el espíritu de los niños cuando las costumbres son íntegras y sanas" (29).

La formación se contempla, según Sadoleto, desde tres aspectos: el fundamental, el propiamente instructivo o cultural, y el moral. Dentro del apartado fundamental, la educación física se integra en lo que él llama "curriculum" propiamente instrumental del alumno, como uno de los pilares sobre los que se asienta la educación integral de los alumnos. En su proyecto docente establece como actividades físicas fundamentales: el ejercicio espontáneo, natural y vigoroso en las primeras edades; para pasar más adelante al juego de pelota, la carrera, la equitación, la esgrima y el lanzamiento de jabalina. Empiezan a entreverse ya en este autor bastantes ideas pedagógicas que, hacia mediados del siglo xvI, se van a hacer habituales: enseñanza graduada, respeto a la personalidad del educando, supervaloración

de la educación física, inclusión de la música y del dibujo en los programas escolares, etcétera.

Baltasar de Castiglione, con su obra "El Cortesano", ofrece un modelo educativo para las clases dominantes, que fue leído e influyó en la Europa de la época (30). Viene a ser la demostración de que ha cuajado en la Italia renacentista el concepto de educación integral.

La educación física ocupa un importante lugar en este esquema. El cortesano debía estar, en primer lugar, bien preparado físicamente; para ello debería de seguir un entrenamiento completo: por una parte en el "manejo de las armas", y por la otra en la ejercitación físico-deportiva: la natación, la caza, las carreras, los saltos, la danza y los juegos de pelota, hasta llegar a ser "un hombre ligero y rápido, superior a los demás, pero sin vanidad por sus habilidades" (31). Alude también Castiglione a la forma con la que el cortesano debe realizar estas prácticas: "los ejercicios han de hacerse con gracia, que es la sal que se ha de echar sobre todas las cosas para que tengan gusto y sean estimadas" (32).

Además, el cortesano debe dominar latín e italiano, conocer la música y la pintura y, en general, ha de ser "ordenado y ataviado tanto en el ánimo como en el cuerpo" (33). Castiglione se extiende en la enumeración minuciosa de las cualidades del hombre del mundo; en cambio, en contra de lo que es un hecho común en los humanistas italianos, apenas dice nada de su formación moral y religiosa.

Esta obra de Castiglione y otras aportaciones, como las de los humanistas anteriormente estudiados y la del Cardenal Antoniano que, en su obra Dell'educative christiana dei Figlinoli (34), realiza un extraordinario análisis de la importancia que el juego tiene en las primeras edades para el desarrollo del ser humano, y su gran valor educativo en todas las edades, llegando a afirmar: "no es necesario decir todo lo útil que resultan el ejercicio físico y el juego, y cuán necesarios son a todas las edades; especialmente en las jóvenes, la naturaleza se vivifica, los nervios se acostumbran a la fatiga, cada miembro se fortifica y se aligera la



sangre" (35); suponen la extensión de la educación física a todas las clases sociales, y su definitiva incorporación a los programas de educación general. Marqués Pereira afirma a este respecto que "(...) quizás la labor de los humanistas se quedara solamente en crítica a la escolástica y en escasas contribuciones originales a la educación física; quizás sólo realizaran esbozos dispersos sin concretar un cuerpo teórico; pero resulta evidente que, gracias a su obra, se empezaron a definir los conceptos modernos de la educación física, que superaron los planteamientos medievales y prepararon la acción renovadora de los hombres de la Ilustración" (36).

La actividad física en la educación humanista inglesa

En las mismas circunstancias estructurales descritas para Italia, con la transición del feudalismo al capitalismo van definiéndose en Inglaterra los elementos básicos de la nueva educación. Humanistas italianos y griegos como Bracciolini y Crisoloras visitaron el país, de igual modo que graduados universitarios ingleses fueron a Florencia a estudiar griego y a su regreso fundaron una sociedad, similar a la Academia Platónica de Florencia, para difundir las ideas renacentistas, a la vez que la propia Universidad de Oxford sirvió como plataforma de expansión del pensamiento pedagógico humanista. Algunos aristócratas, como el duque de Gloucester, empezaron a interesarse por este movimiento, hasta llegar a comisionar traducciones de clásicos y financiar la reconstrucción y traducción de la obra de Galeno, realizada por Linacre, que dió a conocer el valor terapéutico del ejercicio y de la educación física. Esto iba a tener una influencia definitiva en el desarrollo de la medicina inglesa del siglo XVI.

En el ámbito pedagógico va a existir un claro matiz diferenciador entre la concepción educativa humanista inglesa y la italiana. Mientras en Italia los autores de los tratados de pedagogía fueron laicos en su mayoría, como Guarino, Vittorino, Alberti, etc., en Inglaterra, por contra, fueron los eclesiásti-

cos quienes tomaron la iniciativa. Cabe destacar entre ellos al Deán de la Catedral de San Pablo de Londres, **Jean Colet**, fundador, junto con Erasmo de Rotterdam, de la Saint Paul's School en 1510 (37).

Tomás Moro, en su libro titulado De optimo rei publicae statu deque nova insula Utopía, impreso por primera vez en Londres, en 1518, que es absolutamente imaginario, y como La República de Platón, un bello ideal para dirigir los esfuerzos en pos de la felicidad; destaca los valores de una completa educación integral del ciudadano de esta república perfecta (38).

Moro compuso esta obra después de haber recorrido durante largo tiempo diversas embajadas y misiones diplomáticas, lo que, sin duda, le dió ocasión de conocer las ventajas y defectos de todos los gobiernos visitados.

La idea formativa del niño y joven utopiense encajaría perfectamente dentro del concepto clásico de educación integral, de manera que desde el mismo momento del nacimiento ha de iniciarse su educación: primero en el seno de la familia y bajo la supervisión directa del filarco -responsable (patriarca) máximo de cada grupo de treinta familias-; utilizando como medios básicos los juegos infantiles y el canto (39). A partir de los cinco años, el niño asistirá a la escuela, donde será instruido teóricamente, a la vez que realizará las correspondientes prácticas en el campo -la agricultura es el único oficio común a todos los ciudadanos y nadie está exento de este trabajo-, y ejercitará su cuerpo al aire libre (40). Los sifograntes -término inventado por Moro y que utiliza para referirse a los sabios ancianos-, serán los encargados de vigilar todo el proceso educativo-formativo de los niños y jóvenes de Utopía (41). A partir de los diez años, los jóvenes adolescentes deben de iniciar un sistemático proceso de entrenamiento físico, en base a lograr un importante fortalecimiento de sus cualidades motrices, que les aseguren un alto nivel de salud corporal para el resto de su vida: la carrera, la equitación, y el manejo de las armas, serán los medios fundamentales para ello. A partir de los veinte años, los jóvenes utopienses deben de dedicarse a su trabajo

en el campo, y a formarse en las costumbres y tradiciones de su pueblo, para poder llegar a ser útiles a la comunidad desde los puestos de mando, cuando sus facultades físicas declinen y no puedan realizar trabajos agrícolas.

Para los habitantes de Utopía en la edad adulta, el placer del cuerpo se divide en dos categorías: la primera, proveniente de su restauración —la comida y la bebida—, y de la expulsión de las sustancias de desecho —eliminación de los excrementos intestinales—; y la segunda categoría del placer corporal, que se instalará en el logro de un equilibrio mente-cuerpo, cuya mejor expresión sería la salud corporal (42).

Termina Tomás Moro su exposición, coincidiendo con el fin del relato de Hiplodeo, afirmando que "...así confieso fácilmente que muchísimas cosas en la república utopiense que, a la verdad, en nuestras ciudades, más estaría yo en desear que en esperar" (43).

En la corte de los Tudor y en amplios sectores nobiliarios, el concepto de "hombre universal", y consecuentemente de "educación integral", fue ganando adeptos, entre los que podemos citar a Shakespeare, que en su obra As you like it muestra la necesidad e importancia del ejercicio físico en la educación de los jóvenes ingleses de la época. Se importan y se traducen los principales tratados de educación italianos - Guarino, Vittorino, Alberti, etc.-, e inclusive los aristócratas ingleses contratan maestros transalpinos para que les enseñen la equitación, la esgrima, la caza con halcón y otra serie de actividades físicas. Un dato muy importante al respecto es la traducción que sir Thomas Hoby hace de la obra El Cortesano de Baltasar de Castiglione.

Pero el espaldarazo definitivo al nuevo concepto humanista de educación física en Inglaterra, se produce con la obra de sir Thomas Elyot, titulada Book named the Governor, publicada en 1531 en Londres, y con tres reimpresiones posteriores: 1907, 1962 y 1975, y cuyo tema principal está dedicado a la educación política, moral y filosófica de los miembros de la clase noble inglesa, dedicándose varios capítulos a la educación física (44); a la vez que se consta-

ta en este texto la influencia de las ideas italianas, griegas y romanas acerca del tema en cuestión. Todas estas ideas servirán para justificar los juegos y los deportes destinados al Gobernador. Elyot estudió ampliamente los deportes practicados por los antiguos y, al igual que los italianos, distinguió claramente entre los que convenía y los que no convenía practicar al noble caballero (45).

Cuando Elyot se refiere a la danza, muestra claramente la diferente interpretación que de la misma hacen la Corte y la Iglesia, en relación a su utilización como un medio de la educación física. Elyot intentó demostrar que la condenación hecha por la Iglesia de esta actividad, estaba fundamentada en una mala interpretación de las palabras de San Agustín, cuando afirmó que "valía más cavar o plantar en domingo, que danzar". San Agustín, condenaba la danza, en efecto, pero solamente si en su práctica iba acompañada de idolatría y fornicación. Elyot defendía que la danza era un medio importante de la educación física, entre los siete y los veinte años

En su obra también establece un matiz diferenciador, en cuanto a los fines, entre la actividad física del Cortesano y la del Gobernador. En ambos supuestos, incidirá positivamente sobre la formación del carácter y el desarrollo de la sociabilidad, pero en el caso del Gobernador tendrá además un efecto positivo en el ámbito psicológico, como forma imprescindible para mantener su equilibrio psico-físico, que le ayudará a tomar las importantes decisiones de su alta función de gobierno. Thomas Elyot era un buen conocedor de las obras de Galeno, lo que le permitía dominar los avances de la época en la enseñanza médica.

El ejercicio físico, desde el punto de vista fisiológico, incidía positivamente en el cuerpo humano, produciendo, según él, seis efectos beneficiosos: ayuda a la buena digestión de los alimentos, favorecimiento de la longevidad, aumento del calor corporal, mejora del apetito, regularización del metabolismo y contribución en la limpieza de los diferentes conductos corporales. Elyot también clasificó el ejercicio corporal en función de los efectos que produce sobre el cuerpo humano: ejercicios de fuerza, ejercicios de agilidad, ejercicios de velocidad, ejercicios de resistencia, ejercicios para mejorar la digestión y ejercicios específicos para la guerra y para la paz. Asimismo, se preocupó de establecer los objetivos generales de la educación física: α) enriquecer la personalidad del individuo; b) favorecer la integración social y las relaciones dentro del grupo; c) mejorar la eficiencia fisiológica. En el tercer capítulo de su obra, analiza pormenorizadamente cada uno de estos tres objetivos (46).

El creciente interés por la educación física en Inglaterra durante el siglo xvi, llevó a distintos pedagogos ingleses a tratar sobre este tema en sus escritos. Uno de ellos fue Roger Ascham, insigne filólogo inglés, que en su tratado de pedagogía titulado The school master -El maestro de escuela-, realiza una pormenorizada explicación de los métodos de enseñanza en educación física, estableciendo la idoneidad de los mismos en cada una de las diferentes etapas escolares (47). Además. existen otras tres obras de esta época que tratan sobre la sistematización de la educación física: The Institution of a Gentleman, de un autor desconocido: Queen Elizabeth Academy, de Sir Humphrey Gilbert; The Institution of a Nobleman. de Cleland.

Richard Mulcaster fue posiblemente el profesor inglés más ilustrado de esta época. Escribió dos obras sobre pedagogía: Positions (impresa en Londres en 1561 por Thomas Vautrollier), y Elementarie (también impresa en Londres en 1582 por el mismo editor) (48). Por desgracia, estas obras fueron olvidadas durante trescientos años, hasta que Positions fue reimpresa en 1888 y Elementarie en 1925. Positions consta de cuarenta y cinco capítulos, treinta y cinco de los cuales están dedicados a la educación física. Su regla de oro pedagógica es que "la educación debe de tener en cuenta el desarrollo natural del educando", por eso afirma que no se debe de adelantar el ingreso del niño en la escuela, y que la educación elemental se debe de reducir a la lectura, la escritura, la educación física, el dibujo y la música.

Mulcaster realiza una importante sistematización del ejercicio físico, utilizando para ello diferentes criterios de clasificación:

- El primero, puramente administrativo, alude al lugar donde se desarrollan:
 - En el interior, como la danza, la lucha, la esgrima, etc.
 - En el exterior, como el tiro, la natación, el juego de pelota, la caza, etc. (49).
- El segundo criterio alude a la intencionalidad en su ejecución:
 - Las premilitares, dirigidas al mantenimiento físico y al manejo de las armas.
 - Las atléticas, que tenían un carácter deportivo-competitivo. Ej.: la carrera, el salto, los lanzamientos, etc.
 - Las medicinales, que persiguen tres clases de objetivos:
 - 1. Reafirmar los dones naturales.
 - Desarrollar la habilidad que el individuo no había recibido como don de la naturaleza.
 - Hacer recobrar a la persona lo que ésta había perdido a causa de la enfermedad o por negligencia –rehabilitación física–. Mulcaster destacó la gran importancia del ejercicio físico rehabilitador (50).
- El tercer criterio clasificatorio se basa en el efecto específico que el ejercicio físico produce en el cuerpo humano:
 - · Ejercicios respiratorios.
 - · Ejercicios musculo-articulares.
 - ◆ Ejercicios cardio-vasculares (51).

Citó ejemplos sobre los efectos específicos de los ejercicios, así decía que "la danza producía calor, daba vigor –fortalecimiento— a los miembros inferiores y prevenía el entumecimiento y la parálisis (52). La equitación favorecía el desarrollo de la musculatura dorso-lumbar-abdominal, reafirmando el abdomen y la espalda (53). El paseo y la carrera mejoraban la capacidad vital del individuo —respiratoria, pulmonar, y cardio-vascular—" (54). La fisiología del ejercicio a la que se refiere Mulcaster, puede considerarse como primitiva pero no errónea. Definió el ejercicio físico como "la acción de mover el cuerpo humano con

20



vehemencia, lo que modifica la respiración, sirviendo para mantener la salud y dar al cuerpo humano un buen hábito" (55). La doctrina de la "swedish curve" o "curva de esfuerzo", formulada cuatro siglos después –ejercicios preparatorios (calentamiento, inducción), ejercicios fundamentales (parte principal o dinámica general), y ejercicios finales (vuelta a la calma, relajación), ya fue definida por Mulcaster: "se debe comenzar con un ejercicio ligero o preparatorio, continuar con la gimnasia y terminar con un ejercicio que disminuya el calor del cuerpo de forma gradual a fin de que éste recobre la tranquilidad del inicio" (56).

A pesar de su gran interés por la fisiología del ejercicio, nunca pensó que el profesor de educación física tuviera que abdicar en favor del médico; pensaba, y así lo refleja en sus trabajos, que el campo del profesional de la educación física es amplio y específico, tan sugestivo como el de cualquier otra disciplina (57).

Conclusión

Hemos podido comprobar como los humanistas recomendaban la práctica del ejercicio físico en sus obras médicas, ideológicas y, sobre todo, didácticas. Si bien es cierto que en la mayoría de ocasiones sus proclamas fueron voces que clamaron en el desierto, porque las estructuras sociales, económicas, políticas y educativas no estaban preparadas para asimilar tan rápidamente estas nuevas ideas y ponerlas en práctica. No obstante, ello no quita mérito al Humanismo renacentista como el motor impulsor que fue de una educación integral que perseguía el reencuentro con el hombre armonioso y equilibrado de la época clásica. Como apuntamos en nuestro trabajo, el ejemplo más claro se encuentra en los Espejos o Regimientos de príncipes, continuadores de los modelos antiguos y medievales que aspiraban a formar reyes íntegros moral, intelectual y físicamente; reyes que pudieran competir con los mejores en el juego de pelota, en la esgrima, en la caza o en la equitación; que pudieran profundizar en las raíces del saber, gozar con la buena música, o enfrentarse a las arduas tareas derivadas del gobierno del Estado; que fueran capaces de administrar justicia y ser bondadosos con sus súbditos, suponiendo, en definitiva, un espejo y ejemplo en el que pudieran mirarse los nobles y las gentes del pueblo.

Notas

- J. L. VIVES, Tratado de la enseñanza, traducción de L. Riber en Obras Completas, Madrid, 1947.
- (2) A. DELLA TORRE, Storia della Accademia Platonica di Firense, Florencia, 1902.
- (3) M. MAYLENDER, Storia della Accademia d'Italia, 5 Vols., Roma, 1926-1930; y más particularmente: A. SORIA, Los humanistas de la Corte de Alfonso el Magnánimo, Universidad de Granada, 1956.
- (4) G. CAMMELI, I dotti Bizantini e le origine dell'humanesimo. I Manuelle Crisolora, Florencia, 1976. Entre las obras de Filelfo que ejercieron mayor influyo cabe mencionar los Convivia, sobre los cuales escribió Luis Vives una Praelectio. Cfr. J. IJSEWIJN y A. FRITSEN, J.L. Vives, Praelectio in convivia Philelphi, Selected Writings, Londres, 1991, pp. 138-151.
- (5) FRANCESCO FILELFO. Destacado humanista italiano. Nació en Tolentino en 1398, y murió en Florencia, en 1481. Ejerció el profesorado en Venecia y en Vicenza. Marchó posteriormente a Constantinopla en calidad de Embajador de la República de Venecia; y allí perfeccionó sus conocimientos de la lengua griega, siendo discípulo destacado de Manuel Crisoloras. De regreso a Italia, se dedicó a la enseñanza en varias poblaciones italianas hasta que fijó su residencia en Milán, en donde gozó de la protección de los Duques Felipe y Galeazo. Llamado a Roma por el Papa Nicolás V, acabó siendo nombrado profesor de Humanidades por Sixto IV. Filelfo terminó sus días al servicio de Lorenzo de Médicis, que supo valorar su gran talento y esmerada cultura; lo que le convertirá en el mejor helenista de su época. Sobre su vida y obra han escrito A. LUZIO, Il Filelfo e l'Umanesimo, Florencia, 1890. F. ROSMINI, Vita di Filelfo, Milán, 1808. E. BENDUCCI, Contributo alla biografia di Francesco Filelfo, Tolentino, 1902.
- (6) R. MANDELL, Historia cultural del deporte, Bellaterra, Barcelona 1986, p. 132. Para

- una panorámica general, cfr. W. H. WOODWAR, La pedagogía del Rinascimento 1400-1600, traducción italiana, Florencia, 1923; y sobre todo, P.C. GRENDLER, La Scuola nel Rinascimento italiano, Loterza, Roma-Bari, 1991.
- (7) V. DENHOUHE, "The Tournament in the Thirteen the Century", Studies in Mediaeval History, Londres, 1952, p. 249.
- (8) Precisamente, en honor a este juego renacentista, el actual campeonato de la Liga Italiana de fútbol lleva el nombre de Calcio.
- (9) JUAN DE BARDI, Conde de Vernio, erudito patricio florentino, nació en 1534 y murió en 1612. Fue académico de la Crusco y de los Alterati de Florencia Maestro di camera de Clemente VIII. En su casa se reunían los arqueólogos, helenistas, músicos y cantores más famosos de Florencia con el objeto de reestablecer la declamación dramática de los antiguos griegos. Era un distinguido compositor de música, como lo prueban los madrigales a cinco voces que escribió para que se cantaran en los intermedios de la comedia que se representó en Florencia con motivo de las bodas de Fernando de Médicis con Cristina de Lorena. Escribió obras de distintos géneros entre las que se encuentra la referida Discorso sopra il giuoco del calcio florentino (Venecia, 1600).
- (10) PIER PAOLO VERGERIO, nació en Capo d'Istria (Italia), el 23 de julio de 1370 y murió en Budapest el 8 de julio de 1444. Estudió retórica en Padua y Derecho Canónico en Florencia y Bolonia. Fue profesor de lógica en las Univesidades de Padua y Florencia, y ejerció como tutor del príncipe de Carrara. Posteriormente se trasladó a Roma y desempeñó el puesto de Secretario de los pontífices Inocencio VII y Gregorio XII. Fue también secretario del emperador Segismundo. En julio de 1420 se erigió en el orador principal del partido católico en la disputa de los husistas en Praga. Cfr. D. ROBEY, "P.P. Vergerio The Elder: republicanism and civic values in the work of an early humanist", Past and Present, Londres, 1973.
- (11) GUARINO GUARINI DE VERONA (1374-1460). Nació en Verona y adoptó como apellido el nombre de su ciudad de origen. Fue discípulo de Crisoloras y profesor de Leonello d'Este. Junto a Vittorio da Feltre fue un gran defensor de la educación humanista popular, lo que le llevó a crear esas escuelas-pensión, donde podía acudir cual-

- quier niño o joven sin importar su clase o condición social.
- (12) El Epistolario fue publicado por R. SABBADINI, en 1916, en Venecia; él se ocupó de recoger, ordenar e ilustrar las cartas de Guarino, dirigidas a su discípulo Leonello D'Este. Para su estudio son de interés: La scuola e gli studi di Guarino Guarini Veronese, del citado SABBADINI, Catania, 1896; y L'educazione de l'Umanesimo in Italia, de G. SAITTA, Venecia, 1928.
- (13) VITTORINO RAMBALDONI DA FELTRE (1378-1446). Nació en Feltre, y su verdadero nombre era Vittorino Rambaldoni. Estudió en Padua y Venecia; mientras realizaba sus estudios se ganaba la vida como Magister puerorum. Después fue profesor de matemáticas, latín y griego. Tuvo por mentores a eruditos tan destacados como Vergerio y Guarino, de los cuales tomó sus ideas acerca de la educación.
- (14) A. GAMBARO, Vittorino da Feltre, Roma, 1946.
- (15) E. GARIN, La educazione in Europa (1400-1600), Roma-Bari, 1957. Del mismo autor, La cultura del Rinascimento, Milán, 1988.
- (16) En la Giocosa no se impartía ninguna enseñanza técnica o profesional; sólo se ponían las bases culturales necesarias para cualquier oficio o estudios superiores. "No todos, decía Vittorino, están destinados a ser abogados, médicos, filósofos o a ocupar puestos eminentes; todos poseen distinta actitud, pero todos hemos sido creados para la vida y para los deberes sociales, y somos responsables de la influencia personal que emana de nosotros".
- (17) "Humanistas insignes como BRACCIOLINI, FILELFO, e incluso GUARINO confiaron sus hijos a VITTORINO. De la Giocosa salieron, además de humanistas de gran fama, jefes de estado y condotieros –como los Gonzaga, Federico de Montefeltro y Gilberto da Corregio-, eclesiásticos, teólogos, educadores, juristas y hombres de ciencia, e incluso alguna princesa de fina sensibilidad como Celia Gonzaga o Bárbara de Bramdeburgo". Cfr. N. ABAGNANO, y A. VISALBERGHI, Historia de la pedagogía, Fondo Cultura Económica, Madrid, 1974, p. 226.
- (18) MAFFEO VEGIO nació en Lodi. Fue Canónigo de San Pedro de Roma y desempeñó el puesto de secretario particular del Papa. Dentro del humanismo pedagógico italiano fue uno de los más destacados representantes, sobresaliendo su obra La educa-

- ción de los niños y las buenas costum-
- (19) J. M. MORENO et al., Historia de la educación, Paraninfo, Madrid, 1971⁴, p. 191.
- (20) Ibidem, p. 193.
- (21) Ibidem, p. 192.
- (22) MATEO PALMIERI nació en Florencia en 1406 y murió en 1475. Discípulo de Carlos de Arezzo, ejerció primero la profesión de boticario y más tarde se integró en la vida pública desempeñando importantes cargos, en los que se distinguió por su integridad. Fue embajador principal de la República florentina en Nápoles y en Roma, y por sus servicios mereció ser nombrado Gonfaloniero de Justicia. G.B. Guerini realiza un estudio de su obra titulado Gli Scrittori pedogogici italiani del secolo XV, Turín, 1856.
- (23) N. ABBAGNANO, y A. VISALBERGHI, Historia de la pedagogía, Fondo de Cultura Económica, México, 1964, p. 222.
- (24) LEON BATISTA ALBERTI (1404-1472) nació en Génova y se formó en Padua. Su personalidad inquieta y polifacética –arquitecto, literato, científico, pedagogo, gran conocedor de la cultura clásica–, recuerda la de hombres como Miguel Angel o Leonardo da Vinci.
- (25) El concepto de educación de ALBERTI se encuentra claramente influenciado por el rasgo naturalista que impregna todo su pensamiento. Es la naturaleza misma del hombre la que rige el proceso educativo desde su origen hasta su fin, incluyendo los medios de que él dispone para dinamizar tal proceso.
- (26) ALBERTI habla del "tiempo" como un concepto físico, del que el ser humano se apropia y lo hace suyo gracias a un correcto aprendizaje y desarrollo motor en las primeras edades; así aludimos a organización del tiempo y organización del espacio, cuya interactuación deriva en la estructuración espacio-temporal, concepto éste importantísimo en la educación psicomotriz del individuo.
- (27) J. BURCKHARDT, La cultura del Renacimiento en Italia, Iberia, Barcelona, 1964, p. 63.
- (28) JACOBO SADOLETO (1477-1547) nació en Módena. Fue obispo de Carpentras y más tarde Cardenal (1513). El Papa Pablo III, le encomendó misiones diplomáticas, algunas difíciles y delicadas como la de mediar en la paz entre Carlos I y Francisco I, en favor de la unidad cristiana de los pueblos de Europa.

- (29) J.M. MORENO et al., op. cit., p. 192.
- (30) El Conde Baltasar de Castiglione nació en Casático (Mantua) en 1478, y murió en Toledo (España) en 1529. Clemente VII le nombró embajador en la Corte de Carlos V, cuya protección y amistad supo granjearse al tratar distintas cuestiones de gran interés para la Iglesia; pero cayó en desgracia en la Corte Romana por no haber avisado a tiempo de los propósitos del Emperador que en 1527 envió sus ejércitos a Roma y produjo un enorme saqueo. Se acogió al favor de Carlos V que le nombró obispo de Avila. Fue uno de los personajes que mejor encarnaron el verdadero tipo del hombre de Corte ilustrado del Renacimiento Italiano, del que él mismo trazó el retrato en su obra Il libro del Cortegliano del Conte Baldassar Castiglione pubblicata per cura del Conte Baudi di Vesme (Florencia, 1854).
- (31) B. CASTIGLIONE, *El Cortesano*, Espasa-Calpe, Madrid, 1967³, p. 63.
- (32) Ibidem, p. 64.
- (33) Ibidem, p. 64.
- (34) SILVIO ANTONIANO (1540-1603) fue un eminente poeta y cardenal italiano, perteneciente a la orden religiosa de San Antonio Abad. Hombre de gran valía intelectual, ya a los 16 años fue nombrado profesor de elocuencia; pasando con posterioridad al servicio del cardenal Carlos Borromeo como secretario particular, en cuya calidad redactó las actas del Concilio de Milán. Nombrado más tarde profesor del colegio de la Sapiencia de Roma, adquirió tal fama que, explicando los discursos de Cicerón, llegó a tener entre sus oyentes a 25 cardenales. Recibió las órdenes sacerdotales en 1567 y fue nombrado secretario del Sacro Colegio. Los papas Gregorio XIII, Sixto V y Clemente VIII, le confiaron importantes misiones, y éste último le concedió en 1598 el capelo cardenalicio. Escribió De la educación cristiana de los hijos (Venecia 1548), publicada en Roma en 1604, después de su muerte.
- (35) P. C. MCINTOSH, "L'education physique en Italie durant la Renaissance et en Angleterre à l'époque des Tudors", Histoire du sport: de L'antiquité au XIX Siècle, Presses de l'Université du Québec, 1984, 7, p. 101.
- (36) C.F. MARQUES PEREIRA, Tratado de educação física, Lisboa, 1964, p. 61.
- (37) JEAN COLET nació en Londres hacia 1467, y murió en la misma ciudad en 1519. Estudio en Oxford, y viajó por Francia e Italia,



- estableciendo durante su viaje una estrecha amistad con Erasmo de Rotterdam. En 1505 fue nombrado Deán de San Pablo y explicó en Oxford el Nuevo Testamento. Con la ingente fortuna que heredó de sus padres fundó la escuela de San Pablo, en Londres, siguiendo los dictados de Erasmo, y puso al frente de la misma al destacado humanista Guillermo Lilly. Sus ideas religiosas y sus interpretaciones y comentarios de La Biblia fueron tan avanzados que sufrió grandes persecuciones de los ortodoxos cristianos ingleses. Puede afirmarse que con su labor allanó el camino de la Reforma.
- (38) TOMÁS MORO, Canciller de Enrique VIII de Inglaterra e insigne humanista inglés, nació en Londres el 7 de febrero de 1478, y fue decapitado en la misma ciudad el 6 de julio de 1535. Estudió en el colegio de San Antonio de Londres y posteriormente en Oxford, completando una brillante formación intelectual y humana. Fue un apasionado de la lectura de Picolo della Mirándola, y ya desde muy joven se integró en la pléyade de eruditos que fueron precursores del Renacimiento inglés, Linacre, Grocyn, Colet, etc... Frecuentó la amistad de Erasmo y con él visitó las Universidades de París y Lovaina. En 1534, Enrique VIII le conminó, bajo la amenaza de pena de muerte, a que jurara su adhesión a la legalidad del divorcio decretada por el propio monarca -para justificar su separación de Catalina de Aragón-, al haberse constituido y autonombrado jefe de la Iglesia inglesa; Tomás Moro se negó a las pretensiones del rey, y tras ser sometido a un ridículo proceso, el primero de julio de 1535 fue condenado a muerte; ejecutándose cinco días después la sentencia. León XIII le beatificó el 9 de diciembre de 1886. Sus obras pedagógicas más importantes son: Doce reglas para dirigir al hombre en la batalla espiritual, De optimo statu rei publicae deque nova insula Utopia, impreso por primera vez en Londres en 1518, y editado simultáneamente por Erasmo en Basilea. Piu i Soler publicó una completa biografía de Tomás Moro, como introducción a su notable traducción al catalán de la obra referida.
- (39) T. MORO, *Utopía*, Libro II: "Los oficios", traducción y notas de E. García Estébanez, estudio preliminar de A. Poch, Tecnos, Madrid, 1987, II, p. 57.
- (40) Ibidem, p. 58.
- (41) Ibidem, p. 59

- (42) *Ibidem*, "Las salidas de los utopienses", pp. 86-87.
- (43) Precisamente, el matiz utópico de la Utopía se cifra en el párrafo final de la obra: quae in nostris civitatibus optarium verius, quam esperarim; que ha sido objeto de muy distintas traducciones e interpretaciones.
- (44) SIR THOMAS ELYOT nació en 1514 en el seno de una noble familia del condado de Suffolk en Inglaterra, y murió en 1546. Estudió en Oxford y realizó continuos viajes por el continente hasta que el Rey Enrique VIII le encargó distintas embajadas ante el Emperador Carlos V, al que acompañó en sus expediciones a Túnez y a Nápoles; y al Papa con objeto de tramitar el divorcio del Rey de su mujer Catalina de Aragón. Pero la mayor parte de su vida la pasó retirado en sus ricas posesiones de los condados de Cambridge y de Hamp, consagrado a la composición de sus obras de materia moral y educativa. Además de la obra citada, escribió The Doctrinal of Princes (Londres, 1534), y The image of Gobernance (Londres, 1540).
- (45) Concretamente Thomas Elyot, dedica en la obra citada nueve capítulos completos al tratamiento de la educación física, con el siguiente contenido; capítulo XVI: de las diversas formas de ejercicio físico necesarias para el hombre educado; capítulo XVII: los eiercicios físicos como forma de recreación y de beneficio corporal; capítulo XVIII: del antiguo deporte de la caza de los griegos, romanos y persas; capítulo XIX: de cómo la danza no debe ser reprobada; capítulo XX: de los inicios de la danza y su antigua consideración; capítulo XXI: del por qué en el buen orden de la danza un hombre y una mujer pueden bailar juntos; capítulo XXII: de cómo la danza puede ser una introducción a la primera virtud moral llamada prudencia: capítulo XXVI: de cómo el ejercicio físico, utilizado de forma moderada, convierte al hombre pasivo en activo; capítulo XXVII: de cómo el tiro con arco es el principal de todos los ejercicios físicos.
- (46) Ibidem, p. 26.
- (47) ROGER ASCHAM (1515-1568). Estudió en Cambridge (1530), de cuya Universidad fue profesor de griego y orador (1544). Enseñó latín al príncipe Eduardo y a la princesa Isabel; fue secretario para la correspondencia latina de María Tudor, puesto que ocupó hasta su muerte. Fue secretario de Ricardo Morisine, embajador en la corte de Alemania en tiempos de Carlos V. Su

- método de enseñanza del latín representó un gran progreso pedagógico y ha sido la base de los sistemas modernos. Escribió sobre distintas materias, siendo dignas de mención entre sus obras : Toxophilus the schole of sootinge (1544), curioso e interesante tratado sobre la historia y la técnica del tiro con arco; Report and discourse of the affairs state in Germany (1553), escrita al regresar de aquel país; y su obra cumbre en el ámbito de la pedagogía, arriba citada, The school master, en la que desarrolla las bases de su método de enseñanza y sus ideas acerca del hecho educativo, fue publicada en Londres (1571), después de su muerte. Sus obras completas se imprimieron en Londres (1769).
- (48) RICHARD MULCASTER nació y murió en Standford Rivers (1530-1611). Destacado pedagogo humanista inglés, fue maestro de escuela en Londres en 1559, ordenándose sacerdote un año después, y desempeñando diversos cargos eclesiásticos. Fue discípulo de Elyot, y sus ideas pedagógicas fueron vanguardistas en su época, pues ya preconizó la importancia de la educación física en la escuela, y la necesidad de una sólida formación pedagógica para todos aquellos que se dedicasen a la función docente. Luchó también por el viejo ideal platónico de que las niñas recibiesen la misma educación que los niños. Entre sus alumnos contó con el destacado poeta Herbert Spencer.
- (49) R. MULCASTER, *Positions*, Thomas Vautrollier, Londres, 1561, 31, pp. 114-115.
- (50) Ibidem, 33, pp. 118-119.
- (51) Ibidem, 31, pp. 115-116.
- (52) Ibidem, 16, pp. 72 -75.
- (53) Ibidem, 24, pp. 96-98.
- (54) Ibidem, 20-21, pp. 82-92.
- (55) Ibidem, 7, p. 49.
- (56) Ibidem, 34, p. 122.
- (57) Las ideas de Mulcaster no fueron plenamente aceptadas en los centros ingleses del siglo XVI, excepto en el de Merchant Taylor, escuela de la que él fue director.

Bibliografía

Fuentes

CASTIGLIONE, B. de (1967). El Cortesano, Espasa-Calpe, Madrid, 3.ª ed.

ELYOT, T. (1907). The book named the Governor, introducción de S. E. Lehmberg, J.M. Dent & Sons Ltd., Londres.

- ERASMO DE ROTTERDAM (1913). Obres Completes. De civilitat pueril, versión realizada en catalán por J. Piu y Soler, y acompañada de un breve comentario sobre la vida y obras de Erasmo, Barcelona.
- MONTAIGNE, M. (1971) Ensayos pedagógicos, La Lectura, Madrid.
- MORO, T. (1987). "Los oficios", en Utopía, traducción y notas de E. García Estébanez, estudio preliminar de A. Poch, Tecnos, Madrid.
- MULCASTER, R. (1561). *Positions*, Thomas Vautrollier, Londres.
- (1925). Mulcaster's Elementary, Oxford University Press, Londres.
- VIVES MARCH, J.L. (1929). "De tradendis disciplinis", Recogido en Cultura Valenciana, IV, Valencia, II.
- (1947). "Tratado de la enseñanza", traducción de L. Riberen Obras Completas, Madrid.
- (1959). Diálogos, Colec. Austral, Madrid.
- (1992). Opera omnia, I. Volumen introductorio, por A. Mestre (coord.), Generalitat Valenciana, Valencia.

Estudios y monografías

- ÁLVAREZ DEL PALACIO, E. (1996). Cristóbal Méndez. Libro del ejercicio corporal y de sus provechos. Colecc. Humanistas Españoles, 12. Universidades de León y Jaén, León.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1964). Historia de la Pedagogía, Fondo de Cultura Económica, México.

- DELLA TORRE, A. (1902). Storia della Academia Platónica di Firense, Florencia.
- DENHOUHE, Y. (1952). "The Tournament in the Thirteen the Century", *Studies in Mediaeval History*, Londres.
- GALINO CARRILLO, M. A. (1948). Los tratados sobre educación de príncipes: siglos XVI y XVII, Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, C.S.I.C., Madrid.
- GAMBARO, A. (1946). Vittorino da Feltre, Roma.
- GARIN, E. et al. (1990). El hombre del Renacimiento, Alianza, Madrid.
- GARIN, E. (1957). La Educazione in Europa (1400-1600), Roma.
- (1966). La Educazione umanistica in Italia, Laterza, Bari.
- (1988). La cultura del Rinascimento, Milán.
- MANDELL, R. (1986). Historia cultural del deporte, Bellaterra, Barcelona.
- MARGOLIN, J.C. (1982). Les Jeux à la Renaissance, Vrin, París.
- MASSICOTTE, S. P. y LASSARD, D. (1984). Historia del Deporte: de la antigüedad al siglo XIX, Pressés de l'Université du Québec, Québec.
- MAYLENDER, M. (1926-1930). Storia della Academia d'Italia, 5 Vols., Roma.
- MCINTOSH, P. C. (1984). "L'education physique en Italie durant la Renaissance et en Angleterre à l'époque des Tudors", Histoire du sport: de L'antiquité au XIX Siècle, Presses de l'Université du Québec, VIII, p. 101.

- MEHL, J.M. (1990). Les jeux au royaume de France: du XIIIº au début du XVIº siécle, Fayard, París.
- MORENO, J. M. et al. (1971). Historia de la educación, Paraninfo. 4. Madrid, 4.ª ed.
- MOROCHO GAYO, G. (1993). "Humanismo y educación de la mujer", Estudios de tradición clásica y humanística, VII Jornadas de Filología Clásica de las Universidades de Castilla y León, Universidad de León.
- RIBER, L. (1947). "Juan Luis Vives, valenciano", en Obras Completas de Juan Luis Vives, Aguilar, Madrid, pp 881-975.
- RICO, F. (1988). El pequeño mundo del hombre, Alianza, Madrid.
- (1993). El sueño del Humanismo. De Petrarca a Erasmo, Alianza, Madrid.
- ROBEY, D. (1973). "P.P. Vergeriothe Elder: republicanism and civic values in the work of an early humanist", *Post and Present*.
- ULMANN, J. (1982). De la Gymnastique aux sports modernes: Histoire des doctrines de L'Education Physique, Vrin, París.
- VIGARELLO, G. (1991). "El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana", Frogmentos poro uno historio del cuerpo humono, Taurus, Madrid, II.



El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física

Álvaro Sicilia Camacho

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de Almería

Palabras clave

investigación educativa, documentos personales, diario personal del alumnado, educación física

Abstract

The article deals with, in a certain vindicative character, the use of a student's diary as a technique of investigacion for the understanding and/or modification of the reality of physical education. Three different parts give the text structure. In the first, we analyse the historical evolution of the personal documents as techniques of social investigation. In the second part, we treat the peculiarity of a personal diary as a technique of educative investigation. In this part, we also recognise the current usefulness of the teacher's diary, as a means of reflection of teaching practice, and we enumerate some of the functions that student's diaries can bring to educative investigation. Finally, in the third part of the work, we suggest some practical guidance on the use of this investigational technique. In this way, we justify the diary as an investigational technique, and not only as simple instrument for recording data, as the technical role itself and the personal relationships of the investigator are the key part to achieve true validity and fidelity in the information offered by student. In this last case, we think it wise to finish by pointing out the particular ethical questions which the investigator must take into account, during the starting and developing of this tecnique.

Resumen

El artículo aborda, con cierto carácter reivindicativo, el uso del diario del alumnado como técnica de investigación para la comprensión y/o modificación de la realidad de la Educación Física (E.F.). Tres partes diferenciadas dan estructura al texto. En la primera, se analiza la evolución histórica de los documentos personales como técnicas de investigación social. Durante la segunda parte, se aborda la particularidad del diario personal como técnica de investigación educativa. En este apartado, si bien se reconoce la utilidad actual del diario del profesor, como medio de reflexión de la práctica docente, nos disponemos a enumerar algunas de las funciones que pueden aportar los diarios del alumnado en la investigación educativa. Finalmente, en la tercera parte del trabajo, se sugieren algunas orientaciones prácticas sobre la utilización de esta técnica de investigación. En este sentido, se justifica el calificativo del diario como técnica de investigación, y no como mero instrumento de recogida de datos, pues son el propio papel técnico y las relaciones personales del investigador las piezas clave para alcanzar una verdadera validez y fidelidad en la información ofrecida por el alumno. En este último caso, nos parece prudente finalizar señalando las cuestiones éticas particulares que debe tener en cuenta el investigador, durante la puesta en marcha y desarrollo de esta técnica.

Naturaleza y evolución histórica de los documentos personales como técnica de investigación social

Dentro de la investigación en Ciencias Sociales, los documentos personales, como técnica de recogida de datos, suelen ser relegados a un segundo o tercer plano, imponiéndose en la mayoría de los casos la utilización de la observación de campo y la entrevista o conversación. No obstante, Blumer (1979) afirma que "cualquier método de investigación que pueda decirnos algo acerca de la orientación subjetiva de los actores humanos tiene derecho a ser tenido en cuenta por los expertos". Los documentos personales, al respecto, tienen bastante que decir sobre la "estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental de su autor", mostrando las acciones de éste "como un agente humano y par-

tícipe de la vida social" (Blumer, 1939: 29; en Plummer, 1989:15).

Unas cartas, recortes de prensa, una historia contada oralmente, la literatura sobre hechos reales, fotografías, biografías, diarios, una miscelánea, historias personales, unos paisajes en acuarela, películas, etc., pueden ser considerados como documentos personales. La diversidad de su uso se encuentra justificada por el hecho de servir de técnica a diferentes disciplinas, las cuales mantienen, a su vez, objetivos distintos. Así, la historia reconstruye biografías; la sociología utiliza los documentos para inferir estructuras sociales generales a través de descripciones minuciosas de situaciones personales; en pedagogía se explora la dinámica de situaciones concretas a través de las descripciones que hacen los protagonistas; en psicología se estudia al individuo como sujeto objeto de estudio; en antropología se intenta comprender los pensamientos y formas de vida de los grupos que integran una comunidad,... (Zabalza, 1991:81). En el ámbito de la práctica del aula, la utilización de los documentos personales vendrá determinada desde un enfoque interdisciplinar que traspasa las fronteras académicas de varias áreas de conocimiento, y que para nuestro tiempo, suele concretarse en el ámbito de la psicología, la sociología y la antropología.

En cualquier caso, todo documento personal, sea cual fuere la disciplina en que se pretende utilizar, mantiene un punto de vista común al tratar de mostrar la visión subjetiva de su autor. Esta es la característica principal de este tipo de técnica. No en balde, de las innumerables definiciones que se han aportado de los documentos personales(1) siempre termina destacándose este elemento de subjetividad del protagonista. De esta forma, afirma Redfield que "un documento personal o humano es aquel en que las características personales y humanas de alguien que es, en algún sentido, el autor del documento encuentran expresión, de forma que a través de éste el lector conoce al autor y sus puntos de vista sobre los sucesos a que el documento se refiere" (cit. por Gottschalk et al., 1942; en Plummer, 1989:16).

En cuanto al origen del documento personal como técnica de investigación, Zabalza (1991:81), apoyándose en Balan, mantiene que su aparición y desarrollo ha ido paralela a la propia existencia de los enfoques cualitativos en el ámbito de las ciencias sociales; sin embargo, Plummer (1989) considera que algunos documentos, como por ejemplo el relato de una vida, no son tan recientes como lo pueda ser el estudio de las ciencias sociales. Recoge para ello varios antecedentes sobre esta técnica, en la que destaca la obra "A history of autobiography in antiquity" de George Mish (1951), la cual contempla de forma extensa la historia de la autobiografía, llegando a remontarse hasta el antiguo Egipto. No obstante, afirma que hasta los inicios de la Ilustración, los documentos personales eran fundamentalmente documentos de "sucesos memorables", de grandes hechos, o vidas de filósofos, sin aportar apenas subjetividad; si bien deben mencionarse algunas obras como las confesiones de San Agustín, la cual contempla, excepcionalmente para este período, reflexiones sobre aspectos interiores del autor.

Si dejamos aparte estos antecedentes, por otro lado poco representativo de lo que hoy entendemos como documento personal, Plummer (1989) viene a situar en el siglo XVII los primeros indicios del documento personal moderno. Así, en 1660 Samuel Pepys escribió las primeras anotaciones de sus diarios, lo que viene siendo considerado como la aparición del diario moderno como documento específico. De forma parecida, a finales del siglo XVIII, concretamente en 1782, Rousseau publica sus confesiones y Goethe su obra "Dichtung und Wahrheit", lo que viene a contemplarse como el nacimiento de la autobiografía. El origen de la biografía como documento personal se sitúa en el Renacimiento, aunque su especificidad no fuera alcanzada hasta la era Victoriana. Sin embargo, es a partir de mediados del siglo XIX, con la aparición de las ciencias sociales cuando toma mayor interés la comprensión subjetiva de los protagonistas. En estos inicios por la preocupación de las ciencias humanas, es cuando William Isaac Thomas y Florian Znaniecki (19181920) sacan a la luz, en la ciudad de Chicago, su obra titulada "The polish peasant in Europe and America" (El campesino polaco en Europa y América), publicada originalmente en cinco volúmenes con más de 2.200 páginas (cf. Plummer, 1989:8-11). La obra de Thomas y Znaniecki ha sido considerada por numerosos autores como pionera en la utilización de documentos personales dentro de la investigación en ciencias sociales(2) (Sarabia, 1985; Yinger y Clark, 1988:178; Zabalza, 1991: 81; Woods, 1992:339).

Por aquella época, fueron muy numerosas las críticas al uso que algunos autores realizaban en sus obras sobre el uso de los documentos personales. Entre ellas, ha destacado las críticas de Herbert Blumer, sociólogo de la escuela de Chicago y seguidor de las teorías filosóficas de George Herbert Mead. A raíz de las críticas planteadas por Blumer, el Social Science Research Council (Consejo de Investigaciones en Ciencias Sociales) organizó en 1938 una conferencia para valorar el estudio "The polish peasant", y en general de los documentos personales. Esta primera conferencia dio pie a nuevas valoraciones sobre la metodología iniciada por Thomas y Znaniecki realizadas entre los años 1939 y 1945. Una de estas valoraciones fue la realizada por Herbert Blumer cuyo titulo era "An appraisal of Thomas and Znaniecki's the Polish Peasant in Europe and America" y publicada en 1939 en el Boletín n.º 14 de la Social Science Research Council. Este informe ha sido reproducido al castellano bajo el título "Notas sobre "el campesino polaco en Europa y América", de Thomas y Znaniecki" en la obra de Blumer (1982). En ella el autor manifiesta que:

el problema que abordamos aquí es, pues, de la relación entre los materiales y su análisis teórico. (...) El problema afecta al núcleo principal de la tentativa de los autores, y es fundamental en toda investigación social que trate de llegar al factor "subjetivo" por medio de material documental, dado que, en última instancia, consiste en saber si es posible efectuar una investigación social de la experiencia subjetiva de modo científico. (p. 91)



Desde estos momentos, el uso de documentos personales en la investigación social no ha estado exento de críticas por parte de ciertos sectores que reclaman un modo único y válido de hacer ciencia. La extensa obra de Thomas y Znaniecki, además, no fue seguida de otros trabajos similares, lo que hizo, conjuntamente, que el uso de los documentos personales fuera rápidamente olvidado o marginado. Sólo en Polonia, al reconocerse el prestigio de Znaniecki, parece que la obra tuvo una mayor acogida. Durante los años 1921, 1934, 1936 y 1956 fueron organizados en este país unos cursos sobre los documentos personales, lo que produjo importantes trabajos escritos. Años después, uno de los informes más influyentes sería el realizado por Gordon Allport (1942), quien tras valorar esta metodología, se convertiría en uno de los mayores defensores del estudio de casos individualizados aplicado a la psicología (cf. Plummer, 1989; Yinger y Clark, 1988; Zabalza, 1991) (3).

Tal y como afirma Sarabia (1985), el uso de documentos personales se ha ido reactivando en las últimas décadas, debido en parte a la diversidad de prácticas sociales y culturales. Como ejemplo, el autor destaca los trabajos de Zimmerman y Wieder (1975), donde se han utilizado diarios que narran las actividades semanales de algunos sujetos, a partir de los cuales se han construido guías de entrevista y material de discusión para abordar el estudio de la contracultura californiana. En cierto sentido, los documentos personales como fuentes de información, van de nuevo retomando la posición que según nosotros merecen. Al respecto, Plummer ha manifestado:

Una importante aproximación a la comprensión de la vida humana ha sido persistentemente minimizada, difamada y marginada por los científicos sociales: piensan que los documentos humanos son demasiado subjetivos, descriptivos y arbitrarios para contribuir al progreso científico. Quizá tengan razón, en cuyo caso yo argumentaría que el progreso científico no es la única meta del esfuerzo humano, y que los documentos personales, con su apego a la sensibilidad humanista, tienen aún un importante

papel que desempeñar en el progreso humano. Pero quizá no la tengan: es posible que el progreso científico en el terreno social dependa realmente de la construcción de una metodología que tome la subjetividad y las experiencias vividas como piedra angular, en cuyo caso los documentos personales deben desempeñar un papel central (1989: 12-13).

El diario como instrumento de investigación educativa. La consideración del estudiante

Como cualquier documento personal, el diario puede utilizarse para diversas y variadas finalidades. No obstante, su esencia, como habíamos adelantado, se encuentra en la importancia que concede al elemento subjetivo o interno, en su conexión con lo objetivo o externo. En este caso, dentro del ámbito educativo, el diario del estudiante es especialmente interesante cuando se quiere priorizar la visión o representación subjetiva que el alumno realiza del aula, y en general del mundo exterior que le rodea.

El diario, a diferencia de otros documentos personales como la biografía y autobiografía, puede ser utilizado con la pretensión de registrar "el flujo inmediatamente contemporáneo de acontecimientos públicos y privados que tienen algún sentido para el diarista" (Allport, 1942:95; en Plummer, 1989:20). A través de su utilización, marcamos el énfasis en la recogida diaria de los datos inmediatamente después del acontecimiento vivido. Estas dos son precisamente las características principales que distingue a los diarios de otros documentos personales. En este sentido, el diario suele mantener una estructuración en la narración menos deliberada con respecto a cualquier otra forma biográfica. Al respecto, presenta, precisamente por su mayor proximidad a los hechos, menos posibilidades de error, pues expresa con mayor garantía la relación entre los sucesos escritos en el diario y las estructuras cognitivas de su autor durante el tiempo en que vie-



nen siendo escritos. De ello, se deduce que el uso del diario, durante un tiempo prolongado, consigue no sólo reflejar la visión subjetiva de un momento particular, sino comprender, de forma global, el período de tiempo transcurrido durante la realización de todos los diarios. De esta forma, los fragmentos almacenados día a día consiguen formar una verdadera unidad de comprensión.

En el campo de las ciencias sociales, de forma general, podemos apreciar una escasa utilización del diario como técnica de recogida de datos. Sobre este campo, destacan trabajos como los de Bogardus (1926); Cavan (1928); Dharamsi (1979); Howard (1979); Maas y Kyupers (1974); Mowrer (1927); Zimmerman y Wieder (1975), etc. (citados por Plummer, 1989:21-24). Ciertamente, esta tendencia ha sido recogida en la investigación educativa, donde su uso ha sido prioritario en el campo de la formación del profesorado (Berk, 1980; Burgess, 1984, 1985; Collins, 1979; Grumet, 1980; Pinar, 1980, 1981; Van Manen, 1975; citados por Zabalza, 1991:80). De hecho, el uso más extendido del diario, dentro de la investigación educativa, ha sido como recurso curricular que facilita el proceso reflexivo del profesor. El carácter de continuidad hace que el diario se convierta en uno de los instrumentos preferidos para esta tarea. Zabalza, Montero y Álvarez (1986: 300-304) enumeran cuatro condiciones necesarias para que el diario logre ayudar a la formación del profesorado:

 a) Situar el diario en un contexto curricular, lo que supone relacionarlo, y darle sentido con respecto al conjunto de actividades que constituyen el proceso de formación del profesorado.

- b) Necesidad de integrar lo referencial y expresivo (V. Jacobson, en Zabalza, 1991: 94-95); es decir, que el diario contemple componentes cíclicos, narrativos, anécdotas, observaciones, ideas personales, sentimientos, etc., pues es lo que le da su valor formativo.
- c) Que el diario no se quede en algo individual. La intercomunicación, el trabajo posterior entre compañeros o profesores es fundamental.
- d) Durante el proceso hay que aprender a hacer el diario lo que no significa despersonalizarlo.

Con esta finalidad, White (1988:186) utiliza los diarios para poder describir las diversas maneras de registrar las respuestas escritas a las experiencias vivenciadas por los profesores durante las prácticas de enseñanza; y después utilizarlas principalmente para desarrollar el diálogo profesor-alumno. De forma similar, Kemmis y McTaggart (1988) utilizan el diario para facilitar el diálogo entre los participantes en un curso de formación sobre enseñanza. Igualmente, en esta línea, deben destacarse los trabajos de Berk (1980); Yinger (1981, 1986); Yinger y Clark (1985); Van Manen (1975) (citados por Zabalza, 1991). En el ámbito de nuestro país, el diario como instrumento de reflexión y aprendizaje del profesor ha tenido también un auge importante, tanto en el ámbito de la didáctica general, como en su aplicación al estudio de la E.F. (cf. del Villar, 1993, 1994; Fraile, 1993; Medina, 1995; Pascual, 1994; Porlán, 1988; Porlán y Martín, 1991; Romero, 1995; Zabalza, 1991; Zabalza, Montero y Álvarez, 1986; etc.). Salvando su uso como instrumento de reflexión y formación docente, el diario aplicado para al estudio de la E.F. apenas ha sido desarrollado. Generalmente, el diario ha sido visto como una herramienta exclusiva del profesor, bien para anotar su propia práctica docente, o incluso, en menor medida, para contrastar la información que le proporciona el alumnado desde otro tipo de técnicas (cuestionario, entrevista u observación) (cf. Porlán y Martín, 1991: 40-43). En algunos casos, los diarios del profesor han sido complementados con un intento de recoger la opinión y percepción del alumnado, aunque finalmente, dentro del contexto de la investigación, han ocupado un papel secundario, tanto en su recopilación como en su análisis (cf. Fraile, 1993). Dificilmente puede encontrarse una utilización del "diario íntimo" (4) del y para el alumnado, donde tome importancia su propia reflexión del proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que sirva de medio de reivindicación de su clase trabajadora. Entre los usos que el diario del alumnado puede aportar a la investigación educativa, nos parece interesante destacar los siguientes:

1) El diario, como documento personal, suele contribuir a comprender con gran detalle los fenómenos humanos, contenido principal de este tipo de técnica. El objetivo de estudio, en este caso, se centra en el flujo continuo y vivido de la experiencia fenoménica históricamente situada, con toda la ambigüedad, variabilidad, maleabilidad e incluso singularidad que normalmente implica tal experiencia. El diario permite conocer la realidad del centro o del aula, desde la perspectiva particular que van realizando los agentes de la misma. Al respecto, si se quiere tener una comprensión del aula desde la base de la experiencia que en ella se vive, será interesante partir de la visión particular que sobre ésta puedan tener tanto el profesor como los estudiantes. Desde esta pretensión, el discurso diario del alumno cobra un protagonismo de igual dimensión que el del profesor. Si no fuera así, nos podríamos preguntar: ¿Cómo es posible que alguien teorice, aunque sea el profesor, sobre una situación educativa, o de un centro en particular, si no conoce lo que ello significa para todos los tipos de participantes? Con esta cuestión, puede llegar a entenderse el cuidado que hay que tener a la hora de describir y explicar la realidad escolar, pues uno puede caer, sin apenas darse cuenta, en lo que Denzin ha denominado la "falacia del objetivismo" (cit. por Plummer, 1989:75); es decir, el sustituir la perspectiva de los su-

- jetos por la de uno mismo, o de otro modo, en lo que desde la antropología ha sido considerado como una tendencia al etnocentrismo.
- 2) El diario, si no como técnica principal en la investigación, puede utilizarse para profundizar en alguna de las etapas, o bien, sobre una cuestión particular durante todo el proceso de la investigación. En primer lugar, durante la exploración, puede ayudar a sensibilizar al investigador sobre las cuestiones y problemas que va a abordar. En ocasiones, el diario puede servir como elemento para acercarnos a la vida de los alumnos, y a partir de esta primera comprensión, construir guías de actuación para seguir elaborando información por medio de otras técnicas, tales como la entrevista o el grupo de discusión. Una vez iniciada la investigación, el diario podría servir para complementar la visión más objetiva, tomada con un cierto subjetivismo, o al menos observada desde el punto de vista de los actores. Finalmente, en un proceso de teorización y conclusión, el diario puede clarificar las ideas, a través de la riqueza de detalles que suele presentar. El diario permite aportar una variedad de descripciones sobre las situaciones particulares vividas, lo que facilita que el lector pueda imaginar sus propias soluciones, o bien, cree sus propias teorías, comparándolas con las que el investigador presenta de forma abierta. De hecho, particular significación suelen alcanzar estos fragmentos para los que encuentran familiares estas situaciones.
- 3) Otra función que puede destacarse del diario del alumno, debido al rol que ocupa, es su capacidad para afirmar el valor de la creatividad, la singularidad y los valores humanos en el contexto de un rudo mundo. Hace que no olvidemos el carácter humanista de las acciones en su sentido más profundo. Permite por lo tanto, oír a personas que normalmente no pueden ser oídas por la situación social o status que ocupan. Con ello, el uso del diario personal permite democratizar la investigación, dando una oportunidad a todas las par-



tes. En una institución como la escolar, donde la realidad práctica evidencia una clara jerarquización y desigualdad, cobra especial importancia este instrumento, pues se convierte en una forma de hacer llegar la voz de los alumnos; sujetos que por su edad, conocimientos, experiencia, etc., tienen una clara situación subordinada.

4) Por último, el diario puede contribuir a comprender y guiar el aprendizaje del alumno, entendiendo la enseñanzaaprendizaie como una situación donde se encuentran implicadas dos partes. La reflexión no es un proceso exclusivo del profesor. Al mismo tiempo, indagar sobre el conocimiento de las ideas de los alumnos no es sólo cuestión del psicólogo o investigador. Las reflexiones de los diarios pueden proporcionar al profesor una valiosa información, sobre las concepciones de las que parten los alumnos a la hora de abordar los contenidos académicos de la asignatura. Al respecto, pueden ser utilizados con la misma finalidad que vienen siendo utilizadas las entrevistas y otro tipo de técnicas (cf. Cubero, 1993, Pozo, 1993, 1996; Pozo et al., 1992).

Comprender la realidad de la E.F. desde los diarios del alumnado

Los propósitos de la investigación orientan el uso de los diarios

En más de una ocasión suele ocurrir que ante la proliferación de una nueva técnica de la que oímos hablar, nos dejamos llevar por el deseo de probar todas y cada una de sus posibilidades, dejando limitados, desde ese momento, las intenciones de investigación a los caprichos de la técnica. Es precisamente por esta tendencia, por la que vemos conveniente exponer las cuestiones de aplicación de los diarios de los alumnos a un caso concreto. De lo contrario, sus numerosas posibilidades prácticas nos podrían llevar a un nivel importante de abstracción.

Para mostrar la posible aplicación que el diario del alumno tiene para la investigación educativa, y en lo que respecta a este epígrafe, nos vamos a servir de las finalidades y propósitos que guiaron el estudio que nosotros mismos realizamos, con la intención de indagar sobre el conocimiento escolar del estudiante de bachiller (V. Sicilia, 1997). Concretamente, la utilización que en este caso realizamos del diario estuvo desconectada de su función formativa y reflexiva. tan propia, como hemos visto, de aquellos estudios centrados en la formación del profesorado. Es un tema de partida que nos parece significativo matizar, pues debe entenderse que la finalidad y uso que se pretenda dar al diario condicionará la manera de movernos e interaccionar con los sujetos que lo materializan.

Particularmente, consideramos que utilizar el diario como técnica principal de investigación interpretativa, puede aconsejar desvincularlo de su utilización como recurso curricular o guía para la reflexión práctica. En nuestro trabajo, partíamos de un desconocimiento importante de la experiencia fenoménico del alumnado, por lo que consideramos interesante centrar nuestro esfuerzo en comprender la otra cara más oculta del proceso de enseñanza-aprendizaje. El diario, en este sentido, perseguía ayudar a comprender el aula de E.F. desde la propia subjetividad del alumnado. No se trataba de sondear, guiar o hacer preguntas, como pudiera ser en aquellos casos que, conociendo lo que se va a encontrar, se intenta focalizar y profundizar en unas u otras cuestiones de la realidad. Frente a esta opción, nuestra postura fue la de permitir que el estudiante expresara libremente sus impresiones, revelando de esta manera el flujo y las contradicciones de la realidad subjetiva cotidiana inspiradas dentro del aula de E.F. Desde esta pretensión, el diario básicamente podía aportar información sobre:

- La manera de pensar habitual del alumnado en el desarrollo de las clases de EF y que le hace actuar de forma cambiante.
- 2) La realidad global del aula desde el punto de vista del estudiante, entrando así a



comprender las conductas que se producen y su diversidad de causas y situaciones.

No obstante, suele ocurrir que ante el deseguilibrio alcanzado con respecto a la información proporcionada por el profesor, o desde la propia realidad de este rol, cualquier interés sobre los problemas y subjetividad del alumno, puede percibirse como el acercamiento a una cierta visión crítica hacia la realidad educativa, pues tal y como advertíamos anteriormente, el diario puede servir para prestar atención a aquellas personas que normalmente no suelen ser oídas en la dinámica rutinaria de las situaciones estudiadas. En cierta forma, lo que intentamos manifestar es la idea de que, aunque el uso del diario del alumno para nuestro estudio tuvo los propósitos mencionados, no podemos entender su aplicación desligada del resto de posibilidades, aunque éstas no sean perseguidas intencionadamente por parte del investigador o profesor. Así, no negamos que, durante la utilización de diarios con el alumnado, y aún partiendo de pretensiones muy distintas, no se consiga un aprendizaje por parte de los estudiantes cuando estos se involucran en su redacción, pues, tal y como afirma Zabalza. Montero y Álvarez:

El mero hecho de escribir ayuda a estimular la conciencia y el autoanálisis a través de la introspección. Significa superar el mero automatismo técnico e introducir la acción en un discurso racional analítico. Supone un filtraje cognitivo de la conducta narrada y un distanciamiento respecto a ella. Supone estructurar, realizar procesos complementarios de síntesis-análisis, autoproporcionando feed-back. En definitiva, el mero hecho de escribir es ya positivo (1986:301).

De hecho, a partir de nuestra experiencia en el trabajo con los diarios de estudiantes hemos podido constatar estos tipos de aprendizaje, producidos por la reflexión prolongada sobre sus experiencias.

... yo antes nunca me había puesto a pensar, ni me había planteado nada sobre la E.F., sobre el ejercicio, absolutamente sobre nada; y desde que estoy haciendo los diarios, pues quieras que no siempre pienso, por lo menos mientras que los haces ya estás pensando en eso (...) Durante la clase de E.F. no pienso, me limito a hacer, pero luego dices qué le voy a poner, y te pones a pensar y se me ocurre cualquier cosa. Yo, por ejemplo, veo a mi padre o a mi madre; mi padre es un hombre que está siempre sentado, no se levanta y luego pues no lo pongas a correr de aquí a cien metros, porque es que no aguanta, y cosas por el estilo. Mi padre, hay muchísimas cosas que no puede hacer, que no está acostumbrado. Ahora mismo, le doy alguna importancia (a la E.F.), no es que tenga la E.F. como lo principal, lo primordial, porque te engañaría, pero creo que sí que tiene su importancia, que no se la debería de echar de lado. (Entrevista-Encarna).

Cuestiones metodológicas para su aplicación

Frente a las entrevistas, el diario se presenta como una técnica que fuerza menos la intimidad del sujeto, permitiendo una mayor autonomía ante el investigador o profesor. Esta ventaja puede ser especialmente valorada para el caso en que el interés sea el de mostrar la representación diaria subjetiva y ambigua de cada estudiante. Así, como desarrollaba Yinger y Clark (1988), "la redacción de diarios es especialmente adecuado para el registro del pensamiento y de la conducta a lo largo del tiempo" (p.183), siempre que su redacción se lleve a cabo próxima a los acontecimientos plasmados.

Durante su aplicación, es importante que de cara a la validez y fidelidad de la información recogida, el alumnado no altere la realidad al narrarla. Para ello, lo que se aconseja es poder contrastar los datos del diario con otros datos obtenidos de otras técnicas; generalmente la observación partici-

pante y la entrevista. Igualmente, debe tenerse especial cuidado con los estudiantes seleccionados, de cara a que el hecho de tener que realizar el diario no varíe en exceso su propia manera de pensar, especialmente cuando esta faceta es la que precisamente se pretende refleiar. En este sentido, Zabalza (1991) suele considerar interesante definir el "contexto pragmático", pues de lo contrario, la manera en que el investigador presente la realización del diario puede llegar a tener una gran reactividad en el alumnado. Al respecto, de una forma general, Jacob (cit. por Yinger y Clark, 1988) ha mantenido que la conducta natural en el alumnado es más probable que ocurra cuando "el participante define al investigador como un observador neutral o que ocupa un status híbrido dentro del ambiente" (p. 183),

Lo cierto es que no existen soluciones universales para asegurar la validez y fidelidad de la información de los diarios. Lejos de ser un mero instrumento de recogida de datos, el diario debe entenderse como una técnica de investigación cualitativa. Por ello, el uso del diario del alumnado debe ser entendido como un proceso de reflexión continuo, desde que el investigador propone a los estudiantes la realización de los diarios hasta que abandona el lugar y se despide de ellos con los diarios bajo el brazo. En todo este proceso, debe ir tomando diversas decisiones que guíen, por un lado, los compromisos adquiridos con los estudiantes, y por otro, las cuestiones más técnicas que permitan una correcta utilización y posterior uso del diario. Aunque el estudiante es el que decide lo que incluir o no incluir en sus diarios, esta redacción viene, de hecho, determinada por el papel que el investigador juegue, y especialmente por las relaciones personales que se establezca durante todo el proceso. Desde esta visión, la forma de seleccionar y proponer a nuestros informantes la realización de unos diarios, determinará la manera en que interpreten el tipo de solicitud a que responde cuando escriben el diario. De otro lado, esta interpretación y aceptación vendrá determinada por la percepción que los alumnos vayan construyendo sobre su papel y el del investigador.

En el primer caso, tal y como adelantamos anteriormente, la finalidad que vayamos a dar al diario marcará diferentes compromisos por parte del estudiante. Así, un diario de carácter obligatorio, que pretenda recoger las tareas de aprendizaje y sus dificultades, para posteriormente ser discutidas en la clase, no alcanzará el mismo nivel de compromiso subjetivo que un diario voluntario, que no vaya a ser compartido por otros compañeros y sirva al alumno para desahogarse de las situaciones estresantes de la clase. Reiteramos, por lo tanto, la importancia de definir previamente las finalidades para las que queremos utilizar el diario del estudiante, pues es precisamente esta definición la que nos indicará la necesidad de iniciar unas estrategias de relación u otras. En cualquier caso, aunque es aconsejable adoptar fórmulas para desvincularlo de una valoración académica y social, consideramos que este tipo de estrategias alcanza mayor interés cuando el uso del diario persigue una comprensión fenomenológica de la realidad. En este último caso, debemos reconocer que las promesas de voluntariedad y anonimato, por sí solas, no suelen ser suficientes.

Este tipo de estrategias puede delimitar la percepción inicial que el alumno tiene del investigador, y desde la cual abordará la realización del diario. No obstante, debemos entender que la percepción del estudiante no viene determinada, sino que más bien parece responder a la construcción que va configurando conforme transcurre su interacción con el medio y los demás. La utilización del diario durante un tiempo prolongado es aconsejable, como adelantamos, en la medida en que permite tener una visión global del proceso, además de innumerables situaciones particulares. Sin embargo, su prolongación permite también que el diario alcance una mayor potencialidad, especialmente si se construye sobre la base de un trabajo que afiance el compromiso y la confianza con los alumnos que nos informan. En este último caso, suele ser útil transmitir la sensación al estudiante de que puede tranquilamente escribir los diarios



como si nadie fuera a leerios. Lógicamente, transmitir y situar en este nivel de confianza la relación mantenida con el alumnado hace que adquieren gran interés las cuestiones éticas que guían este tipo de compromiso. A esta cuestión dedicaremos precisamente nuestras últimas líneas.

Consideraciones éticas en la utilización de los diarios íntimos de los alumnos

Las cuestiones éticas quizá han sido un tema poco considerado en la investigación, pero del mismo modo que se mantiene un debate en el ámbito epistemológico, podríamos hablar en el campo moral de un enfrentamiento entre lo que se denomina "absolutismo ético" y un "relativismo situacional". Mientras la primera postura trata de establecer unos principios firmes que guíen la investigación social, la segunda defiende más la idea de que la ética debe ser elaborada creativamente en cada situación concreta, evocando un cierto laissez-faire individualista, sin otra responsabilidad que la propia conciencia del investigador. Independiente de los debates que puedan plantearse, la discreción, la honradez, la explotación a los sujetos, la lealtad, etc. son principios que todo investigador no debe olvidar (cf. Deyhle, Hess y LeCompte, 1992; Plummer, 1989:155-168).

Particularmente, aunque considero que la ética es una cuestión omnipresente, que se expande a todos los aspectos de nuestra vida, dentro del ámbito de la investigación educativa las cuestiones éticas requieren una consideración prioritaria. Al respecto, compartimos con Soltis (1990) la idea de que la educación debe ser percibida como una empresa moral, en la que no debe ser sacrificada esta última finalidad por objetivos más inmediatos y materiales. Precisamente, un espacio educativo, donde pretendemos vivir sobre la base de unas relaciones de confianza e interacción con los sujetos, no puede estar libre de valores y de consideraciones morales y deontológicas. Es en este tipo de situaciones donde se requiere cuidar con especial celo los aspectos éticos,

pues generalmente se crea, a través de la relación con los alumnos, una específica situación moral. El alumno suele mantener su confianza en el profesor (o en la persona adulta del investigador); de él percibe unas expectativas legítimas de que será enseñado y manipulado sin crearle ningún daño, más allá del que le permita su rol docente.

Sobre esta base de argumentación, creemos que cualquier utilización de los diarios de estudiantes con fines de investigación, requiere plantearse como abordaremos la cuestión de la publicidad de los datos, frente a la privatización de la información que nos ha sido encomendada de forma confidencial. Esta consideración ética ha sido expresada a través de la observación realizada por Agee (1965), quien se pregunta: ¿con qué derecho puede un académico penetrar en los mundos subjetivos de otros seres humanos e informar después al mundo en general sobre ellos? (en Plummer, 1989: 157).

La cuestión ética de mayor alcance que nos sugiere la utilización de los diarios de los estudiantes para la investigación educativa, es precisamente la transformación de un documento íntimo y privado, como es el diario, en un documento público. como será el informe de investigación que podamos elaborar. Esta diferencia, nos recuerda la distinción que Lincoln y Guba (1985) realizan entre documentos e informes. Mientras los primeros suelen ser elaborados por razones personales, los segundos suelen atender a razones oficiales. En este sentido, los diarios son utilizados para ser reconstruidos posteriormente sobre el texto del informe de investigación. Por ello, el diario íntimo del estudiante es un documento más cerrado al discurso, y también más difícil de compartir con terceros; mientras que el informe de investigación se encuentra mediatizado por los significados oficialmente sancionados. A través de este proceso, se utilizan las voces de los sujetos para darle publicidad a unas historias reconstruidas en el informe final de investigación (V. Clandinin y Connelly, 1998). Durante este proceso, debemos atender a la forma en que el texto final mostrará las vidas y perspectivas de los sujetos. El proceso de redacción de los diarios es un proceso creativo en el que podremos encontrar historias inesperadas, las cuales nos harán cuestionarnos la construcción final del texto. Para intentar dar solución a estas cuestiones, las estrategias de anonimato y de negociación son frecuentemente utilizadas en la investigación con diarios.

Con las garantías de anonimato, estaremos reivindicando nuestra atención hacia las historias más que hacia las personas que nos las cuentan. El anonimato debe ser extendido no sólo hacia la persona que nos narran las historias, sino a los lugares, instituciones o personajes que se vean comprometidos en la narración. Sólo de esta forma, junto con la garantía de privacidad y confidencialidad, se podrán evitar los daños que el contenido pudiera realizar a terceras personas.

En lo que respecta a la estrategia de negociación, partimos de la consideración de que el diario debe entenderse como multisignificante, en la media en que su lectura no produce el mismo impacto en los lectores, o en lecturas realizadas en contextos y momentos diferentes. Debe reconocerse, por esta misma razón, que el paso que se produce de los diarios al informe de investigación, se realiza a través de una selección e interpretación del investigador o autor del documento público final. La selección de los fragmentos literales que puedan contemplarse en este documento final no deja de ser multisignificante. Así, el investigador parte de un documento personal privado para finalmente elaborar un documento público dirigido a una u otra audiencia. Ambos, como documentos personales, se encuentran destinados a la interpretación que de ellos se extraiga, la cual variará, según Blumer (1982), en función de la sensibilidad y experiencia que sobre el tema se tenga.

En cierto sentido, los documentos humanos sirven al lector de un informe lo mismo que a un investigador, permitiéndole familiarizarse más estrechamente con el tipo de experiencia que está estudiando y formarse una

opinión sobre la naturaleza razonable de las interpretaciones propuestas. No obstante, esa opinión variará según el tipo de lector; aquellos que tengan facilidad para comprender a los seres humanos y posean ya un profundo conocimiento de la gente que estudian, podrán enjuiciar mejor el tema que los que carezcan de ello. Es posible que sólo el juicio de quienes igualen o superen al investigador en competencia y familiaridad con el tema, será importante en la evaluación crítica de un informe. Otros lectores tendrán que someter su criterio, en cierto modo, a la autoridad del análisis de los documentos humanos realizados por el investigador. (1982:95)

No obstante, cualquier tipo de interpretación no está exento de manipulación. El diario, al utilizar el papel en lugar de la palabra hablada, puede mantenerse guardado, llevando a ser posible su separación a través del espacio y el tiempo con respecto a su autor, productor o usuario(5). En este caso, su utilización durante la redacción del informe de investigación, puede realizarse al margen de la interacción con el sujeto "emic". Tal y como ha descrito Hodder (1998), en todo tipo de documento existe siempre un continuo estado de tensión entre el texto y el contexto. Así, cualquier narración que el alumno expresa en el diario, durante las situaciones de clase, supone una captación del pasado para ser leída posteriormente dentro de la situación familiar de nuestro presente. El diario, o parte de él, puede ser rehusado, descartado o alterado, realizándose diferentes usos a lo largo del tiempo. El investigador debe ser consciente de la posición desde la que pretende dar sentido a las experiencias contenidas en los diarios, y ello en la medida en que, como cualquier discurso, puede ser susceptible de manipulación y alteración. De cara a esta delimitación suele ser aconsejable la estrategia de negociación, que lejos de ser entendida como un intento por convencer al alumno de los resultados de la investigación, debe observarse como un respeto humilde hacia sus conductas y pensamientos. Por ello, la negociación puede servir para separar, de cara al lector, la interpretación que puede ser atribuida al alumnado de la que ha sido reconstruida por el propio investigador.

Notas

- (1) Véase MERCADÉ (1986).
- (2) Aunque esta obra contempla la utilización de hasta cinco tipos de documentos personales, su fama es especialmente atribuida al uso de las cartas y la historia personal. La obra narra la historia de Wladek Wisniewki, un polaco emigrado a Estados Unidos. Para su realización se recurrió a la narración biográfica del sujeto, si bien, con la idea de poder teorizar como las pautas de socialización propias del mundo rural polaco, eran alteradas en la nueva sociedad norteamericana, se utilizó también cartas escritas entre miembros de distintas familias que vivían en uno y otro país.
- (3) Para una mayor comprensión de la repercusión que llegó a tener esta obra en aquellos años puede contemplarse las páginas 45-72 de la obra de PLUMMER (1989). El interaccionismo simbólico fue desarrollado por la década de 1920 en el seno de la escuela de Chicago, donde la obra mencionada jugó un papel importante.
- (4) Durante este trabajo nos referimos al diario como documento escrito que recoge la subjetividad de su autor. No sólo se desecha en su utilización los diarios de navegación, meteorológicos, etc, que aportan poca información para un estudio escolar, sino que nos apartamos también, para este caso, del diario utilizado como recurso didáctico, en el cual el estudiante suele realizar las tareas y ejercicios (normalmente en período no lectivo), sobre el contenido académico de la materia escolar.
- (5) Igual puede ocurrir con el texto transcrito de una entrevista. Sin embargo, debe advertirse que en este último caso partimos ya de una cierta manipulación del transcriptor.

Bibliografía

- BLUMER, H. (1982). El interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método. Barcelona: Hora, (Edición original en inglés de 1969).
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1998). Personal Experience methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), Collecting and interpreting qualitative materials (pp. 150-179), Tousand Oaks, Ca: Sage.
- CUBERO, R. (1993). Como trabajar con las ideas de los alumnos (2.ª ed.). Sevilla: Díada.

- DEL VILLAR, F. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- (1994). El diario de los profesores de Educación Física. Un instrumento de investigación y formación docente. Revista Española de Educación Física y Deportes, 4, 20-23.
- DEYHLE, D. L.; HESS, G. A. y LECOMPTE, M. D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. En M. D. Le-Compte; W. L. Millroy & J. Preissle (eds), The handbook of qualitative research in education (pp. 597-641), San Diego, Ca: Academic Press, Inc.
- FRAILE, A. (1993). Un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- HODDER, I. (1998). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), Collecting and interpreting qualitative materials (pp. 110-129), Tousand Oaks, Ca: Sage.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Newbury Park, Ca.: Sage.
- MEDINA CASAUBÓN, J. (1995). Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- MERCADÉ, F. (1986). Metodología cualitativa e historias de vida. Revista Internacional de Sociología, 44, 3, 295-320.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1994). Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- PLUMMER, K. (1989). Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista. Madrid: Siglo XXI (Edición original en inglés de 1983).
- PORLÁN, R. (1988). El pensamiento científico y pedagógico de maestros en formación. En R. Porlán; J. E. García y P. Cañal (comp.), Constructivismo y enseñanza de las ciencias (pp. 193-203), Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R. y MANTÍN, J. (1991). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el gula. Sevilla: Díada.



- POZO, J. I. (1987). La historia se repite: Las concepciones espontáneas sobre el movimiento y la gravedad. *Infancia y Aprendizaje*, 38, 69-87.
- (1993). "Rosalía, los objetos y las personas".Cognitiva, 5,1, 61-64.
- POZO, J. I.; DEL PUY, M.; SANZ, A. y LIMÓN, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y Apren*dizaje, 57, 3-22.
- ROMERO, C. (1995). Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- SARABIA, B. (1985). Historias de vida. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 29, 165-186.

- SICILIA, A. (1997). Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en educación física durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- SOLTIS, J. F. (1990). The ethics of qualitative research. En E. W. Eisner y A. Peshkin (eds.), Qualitative inquiry in education. New York: Teachers College Press.
- WHITE, L. (1988). Redacción de diarios como parte del proceso de aprendizaje. En S. Kemmis y R. McTaggart (ed.), Cómo planificar la investigación-acción (pp. 186-194), Barcelona: Laertes.
- WOODS, P. (1992). Symbolic interactionism: theory and method. En M. D. LeCompte; W. L. Millroy y J. Preissle (ed.), *The handbook of*

- qualitative research in education (pp. 337-404), San Diego, Ca: Academic Press, Inc.
- YINGER, R. J. y CLARK, C. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L. M. Villar Angulo (dir.), Conocimiento, creencias y teorías de los profesores (pp. 197-224), Alcoy: Marfil.
- ZABALZA, M. A. (1991). Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: PPU.
- ZABALZA, M. A.; MONTERO, L. y ÁLVAREZ, Q. (1986). Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional. En L. M. Villar Angulo (coord.), Pensamiento de profesores y toma de decisiones. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

El cuenta-cuentos como propuesta interdisciplinar para Primaria

Milagros Arteaga Checa

Profesora Ayudante. Universidad de Jaén

María Luisa Zagalaz Sánchez

Catedrática. Universidad de Jaén

Mar Cepero González

Profesora Asociada. Universidad de Jaén Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Área de Expresión Corporal

Palabras clave

expresión, cuento, interdisciplinar, currículum, Primaria

Abstract

In this proposal, we use the story-teller as is suggested in the curriculum, to achieve a globalised piece of work which provides students with a significant learning of the contents of the different areas that the curriculum indicates for the primary stage. It is proposed in such a say that there exists an implication on the part of the group of teachers in the process of elaboration achieving in this way greater student motivation in which the spirit of collaboration and co-operation is seen to be reflected in their teachers.

We offer a general view of the objectives that can be developed from a procedural, thematic and postural point of view. At the same time, we set out performance guide-lines in the intervention of the teachers group at the moment of application, considering for this the characteristics that the elements possess in the process of teaching and the methodological aspects to be taken into account when the story-teller has to act.

Evaluating this proposal in the physical education area, we shall give previous consideration to the story-teller application, and once these have been overcome, we can organise them in our sessions.

Resumen

En la propuesta que presentamos, utilizamos el "cuenta-cuentos", tal y como se propone en el diseño curricular, para conseguir un trabajo globalizado que proporcione a los alumnos un aprendizaje significativo de los contenidos de las diferentes áreas que el currículum marca para la etapa de primaria.

El planteamiento se propone de forma que exista una implicación por parte del grupo de profesores en el proceso de elaboración, consiguiendo de este modo una mayor motivación de los alumnos, que ven reflejado en sus educadores el espíritu de colaboración y cooperación.

Ofrecemos una visión general de los objetivos que pueden desarrollarse desde el plano procedimental, temático y actitudinal. Al mismo tiempo, marcamos unas pautas de actuación en la intervención del grupo de profesores a la hora de aplicarlo, considerando para ello las características que tienen los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y los aspectos metodológicos a tener en cuenta a la hora de aplicar el "cuenta-cuentos".

Valorando esta propuesta desde el área de educación física se darán unas consideraciones previas a la aplicación del "cuenta-cuentos" y una vez superadas éstas las podemos organizar en nuestras sesiones.

Introducción

El "cuenta-cuentos" es una propuesta metodológica que consiste en representar un cuento narrado que en su totalidad ha sido elaborado por los alumnos y orientado por el conjunto de profesores. Con este trabajo conseguimos que en la etapa de primaria el niño logre tener conciencia de su propio cuerpo como espacio de percepción propia que le posibilita la expresión y comunicación de forma intencional y creativa, tal y como lo manifiesta nuestro sistema educativo en dicha etapa.

Con el "cuenta-cuentos" se pretende trabajar principalmente la expresión corporal en la etapa de primaria. Queremos escapar de las ideas tecnicistas que no serían apropiadas en el desarrollo de este tipo de contenidos para convertir esta actividad en una estrategia lúdica basada en la motivación y el interés del niño, como principales elementos educativos, aconsejando la acción como elemento básico del aprendizaje y la globalización como la metodología mas ade-



cuada (Espinosa y Vidanes, 1991). Para ello, interdisciplinarizaremos las distintas áreas del currículum, organizando los contenidos de forma que despierten el interés y la motivación de los alumnos, y así, además de desarrollar la capacidad expresiva, podrá desarrollarse cualquier contenido reflejado en el currículum de esta etapa.

Como nos dicen Arteaga y otros (1997), para desarrollar la expresión corporal en primaria, los juegos de exploración del cuerpo y del espacio realizados individualmente y en grupo, potencian el sentimiento, aceptación y conocimiento corporal necesarios para el desarrollo de la sensibilidad, la autoestima y la valoración de la configuración y funcionamiento del cuerpo. A través del gesto corporal, el niño expresa sus emociones y vivencias. Para el desarrollo de este tipo de expresión, el niño explorará y percibirá de forma autónoma sus propias sensaciones. Para el niño estos tipos de propuestas le proporcionan el placer de la invención vivenciada, son un medio de exteriorizar la vida interior, al mismo tiempo que sirven para que los componentes del grupo se conozcan, permitiendo que el niño dé respuesta a la realidad social a la que pertenece.

Al igual que en la propuesta que se expone en este artículo, podrían emplearse para enseñar intenciones educativas similares muchas metodologías; pero si consideramos el aprendizaje como un proceso social y personal que el sujeto construye al relacionarse con las personas y la cultura en la que vive, la educación debería ser entendida fundamentalmente como un proceso comunicativo; por ello, lo lógico es utilizar medios que fomenten esa comunicaciónaprendizaje. Valorar el proceso educativo de este modo requiere un principio metodológico que puede crear situaciones que favorezcan la interacción profesor- alumno, aspecto de gran relevancia para favorecer un clima estimulante y propicio para el desarrollo de los aprendizajes. Por tanto, con esta actividad se persigue desarrollar su interés, respetando en todo momento su forma de ver el mundo, al mismo tiempo que se desarrolla el diálogo entre ellos. De ese modo, el profesor les propone, de una

forma atractiva, crear algo con una finalidad y utilidad claras.

En resumen, con el "cuenta-cuentos" el objetivo es destacar lo positivo del aprendizaje significativo y vivencial a través de esta propuesta principalmente práctica, en cuyo desarrollo hay sitio para las aportaciones de todas las personas que participan en su realización.

Objetivos que se desarrollan

Aunque con dicha actividad puedan desarrollarse muchos objetivos marcados en la etapa de primaria, el que principalmente vamos a destacar por estar dentro del área de educación física y estar relacionado directamente con el desarrollo de la capacidad expresiva es el siguiente:

"Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo."

Analizar este objetivo permite reflexionar sobre las posibilidades y estrategias a seguir para trabajar interdisciplinarmente entre las áreas del currículum utilizando sin duda alguna la actividad motriz como enlace óptimo con la realidad del niño en estas edades. Según el Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C), el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que basarse en un planteamiento integrado; para ello, entre las áreas del currículum habrá líneas de conexión, estableciéndose tres planos:

Plano procedimental

Se trata de interrelacionar destrezas de las diferentes capacidades que desarrolla cada área. Tomando la capacidad de expresión y comunicación, interrelacionarán las áreas que la desarrollan en función de los diferentes tipos de códigos: verbal, corporal, plástico, lógico, etc. El elemento globalizador en el área de educación física consistirá en la buena capacidad del individuo para expresarse y comunicarse utilizando diferentes

códigos; la capacidad de comunicarse con otros a través del lenguaje, la actividad artística y la de movimiento, etc.

Plano temático

La propia actividad a la que nos referimos, el "cuenta-cuentos", independientemente del centro de interés elegido en el cuento (tema del que trata), permite relacionar fácilmente y de por sí, la dramatización, destrezas del lenguaje, la educación artística y la educación física.

Pero será a través de ese centro de interés como conseguiremos el encuentro entre las diferentes áreas del currículum, permitiendo hacer un desarrollo de cualquier otro contenido, utilizando este último como tema a desarrollar en la representación del cuento. Ese tema elegido podrá pertenecer a cualquier área del currículum.

Plano actitudinal

"El cuenta-cuentos" puede proporcionarnos una forma ideal para fomentar multitud de actitudes en el grupo.

Considerando la propuesta como una actividad que desarrolla especialmente la capacidad expresiva del niño, la influencia que tiene sobre el desarrollo de valores está en la ayuda que proporciona al niño en su conocimiento personal y en la socialización, además de fomentar actitudes de autonomía progresiva y de confianza en las propias aportaciones que hace cada sujeto, junto con la cooperación y el respeto por las aportaciones de los demás que se requieren a la hora de ponerla en práctica. Con su aplicación podemos afirmar que en el plano actitudinal es enriquecedora en un alto índice.

Como acabamos de mencionar, el plano actitudinal puede verse desarrollado de forma prioritaria con actividades que tengan las características de la propuesta que es objeto de estudio en este artículo. En estas actividades se desarrolla el conocimiento personal del niño, acercándolo a sí mismo y a las posibilidades de comunicar de todo su cuerpo; se persigue un proceso de desinhibición personal y un conocimiento expresivo-segmentario adaptado en ambos casos

a las circunstancias que marca el entorno donde se encuentre el niño. Como la actividad se realiza en grupo, el alumno desarrolla su capacidad de sociabilización y, por tanto, la comunicación interpersonal, proporcionándole una actitud más relajada dentro del colectivo que le permite profundizar hacia un tipo de comunicación introyectiva, dejando que se reflejen sus manifestaciones internas y personales de forma espontánea.

Aunque nos hemos referido principalmente al área de educación física, esta actividad tiene en cada una de las áreas que interviene una importancia tan relevante como la importancia que le dé el profesor a cada objetivo que se pretende desarrollar. Debe quedar claro que no es principalmente una actividad del área de educación física, sino que debe partirse de una visión general y unificada de todas las materias que intervienen.

Intervención del grupo de profesores

Esta propuesta debe ser llevada a Junta de Profesores, donde se propondrá y se establecerá el compromiso de cada una de las áreas para llevarla a cabo. Una vez de acuerdo, los profesores deberán reflejarlo en su programación de aula, para temporalizarlo de forma conjunta durante el curso académico. Serán necesarias unas pautas a seguir por todos para que en cada asignatura se trabajen, de forma paralela, los contenidos necesarios que estén relacionados; y finalmente, se unificarán las diferentes partes desarrolladas por cada una de las áreas, quedando reflejada de forma global la propuesta planteada.

Además, es necesario que el conjunto de profesores trabaje como un equipo. Ofrece grandes posibilidades al alumno, puesto que la propuesta le proporciona un alto grado de motivación en general, y en lo relacionado a las distintas áreas, en particular, aumenta su interés. Los propios profesores se benefician de esta forma de trabajo, puesto que mejoran su formación y conocimientos, y al mismo tiempo, el alumno comprueba la importancia que tiene la cooperación y el trabajo colectivo, viéndolo refleiado en la actuación de sus profesores.

Al mismo tiempo, este tipo de actividades van a permitir al profesor conocer de forma más cercana a los alumnos, estableciendo con ellos una relación más próxima, personal y directa respecto a sus comportamientos y actitudes, convirtiendo el proceso educativo en un proyecto compartido entre docentes y alumnos en el que se desarrollan la capacidad cognitiva, expresiva, motriz y física, de forma conjunta.

El número de variables que intervienen en el cuenta-cuentos necesita de una continua labor colectiva, tanto en su diseño como en su puesta en práctica, necesitando la labor conjunta de los profesores vinculados a las diferentes áreas implicadas.

Características de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza

Con relación a la propuesta que planteamos, desarrollamos los elementos que la constituyen:

Técnica de enseñanza

La propuesta está orientada hacia la utilización de una técnica por indagación. Previamente los alumnos deberán haber madurado, con propuestas menos exigentes, que este tipo de técnica de enseñanza, puesto que es necesario que se cumpla un proceso de maduración. Con este tipo de trabajo, cualquier actividad que planteemos que sea aceptada por los alumnos y además participen, va a tener una mayor respuesta y colaboración por parte del grupo. Para que esto se cumpla, el colectivo de profesores ha de proponer tareas cuya ejecución suponga un reto. Actuarán estimulando, sugiriendo, orientando, controlando, valorando, proponiendo otras soluciones, dinamizando e informando, desde una actitud positiva, abriendo nuevas posibilidades y basándose en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero será el alumno el protagonista de la acción.

Interacción socio-afectiva

Ya que el aprendizaie es considerado un proceso social y personal que se construye -si se entiende la educación como un proceso de comunicación- se considerará importante la interacción social y del lenguaje para el aprendizaje de los individuos, considerando la escuela como un contexto organizado de relaciones comunicativas.

Según el tipo de actividad que se realice, la interacción socio-afectiva en el aprendizaje será mayor o menor. La propuesta de que es objeto este artículo propicia en gran medida las relaciones socio-afectivas tanto entre los alumnos con el grupo de profesores, como entre los mismos alumnos, porque interrelaciona las distintas áreas en un proceso comunicativo con diferentes tipos de mensaies. Realizando este tipo de actividad creamos ambientes que favorecen el conocimiento personal y la socialización, propiciando el desarrollo de los aprendizajes y creando vínculos positivos entre los alumnos a través de una interacción solidaria y cooperativa.

Interacción de organización v control

En general la organización en cada una de las áreas se configurará formando diferentes grupos que estarán dirigidos por un coordinador y que, a su vez, trabajarán de forma autónoma al resto de grupos establecidos en esa área. Esos grupos deberán seguir las consignas que temporalmente les proporcione el profesor y aportarán periódicamente el trabajo realizado hasta ese momento. En el "cuentacuentos" es imprescindible que intervengan y participen todos los alumnos de la clase al elaborar las partes a desarrollar por cada área.

En las áreas actuarán unas antes que otras, puesto que hay partes de la actividad que son previas para desarrollar las partes siguientes (la elaboración del cuento), aunque en muchos casos varias áreas actúen al mismo tiempo, complementándose entre sí (ensayo de personajes, elaboración de vestuario, decorados, danzas, etc.).

38



Además de esa organización general, de forma particular cada profesor programa los contenidos propios de su asignatura, estableciendo una organización de la clase en la que se otorgan los roles que desempeñará cada alumno atendiendo a sus individualidades.

Periódicamente, los profesores de las distintas áreas se reunirán; los coordinadores de los grupos de trabajo lo harán igualmente y de ese modo, se pondrán en común las aportaciones e imprevistos llevados a cabo hasta el momento.

Aspectos metodológicos a la hora de aplicar el cuenta-cuentos

Entre todo el grupo se elegirá un tema que será el epicentro sobre el que se estructure toda la actividad. La temática puede tener carácter libre, o bien ajustarse a los contenidos de alguna de las materias o temas transversales. A modo de ejemplo, podrían señalarse "los artistas", "los exploradores", "el bosque", "los deportistas", etc. La elección se realizará por parte de los alumnos, aunque el profesor puede dar consignas, y a partir de esa propuesta inicial de uno de los profesores, los alumnos construyen todo el trabajo con un tema cercano a lo que corresponde en ese momento con los contenidos que recibe en esa área en concreto. A partir de este momento cada una de las áreas trabajará y creará la parte que tenga asignada para crear el "cuenta-cuentos". La asignación dependerá de la afinidad del área con las distintas partes a desarrollar para su elaboración. Estas partes son las siguientes:

- Elegir el tema.
- Redactar el cuento y distribuir los personaies.
- Elegir la música de los bailes que se realizarán en el cuento.
- Fabricar los decorados.
- Confeccionar el vestuario.
- Preparar bailes.
- Elegir músicas de fondo.
- Ensayar el cuento.

Para coordinar este proceso, es necesario que los profesores mantengan reuniones periódicas que les permitan valorar el trabajo realizado respecto a lo que programaron previamente. De esa forma podrán organizarse y ajustarse a los planes previstos.

Intervención desde el área de Educación Física

Consideraciones previas a la aplicación del "cuenta-cuentos"

El "cuenta-cuentos" consiste en representar un cuento narrado que en su totalidad ha sido elaborado por los alumnos.

Para introducir este trabajo de desarrollo expresivo dentro de nuestra área, previamente se realizarán sesiones en las que se incluyan distintas actividades relacionadas con la representación, la improvisación, los gestos y las danzas. Se realizarán utilizando en ellas la mayor gama de recursos expresivos posible.

Una vez que el alumno se encuentra familiarizado con estas propuestas se aumentará la responsabilidad que éste deberá tener en las futuras actividades. Dichas actividades se caracterizarán por un incremento de la implicación del alumno, y, por consiguiente, por un aumento de la responsabilidad que éste debe asumir en ellas. Las propuestas se irán estructurando conforme avancemos hasta conformar la propuesta interdisciplinar del "cuenta-cuentos".

El "cuenta-cuentos" en nuestras sesiones

Cuando el alumno ha madurado en este tipo de trabajo con las propuestas realizadas en sesiones previas a esta actividad, se inicia el proceso de elaboración del "cuenta- cuentos" en la parte que corresponde al área de educación física.

Las funciones que se desarrollarían dentro de nuestra área serían:

 Elaborar pequeñas danzas que se incluirán en distintas partes del "cuenta-cuentos". Se reflejarán en el guión y caracterizarán a los personajes y situa-

- ción en la que se encuentre el cuento en el momento de realizarla.
- Elección de la música de las danzas y ensayo de estas.
- Ensayo de los personajes siguiendo el guión, utilizando para ello los diálogos si se han incluido (puede relatarlos el narrador y los niños dramatizarlos), los gestos y las posturas dentro de la propia representación, y las acciones y movimientos que tendrán que realizar por el espacio durante la narración del "cuenta-cuentos".
- Se combinará la ejecución de las danzas con la representación de la parte del cuento en la que estas estén inmersas.
- Realizaremos ensayos de todo el "cuenta-cuentos" incluyendo las danzas en cada una de las partes.

Cuando nos acerquemos a la representación final, dedicaremos unas sesiones a ensayos generales. En ellas detallaremos la organización y distribución definitivas, de forma que podamos controlar la música y la puesta y retirada de decorados y vestuario.

Hay que señalar que el grado de desarrollo que se le quiera imprimir a esta actividad, dependerá del tiempo disponible, del grado de implicación de las distintas áreas y de los objetivos que se pretendan conseguir. Con esto queremos manifestar que la propuesta es altamente flexible a las necesidades que en cada momento tenga el docente.

Bibliografía

ARTEAGA, M., VICIANA, V., CONDE, J. (1997).

Desarrollo de la expresividad corporal.

Tratamiento globalizador de los contenidos de representación. Barcelona. INDE.

BOSSU, H. & CHALAGUIER, C. (1987). La expresión corporal. Método y práctica. Barcelona. Martínez Roca.

- CASTAÑER, M & CAMERINO, O. (1991). La educación física en la enseñanza primaria. Barcelona. INDE.
- (1992). Unidades didácticas para primaria I. Barcelona. INDE.
- CHAVARRIA, X. (1993). La educación física en la enseñanza primaria: del diseño curricular base a la programación de las sesiones. Barcelona. Paidotribo.

- DELGADO, M. A. (1991). Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada. Universidad de Granada.
- DÍAZ, J. (1994). El currículum de la educación física en la reforma educativa. Barcelona. INDE.
- ESPINOSA, A & VIDANES, J. (1991). La nueva ordenación de la educación Infantil. Madrid. Escuela Española.
- GARCÍA, A., POMARES, C., SERRANO, M. (1992). La educación física en educación primaria I. Documentos para la reforma nº 16. Madrid. Alhambra Logman.
- (1993). La educación física en educación primaria II. Documentos para la reforma n.º
 17. Madrid. Alhambra Logman.

- GRONDONA, L. & DÍAZ, N. (1989). Expresión corporal. Su enfoque didáctico. Buenos Aires. Nuevo Extremo.
- MOTOS, T. (1985). Juegos y experiencias de expresión corporal. Barcelona. Humanitas.
- SCHINCA, M. (1988). Expresión corporal. Madrid. Escuela Española.
- SEFCHOVICH, G. & WAISBURD, G. (1992). Expresión corporal y creatividad. México. Trillas.
- TORRESCUSA, L.C. et al. (1993). Educación Física. 1.er ciclo de educación primaria. Libro del profesor. Zaragoza. Edelvives.
- (1993). Educación Física. 2.º ciclo de educación primaria. Libro del profesor. Zaragoza. Edelvives.
- (1994). Educación Física. 3.er ciclo de educación primaria. Libro del profesor. Zaragoza. Edelvives.

- TORRESCUSA, L.C. & COTERÓN, F.J.. (1996). Educación Física. 1º Secundaria. Libro del profesor. Zaragoza. Edelvives.
- VARIOS (1993). La educación física en primaria; reforma. Vol. I Barcelona. Paidotribo.
- La educación física en primaria; reforma
 Vol. II Barcelona. Paidotribo.
- Fundamentos de educación física para enseñanza primaria. Vol. I. Barcelona. INDE.
- Fundamentos de educación física para enseñanza primaria. Vol. II. Barcelona. INDE.
- Colección de materiales curriculares básicos para la educación primaria en Andalucía. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Tomos 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.
- VICIANA, G. & ARTEAGA, M. (1997). Los actividades coreográficas en la escuela. Barcelona. INDE.

40



Reflexiones sobre el aprendizaje motor

Javier Aguirre Zabaleta

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesor de la Universidad Pública de Navarra. Área de Educación Física y Deportiva

Palabras clave

motricidad, cinestesia, receptores, ámbito motor, umbral de aprendizaje

Abstract

Human beings are born to develop in different facets of life. Movements is an important part of the conducts that a person permanently shows in his life of social relationships. But the richness of movement is not given to us at birth. At that moment there exists a genetic potential that, for the fact of being human, can be developed. So that this is produced, one will need a progressive process of stimulation of a different organic substrata capable of developing motor functions. Learning is a neural process. Motor manifestation is the expression of this process produced in the cortical areas of this motricity. When the conditions of the child's motor performance are produced in ideal conditions, with appropriate frequency, intensity and length of time, the result will be adequate or, on the other hand, deficient. Our approach to the components of the motor fields give us a performance guide and a model to be used as a reference for study.

Resumen

El ser humano nace para desarrollarse en diferentes facetas de la vida. El movimiento es una parte importante de las conductas que la persona manifiesta de modo permanente en su vida de relación social. Pero la riqueza de movimientos no viene dada en la concepción. En ese momento existe un potencial genético que por el hecho de ser humanos podrá desarrollar. Para que esto se produzca, necesitará de un proceso progresivo de estimulación de diferentes sustratos orgánicos capaces de desarrollar unas funciones motrices. El aprendizaje es un proceso neural. La manifestación motriz es la expresión de ese proceso producido en las áreas corticales de la motricidad. Cuando las condiciones de actuación motriz del niño se den en condiciones ideales, con la frecuencia, la intensidad y la duración apropiadas, el resultado será adecuado o por el contrario deficiente. Nuestro enfoque sobre los componentes del ámbito motor nos da una guía de actuación y un modelo como referencia de estudio.

Reflexiones sobre el aprendizaje motor

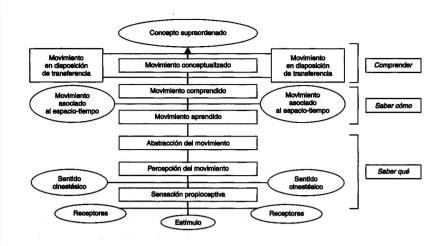
El aprendizaje ha sido definido como "el proceso neural interno que se supone tiene lugar siempre que se manifiesta un cambio en el rendimiento no debido al crecimiento vegetativo ni a la fatiga" (Knapp 1981, p. 19).

Podemos considerar el aprendizaje como un cambio producido en el rendimiento de forma más o menos permanente que guarda relación con la experiencia y que excluye las variaciones debidas a la maduración o degeneración, y a alteraciones en los órganos receptores o ejecutores.

Oxendine define el aprendizaje como: "el proceso por el cual la conducta es desarrollada o alterada a través de la práctica o la experiencia".

El aprendizaje motor es un tipo de aprendizaje como el intelectual que permite un incremento en el rendimiento motor gracias a la práctica, a la experiencia y a la percepción que de ella obtenemos

Sobre estas definiciones nos podemos preguntar: iQué entendemos por aprendizaje motor? Si consideramos que el aprendizaje es un proceso neural y que a su vez significa un cambio evolutivo del rendimiento, provocado por la práctica y la experiencia, debemos reflexionar sobre estos criterios que acabamos de exponer:



Esquema 1. Proceso de asimilación del movimiento.

- 1.º Cómo el sistema nervioso del ser humano interviene en el proceso neuromotriz del aprendizaje
- 2.º Qué entendemos por cambio evolutivo del rendimiento motriz
- 3.º Cómo analizamos esa responsabilidad derivada de la práctica y la experiencia.

El sentido cinestésico

El punto uno nos lleva a estudiar la motricidad desde el sentido cinestésico, es decir desde la propioceptividad. En este apartado centramos nuestro estudio en:

- a) Los receptores propioceptivos profundos como son: los receptores musculares, tendinosos, articulares y receptores laberínticos.
- b) El sistema aferente, que se encarga de llevar el estímulo desde el receptor hasta los centros reguladores del sistema nerviosos central. Por un lado la parte aferente del sistema nervioso periférico y por otro las vías aferentes del sistema nervioso central. Es de destacar en esta función el sistema activador reticular ascendente. La formación reticular del tronco cerebral funciona como un sistema activador reticular ascendente.

Las vías sensitivas clásicas constituyen un sistema específico de proyección talámico

que corresponde a impulsos aferentes, organizados topográficamente, para recibir lo estímulos visuales, auditivos y somestésicos. Las vías sensitivas somestésicas forman el lemnisco medio y se conectan en el tálamo ventrolateral antes de terminar en la circunvolución postcentral de la corteza. (Leukel 1983, p. 475).

Las vías sensitivas correspondientes al sistema límbico comienzan con el sistema específico de proyección talámico, que envía colaterales hacia los núcleos difusos anterior y medio del tálamo. Estos núcleos, a la vez, envían fibras a los ganglios basales y a amplias áreas corticales, incluyendo las áreas sensitivas secundarias. El efecto del sistema difuso de proyección talámico sobre las áreas sensitivas secundarias, en particular, puede servir como mecanismo de atención selectiva. Ciertas células de las áreas de la atención selectiva pueden estar activas tan sólo cuando estamos atendiendo a la correspondiente aferencia específica sensorial. Esto constituye un mecanismo de atención específico. Este es el efecto que tiene el estado motivacional (Leukel, 1983). Cuando consideramos que una tarea es atractiva y el alumno la realiza de forma concentrada estamos consiguiendo que los relés aferentes estén en conexión activa para enviar las sensaciones hasta el cerebro y allá procesar sobre los niveles adquiridos con anterioridad. A partir de esta activación la mo-

tricidad podrá ser integrada hacia la comprensión de la experiencia y a la interpretación útil de la misma. Con estas premisas podemos llegar a lo que tanto buscamos como es el aprendizaje significativo.

Esta función del hipocampo nos permite comprender que el componente emocional no está sobreañadido, y que las actitudes positivas como estado emotivo favorecedor para el aprendizaje es uno de los elementos de integración sensorial fundamental. Si a su vez, el hipocampo es el órgano subcortical que relaciona la situación actual con las experiencia vividas, comprenderemos que es muy importante su función también en el movimiento, ya que nos permite establecer nuevos aprendizajes sobre la base de los ya adquiridos.

La relación entre el sistema límbico, como sistema emotivo, y el neocórtex prefrontal o sistema cognitivo, unidos por una red de canales de intercomunicación es de gran importancia. Se sabe que el sistema límbico da un colorido emocional y que su influencia sobre la corteza prefrontal modifica las percepciones, creando una estructura emocional cognitiva (Miguel Martínez, 1993).

Gracias a las conexiones entre el córtex prefrontal y el sistema límbico, nuestro sistema central elabora también estrategias emocionales. Cela Conde (1990), plantea que en determinadas circunstancias las "resonancias" van más allá del córtex frontal -hasta el sistema límbico- de manera que podemos decir que el estado emocional contribuye a la evolución. Esta función de evolución, susceptible a reconocer una armonía interior entre varias representaciones puede ser interpretada con un sistema de placer o un sistema de alarma.

El esquema n.º I recoge algunos pasos que permiten la comprensión sobre el proceso de percepción y asimilación del movimiento. ¿De qué depende la llegada de la percepción del movimiento a centros superiores del sistema nervioso?

Vamos a considerar una secuencia de factores que intervienen en la actividad motriz:

a) El estímulo llega desde los receptores propioceptivos (receptores musculares,



- tendinosos, articulares, laberínticos, táctiles) hasta los centros superiores del sistema nervioso central.
- b) La sensación que provoca ese estímulo para aceptarlo o desecharlo.
- c) La percepción recibida en los centros superiores del sistema nervioso, dependiente de las aferencias del sentido cinestésico y los receptores especiales del movimiento.
- d) La abstracción de esos movimientos en las áreas de aprendizaje motriz para utilizarlo en sucesivas actuaciones.
- e) El aprendizaje y fijación del acto o acción realizada.
- f) La significación y comprensión del movimiento para asociarlo al espaciotiempo.
- g) La conceptualización del movimiento y su disponibilidad para transferirlo a otros conceptos y principios.
- h) Conceptualizar de forma supraordenada las acciones que realizamos en la medida que nos son útiles para el desenvolvimiento de nuestra tarea social, cultural y humana

La técnica de los movimientos específicos, habilidades deportivas, o simplemente movimientos del infante, surgen como consecuencia de la asimilación, automatización y ajustes a la situación del momento, de un determinado estereotipo dinámico.

Las informaciones propioceptivas, a diferencia de las informaciones exteroceptivas, son de concienciación optativa. Por consiguiente, es preciso realizar un esfuerzo en la concentración, un atención específica, para permitir su procesamiento cortical, con el fin de que se conviertan en percepciones verdaderas (Le Boulch, 1991). La activación de la función propioceptiva nos posibilita la percepción de nuestro cuerpo. La toma de conciencia es la base del sistema de aprendizaje. Freud llega a comparar la conciencia como un órgano interno de los sentidos. Su teoría ha contribuido a hacernos considerar lo "inconsciente" como un sistema dinámico en actividad continua. Esta actividad dinámica es la que pretendemos encaminar hacia una actividad consciente. Nuestra investigación está encaminada a reclamar a la conciencia voluntaria como guía de la acción del sujeto. Según dice Piaget (1985), la toma de conciencia de un esquema de acción transforma éste en un concepto, ya que esa toma de conciencia consiste esencialmente en una conceptualización.

La cuestión del funcionamiento neurológico estriba en que la conciencia sea el resultado de un continuo confrontamiento categorial del funcionamiento de dos tipos de organización nerviosa. Por un lado una impulsora hacia la acción e intervención, y por otra, una conciencia reguladora, consciente de la acción presente, que la superpone o constituye sobre la base de la experiencia anterior y que a su vez es camino del proyecto de futuro.

De esta forma, durante la ejecución del movimiento, las sensaciones propioceptivas, visuales, auditivas o cinestésicas aportan una información a partir del cual es posible corregir o modificar el movimiento. Nuestra manera de implicar el aprendizaje a la conciencia motora está basado en los si-

 a) El movimiento a realizar ha de estar en el nivel de actuación motriz del alumno.

guientes puntos:

- b) La edad de adquirir un movimiento nuevo hemos de considerarla como fundamental para proponerle al niño acciones encaminadas hacia ese patrón motor.
- c) La acción a realizar, en concordancia con la edad nos dará la significatividad.
- d) La adaptación del medio junto con la significatividad, nos posibilita el enriquecimiento motivacional.
- e) La presentación de nuevos movimientos junto con la motivación nos llevará al enriquecimiento y afianzamiento de los patrones motrices.
- f) El deseo de aprender lleva a la creatividad e investigación sobre nuevos movimientos que permiten reforzar los patrones motores básicos.

El niño se mueve impulsado por instintos, impulsos sensoriales o por una conciencia primaria. Nuestra intención está en aprovechar ese impulso interior, que todo niño manifiesta en su actividad motriz y que el organismo asimila gracias a las posibilidades sensoriomotrices. Pero llegados a la edad escolar, Educación Infantil, consideramos que la consciencia voluntaria debe regir los actos motores en el trabajo del programa escolar.

Desde esa orientación de conciencia voluntaria el niño aprenderá a realizar tareas nuevas, con dificultad acorde a su nivel, enfrentándose a problemas con aplicación del esfuerzo que, a su vez, le hace fuerte en su actitud, autoestima y personalidad.

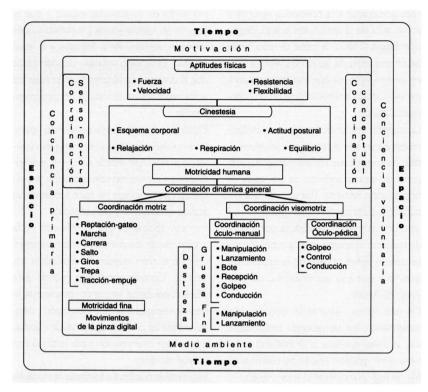
Por eso abogamos por la reflexión de la acción desde los primeros momentos en los que el niño puede conceptualizar los hechos. Consideramos que cuando ésta práctica educativa se plantea desde esta línea investigadora, el desarrollo neuro-motriz se produce con mayor eficacia, con menor intervención y por lo tanto con mayor rapidez.

Esta síntesis nos lleva a formular la hipótesis de que la persona que trabaja involucrando su conciencia voluntaria mejora su desarrollo neuromotriz, base y fundamento de su manifestación motriz.

Desde el paradigma teórico del ámbito motor

Pero el análisis de la motricidad ha de organizarse de manera clara y concreta, de tal forma que en cada momento sepamos situarnos en el punto de encuentro con la realidad del trabajo. Igual que en otras áreas necesitamos un marco guía que nos lleve hacia los objetivos que deseamos, en el área motriz no puede ser diferente. Para ello confeccionamos un mapa con los componentes del ámbito motor que nos permite delimitar conceptos epistemológicos propios de este estudio (Aguirre-Garrote, 1994).

El esquema 2 nos muestra los componentes de la motricidad ordenados por bloques, con una visión de conceptos, que nos sirve, igualmente para estudiar, con una organización precisa, el punto dos citado anteriormente, es decir el cambio evolutivo del rendimiento motriz.



Esquema 2. Mapa de los componentes del ámbito motor.

El esquema o mapa nos agrupa los componentes de la motricidad en tres bloques diferenciados. Adaptado, de Aguirre-Garrote, 1994:

- Las aptitudes físicas. El funcionamiento fisiológico no puede sacarse del conjunto funcional creyendo que no afectan en ciertas edades. Ha pasado una etapa donde los especialistas de la educación física consideraban que los factores fisiológicos eran los más importantes de su labor educativa, otras corrientes psicomotoras han venido a decir que solamente la motricidad neurológica tiene efecto válido en la educación motriz. El modelo propuesto en nuestro estudio nos lleva a considerar las respuestas motrices de forma integral. Consideramos el rol existente entre los procesos cognitivos, su organización, su control y su necesidad funcional energética propia de toda actividad de vida. Podemos considerar que compromiso fisiológico no es un problema de aprendizaje, pero si tenemos en cuenta este factor podemos encontrar
- en ciertas ocasiones un componente limitador de los aprendizajes neuro-motrices.
- La cinestesia. (Derivada de Kinestesia) Kines igual a movimiento; estética igual a sentimiento. La cinestesia es el movimiento sentido, consciente e interiorizado que permite un mejor aprovechamiento del trabajo. Este apartado agrupa a los componentes que se desarrollan a través de la propiocepción, como son: el esquema corporal, la lateralidad, el equilibrio, la relajación, la respiración, la actitud postural, etc. Son los componentes motrices que podemos desarrollar con la interiorización, sintiendo nuestro cuerpo en su control de "cómo somos" y "cómo estamos" en cada momento, sea en movimiento o en reposo. Por que en definitiva, ¿cómo se estructura el esquema corporal y la organización dinámica de nuestro organismo?
- La coordinación dinámica general, la estudiamos sobre la teoría del proceso neurológico y la observación de la manifestación motriz. La palabra coordinación

implica un determinado orden en la acción motora y es a su vez una manifestación de la inteligencia motriz. Un buen nivel de coordinación motriz depende: del grado de desarrollo del sistema nervioso central, de la práctica realizada en diferentes actividades motrices y de la asimilación de esas vivencias motrices que estará en función de la inteligencia motriz del individuo. "La coordinación motriz es el ordenamiento, la organización de acciones motoras en dirección a un objetivo determinado y la manifestación de la ideación motriz".

La coordinación motriz es la expresión máxima de la conducta neuromuscular, porque en ella confluyen: los factores de la motricidad que requieren la utilización de sustancias energéticas (aptitudes físicas), los factores de la propiocepción del sentido cinestésico (aptitudes perceptivas) y en último grado la manifestación motriz, producto del patrón motor.

La coordinación visomotriz interrelaciona la ordenación de la actividad neuromuscular, la percepción exteroceptiva y el dominio del espacio exterior.

Sobre esta organización de los componentes del ámbito motor tenemos la guía de la manifestación motriz, necesaria para el estudio del aprendizaje que el niño consigue gracias a la grabación y acuñamiento en sus circuitos neuronales del córtex cerebral.

Enmarcación de la motricidad en el espacio y en el tiempo

Pero esta organización de los componentes del ámbito motor no podía quedar fuera del enmarque del espacio y el tiempo. Nosotros vivimos en un espacio y en un tiempo a la vez. Todo movimiento es realizado en un espacio y en un tiempo incuestionablemente; nosotros somos espacio y tenemos un espacio interior que debemos comprender. Dentro de nuestra función docente tenemos una preocupación por la percepción espacial y temporal. Nada mejor que el movimiento para desarrollar es-



tas percepciones. Es evidente que el sentido de la vista se encarga fundamentalmente del la percepción del espacio, pero también el sentido cinestésico. Prueba de ello tenemos en las personas ciegas que su percepción espacial está bien desarrollada, gracias al sentido cinestésico; igualmente podemos decir del sentido del oído con relación a la estructuración del tiempo, pero el sentido cinestésico también interviene.

Toda la conducta motriz de la persona humana está inmersa en el espacio y en el tiempo. Enmarcada de alguna manera por estos conceptos inseparables de la acción motriz. El espacio y el tiempo no son motóricos, pero la motricidad no es posible fuera de ellos.

El espacio no es una realidad es sí, es un experiencia misma del hombre. La física define al espacio como "la relación que existe entre la posición de los cuerpos". La experimentación de esta relación va configurando nuestro concepto del espacio; concepto intuitivo que se forma mientras vamos descubriendo lo que nos rodea; el ámbito en el que están y viven los seres creados.

Nosotros y lo que nos rodea: otras personas, seres y objetos, estamos inmersos en este ámbito. Descubrir lo que nos rodea, experimentar la relación entre los cuerpos, supone un diálogo del individuo con los demás individuos y con los objetos

Respecto a cada uno de nosotros todo lo que nos rodea constituye el espacio exterior. Pero no se concibe el espacio exterior sin otro interior. Todos, paralelamente a la experiencia del espacio exterior tenemos esa otra percepción de nuestro espacio interior, que es aquel que se va estructurando gracias a nuestro sentido cinestésico y capacidad cerebral. La referencia continua entre uno y otro conforma el concepto global del espacio.

Pero nuestro concepto intuitivo del espacio, basado en nuestra experiencia vital es dinámico. Por ello la sensación que tenemos del espacio en nuestra infancia es muy diferente a la que tenemos cuando somos adultos. Para llegar de un punto a otro en carrera o caminando, necesitamos un número determinado de zancadas; éste es diferente según la época de nuestra vida. Por consiguiente podemos decir que no es posible el ajuste de la concepción del espacio sin el paso del tiempo y sin la evolución de nuestra percepción, basada fundamentalmente en nuestro esquema corporal estructurado.

El estudio del desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo desempeña un papel importante en cualquier consideración general sobre el desarrollo perceptivo y cognitivo puesto que, como dice Belén Bueno (1993), el tiempo es una propiedad omnipresente de la experiencia sensorial dado que es información. Además, el tiempo es fundamental en la vida humana va que sin la experiencia del tiempo no conoceríamos el significado de la vida. Piaget en 1954 consideró que el espacio juntamente con el tiempo era fundamental en la experiencia mental de los niños, donde el período sensoriomotor es de importancia básica para la construcción de las primeras estructuras y para la construcción de las primeras relaciones temporales de los movimientos coordinados.

El desarrollo de la perspectiva temporal está determinado por las nociones del pasado, presente y futuro. Belén Bueno (1993) plantea unas características clave entre las que se incluye: a) la secuenciación temporal de dos sucesos uno en relación al otro; b) el pasado y el futuro como categorías mutuamente exclusivas; c) el doble significado del presente como punto de referencia y como categoría de experiencia que se puede expandir; d) los límites cambiantes entre el pasado, presente y futuro; f) la necesidad de descentrarse y de considerar un tiempo de referencia diferente del propio presente inmediato de uno.

En cualquiera de los puntos tratados hay relaciones que le vinculan con la motricidad. Los conceptos de la propiocepción se vinculan con el espacio interior, e incluso con la relación de los biorritmos corporales. Los aspectos de la coordinación dinámica general integran el concepto temporal de contracción, descontracción y el concepto espacial de la amplitud del movimiento. La coordinación visomotriz lleva implícito los aspectos de la coordinación dinámica general y los factores espaciales del objeto con el cual operamos. En estos análisis de la motricidad y sus componentes, los factores de velocidad, ordenación secuencial, duración y sucesión nos llevan a la estructuración del tiempo; mientras que la orientación espacial, las trayectorias y las distancias serán propias del componente espacial, (Aguirre-Garrote, 1994).

Es por ello que el mapa de los componentes del ámbito motor lo enmarcamos dentro de los conceptos espacio-tiempo ya que cualquier movimiento que deseemos realizar, siempre estará inmerso en estos parámetros, y no puede concebirse fuera de ellos.

A pesar de estos criterios anotados en relación a la motricidad y el desarrollo espacio temporal no hemos encontrado estudios que definan cómo se desarrolla la percepción espacio-temporal; y los investigadores se han visto obligados a adoptar un acercamiento descriptivo para comprender las características básicas del espacio-tiempo.

Los sentidos en nuestra actuación

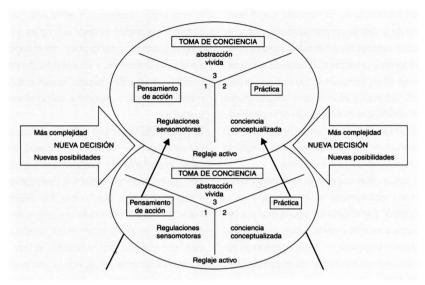
Todo este criterio organizativo enlaza con el paradigma sistémico en el que aboga por estudiar al ser humano desde una visión bio-psico-socio-cultural. Cuatro adjetivos evolucionados compaginadamente. Porque en definitiva, entendemos que son los sentidos los que ejercen de soporte en la evolución del comportamiento humano, o lo que es igual a la evolución de las funciones mentales, interpretativas y de ejecución.

Por ello integramos al sentido cinestésico como un soporte, que junto con los otros sentidos permite que el cerebro evolucione en capacidad funcional.

Y dentro de la actuación del sentido cinestésico, valoramos el nivel de estimulación que supone el ejercicio físico como función propioceptiva. Es decir, el umbral de actuación que tiene para percibir una acción y ajustado a ese nivel de aptitud proponer ac-



Esquema 3. Los sentidos: soporte de la evolución del cerebro



Esquema 4. La actuación sobre el umbral de aprendizaje permite nuevos niveles motrices de asimilación.

tuaciones motrices que lleven al niño al progreso en su patrimonio motriz. (Esquema 3).

Umbral de actuación

Respetando los conceptos básicos que deben estar presentes en la situación educativa, y que vienen expuestos en el Diseño Curricular Base, de los principios de intervención educativa, que aunque referidos a la Etapa de Educación Primaria, creemos válidos para otras etapas. Estos principios son:

- El alumno aprende a partir de su nivel de desarrollo, por lo que los contenidos no pueden estar por encima de su nivel.
- El aprendizaje, para que sea de verdad, tiene que ser significativo para el alumno.
- Aprender a aprender es lo más significativo para el alumno. Descubrir por uno mismo es fuente de enormes dosis de refuerzo para seguir trabajando y aprendiendo. La autonomía que proclama Mosston no es más que llegar a descubrir aprendizaies significativos por uno mismo.
- Avanzar en el proceso de aprendizaje es ir modificando los esquemas de conocimiento por otros más elevados y complejos, que no es más que seguir evolucionando según el proceso evolutivo hu-

mano: de lo global a lo analítico y de lo sencillo a lo complejo.

El alumno es el protagonista de su aprendizaje, es él quien tiene que aprender; por tanto, es él quien tiene que trabajar.
 El profesor es quien debe saber proponer los contenidos precisos y adecuados a cada edad.

Estas orientaciones nos llevarán a completar el punto tercero: cómo analizamos la responsabilidad entre la práctica y la experiencia

Vygotski (1995) lo llama zona de desarrollo próximo, y añade que para que el aprendizaje genere desarrollo debe situarse en la zona de umbral o desarrollo próximo.

La relación entre la teoría y la práctica

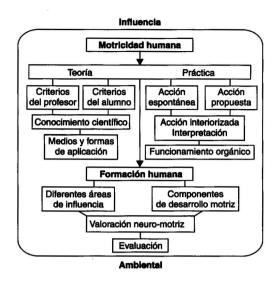
Por tanto vemos que para el estudio de la motricidad en el campo de la docencia hemos de partir de una parte eminentemente teórica y otra, inevitablemente práctica. La teoría sin práctica puede llegar a ser demagogia, y la práctica sin teoría incongruencia. Y es que la teoría nos lleva a elaborar un proyecto encaminado a conseguir unos objetivos apropiados a la edad del alumno.

Esta teoría está condicionada por los conocimientos del profesor y por los criterios del alumno. En este apartado, los conceptos del profesor han de estar en diferente dimensión a los criterios del alumno. Estos criterios van a condicionar y modificar los medios de aplicación para activar y estimular el desarrollo motriz gracias al conocimiento científico.

Por otra parte, la práctica la consideramos inevitable, ya que sin ella no hay evolución posible. La actividad motriz puede venir desde una acción espontánea o desde una acción de propuesta. En cualquier caso es importante que se produzca una acción interiorizada, que lleve al funcionamiento orgánico en la expresión completa y máxima dimensión biológica.

El esquema 5 nos da una visión relacionada entre la teoría y la práctica. Así encontramos por un lado los criterios teóricos propios del profesor y del alumno. El profesor necesita criterios sobre la forma de actuación y la forma de organización, para transmitir al alumno y ayudar a que los criterios del alumno se enriquezcan. El alumno necesita conceptualizar los procesos vivenciados. Tanto la acción espontánea como la acción sobre propuestas puede ser interiorizada e interpretada. La sintonía entre los deseos del alumno y las posibilidades que le ofrece el medio van a condicionar la evolu-





Esquema 5. Teoría y práctica.

ción del sujeto. Los medios y formas de aplicación van a condicionar el funcionamiento orgánico general y específico de cada sistema.

La teoría unida a la práctica nos condiciona la influencia sobre diferentes áreas del comportamiento humano. En la práctica de la motricidad buscamos el desarrollo de los componentes de la motricidad, dentro de un funcionamiento orgánico general y una evolución neuro-motriz propia para conseguir el nivel óptimo de actuación.

En el ámbito educativo esta evolución puede ser valorada y contrastada con distintas etapas del alumno o con parámetros propios de la edad. Esto nos sirve como recurso para obtener una evaluación de nuestra labor educativa-formativa, y en diferentes niveles del ámbito educativo, como apoyo para la evaluación propia del alumno.

Bibliografía

ADAMS, J. A. (1971). "A closed-loop teory of motor learning", en Journal of Motor Behavior, 3, pp. 111-150.

AGUIRRE ZABALETA, J. (1990). "La coordinación motriz humana", revista *Huarte de San Juan*, n.º 2, Escuela del Profesorado de E.G.B. Pamplona.

AGUIRRE, J. GARROTE, N. (1994). La Educación Física en Primaria, Zaragoza, Edelvives.

AJURIAGUERRA, J. (1983) [1973]. Manual de psiquiatría infantil, Barcelona. Ed. Masson, 4.ª ed. ASENSIO, J. M.^a (1986). *Biología*, educación y comportamiento, Barcelona, C.E.A.C.

AUSUBEL, D. (1983) [1970]. El desarrollo infantil. Barcelona, Paidós.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1990). Evaluar en Educación Física, Barcelona, Inde.

BUENO, M.ª B. (1993). "El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo", en Rev. Infancia y Aprendizaje, 61, 2, pp. 9-54.

CELA CONDE, C. y MARTY, G. (1990). "El ciudadano Fodor no existe. Estructura y función de los procesos cognitivos", en Rev. *Psicothema*, vol. 3, n.º 1, pp. 231-241.

CHATILLON, F. J. y BALDY, R. (1994). Performance motrice et dèveloppement moteur, les liens au dèveloppement cognitif. Jeune Equipe de Psychologie du développement cognitif (JE 155), Université Paul-Valéry (Montpellier III), route de Mende, BP 5043, 34032 Monpellier Cedex. Revista Enfance n.° 2-3, pp. 299 a 319.

CRATTY, B. (1982) [1978]. Desarrollo perceptual y motor en los niños, Barcelona, Paidós.

DOMAN, G. (1996) [1988]. How to teach your baby to be physically superb, Second printing, The Better Baby Press, Philadelphia U.S.A., Second Printing, 1991.
Traducido con el título "Cómo enseñar a su bebé a ser físicamente excelente".
Ed. Diana, México.

GARCÍA HOZ, V. (1974) [1960]. Principios de pedagogía sistemática, Madrid, Rialo.

HOUSSAY, B. A. (1972) [1945]. *Fisiología humana*, 4.ª ed. Buenos Aires, Ateneo.

KNAPP, B. (1981) [1963]. La habilidad en el deporte, Valladolid, Miñón.

KOVACS, F. M. (1991 y 1993). Neurobiología y educación temprana. I Congreso Internacional de Educación Temprana. Vitoria, diciembre 1991. III Congreso Internacional de Educación Infantil, Oviedo, diciembre de 1993.

LAWTHER, J. (1983) [1968]. El aprendizaje de las habilidades motoras, Barcelona, Paidós.

LE BOULCH, J. (1991). El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor, Barcelona, Paidós.

LEUKEL, F. (1983). Introducción a la psicología fisiológica. Barcelona, Herder.

LURIA, A. (1979). Las funciones psíquicas superiores y su organización cerebral. Barcelona, Ed. Fontanella.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (1993). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Barcelona, Gedisa.

PIAGET, J. (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchatel et Paris, Delachaux & Niestlé. (Trad. cast.: El nacimiento de la inteligencia del niño, Madrid, Aguilar, 1969.)

- (1985) [1974]. La toma de conciencia, Madrid, Morata, 3.ª ed.

POPPER, K y ECCLES, J. (1993) [1977]. El yo y su cerebro. 2.ª ed., Barcelona, Ed. Labor.

RUBINSTEIN, S. L. (1977). Principios de psicología general. México, Grijalbo.

UNIVERSIDAD DE CAEN (1981) [1962]. Introducción a Wallon. Wallon y la psicomotricidad. Vol I. Laboratoire de Psycho-Pedagogie, Universidad de CAEN. Barcelona, Médico y Técnica S.A.

VARELA, F. (1992). De cuerpo presente. Las ciencias cognítivas y la experiencia humano, Barcelona, Gedisa.

VYGOTSKI, L. S. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica, 3.ª ed.

Imágenes del cuerpo invertido en "L'acrobatie et les acrobates" (1903) de G. Strehly

María Paz Brozas Polo

Profesora de Gimnasia Artística y Pedagogía de la actividad física INEF de Castilla y León

Miguel Vicente Pedraz

Profesor de Teoría e Historia de la Actividad Física INEF de Castilla y León

Palabras clave

acrobacia, inversión corporal, imágenes, circo

Abstract

"L'acrobatie et les acrobats" written by G. Strehly and published in Paris for the first time in 1903 constitutes a valuable historical reference that, looked at from a theatrical or circus perspective, enriches the understanding of acrobatie evolution in all aspects of its development. Corporal inversion, acrobatic indication for excellence, is at the same time symbol of social subversion and cultural progress, representing the rigour and multiplicity of the technique, and at the same time is an expression of an eccentric aesthetics based on risk and originality. Therefore, in this article we take pleasure in following the different acrobatic images of Strehly, static or in motion, individual or in group, at floor level or on pieces of apparatus, in which the upside down body is prevalent.

Resumen

L'acrobatie et les acrobates, escrita por G. Strehly y editada en París por primera vez en 1903 constituye un valioso referente histórico que, concebido desde una perspectiva teatral o circense, enriquece la comprensión de la evolución de la acrobacia en todos sus ámbitos de desarrollo.

La inversión corporal, indicador acrobático por excelencia, es al mismo tiempo símbolo de subversión social y de progreso cultural, representa el rigor y la multiplicidad de la técnica y no deja de situarnos en una estética excéntrica basada en el riesgo y la originalidad. Por ello, en este artículo nos deleitamos en recorrer las distintas imágenes acrobáticas de Strehly, tanto estáticas como dinámicas, individuales o grupales, en el suelo o sobre aparatos, en las que prevalece el cuerpo invertido.

Introducción

L'acrobacie et les acrobates, escrito en París a principios de este siglo, sintetiza el alcance y el desarrollo de la acrobacia en el siglo XIX y nos orienta en la comprensión del momento presente. El texto consta de veintiún capítulos, de los cuales quince se dedican a las distintas especialidades que se exhibían en los teatros: equilibrios sobre manos, dislocaciones, saltos, pirámides y saltos en columna, acrobacia de tapiz, anillas, barras y trapecio, equilibrios aéreos, trinca y juegos icarios, juegos japoneses, acrobacia ecuestre, ciclismo acrobático, malabarismos y pantomimas. El desarrollo de la acrobacia en la segunda mitad del siglo XIX, se manifiesta sobre todo en el surgimiento de nuevas especialidades y en la diversificación de las ya existentes. Tal es el caso de la acrobacia ecuestre, del trapecio volante, de los juegos icarios, así como de la acrobacia de suelo:

"El arte de la acrobacia se desarrolla y, sobre todo, se diversifica. (...) La gimnasia acrobática se fusiona con la equitación artística y de esta fusión nace el circo moderno. (...) Léotard otorga al arte acrobático una dirección completamente nueva y original con la invención de los volteos en los trapecios (...) en la acrobacia ecuestre se aumenta la dificultad con la supresión de la plataforma (...) se inventan los juegos icarios (...). Por otra parte, de los saltos acrobáticos combinados con el trabajo de pirámides han salido los acróbatas de tapiz. Gracias a una especialización más inteligente y precoz de las aptitudes físicas se ha alcanzado un grado de virtuosismo que parecía inaccesible" (Strehly, G. 1977, L'acrobatie et les acrobates. Ed. Zlatin, Paris, p. 38).



Por otro lado, aparecen referencias a los campeonatos de gimnasia y a las habilidades de los gimnastas de competición; se menciona por ejemplo, el campeonato internacional de Vincennes celebrado en 1900 (1). que pone de manifiesto un intercambio de conocimientos en los distintos ámbitos en los que se manifiesta la acrobacia: en la gimnasia educativa-recreativa, en la incipiente competición deportiva y en las artes escénicas. A este respecto, la relación entre la práctica acrobática que se desarrolla en el circo, la educación física y las prácticas de los denominados posteriormente deportes acrobáticos es una relación compleja tal como lo manifiestan Pozzo, T. y Studeny, C. (1987, 22-59) ya que desde el punto de vista meramente técnico parece que se produjo un claro enriquecimiento mutuo; sin embargo, desde el punto de vista de la valoración social y de los procedimientos de institucionalización, se podría hablar de cierta lucha o resistencias de los acróbatas ante la reglamentación deportiva así como de cierto rechazo por parte de la institución educativa por incluir en el currículum escolar la práctica acrobática, claramente vinculada a un sector marginal de la población. La obra de Strehly, G. constituye, en este sentido, una defensa solitaria pero convencida e intencional de una práctica en torno a la cual esgrime todo tipo de argumentos y valoraciones positivas.

En cuanto a las múltiples formas del cuerpo invertido, del que nos ocupamos específicamente en este artículo, la obra de Strehly ofrece un panorama de la acrobacia circense en el que la inversión adquiere particular importancia dentro de esa eclosión de diversidad. Aunque el tratado incluye la perspectiva histórica, partiendo de las formas acrobáticas más antiguas incluyendo figuras y textos sobre épocas anteriores, exhibe el momento –finales del XIX— haciendo alarde de un nivel técnico y artístico insólitos.

La inversión en equilibrios y saltos

La inversión corporal se manifiesta doblemente en la acrobacia estática y dinámica, o dicho de otro modo, en las figuras en las que predomina el mantenimiento de una posición –equilibrios invertidos– y en las figuras de agilidad motriz –saltos con giros–.

Los equilibrios sobre manos

El símbolo de la inversión corporal lo constituye, sin duda, el equilibrio invertido sobre las manos, el "movimiento que consiste en sujetarse verticalmente sobre las manos, con las piernas en el aire." (Strehly, G. o.c., p. 78) (véase figura 1).

Se trata de un gesto muy recomendado, a partir del cual se construían gran parte de las composiciones acrobáticas. El conjunto de los equilibrios invertidos sobre las manos se clasifica en la obra de Strehly, a partir de las tres fases con las que describe el movimiento –ascenso, mantenimiento y descenso—. Así, en función de las formas de ascenso a la posición se señalan algunas variedades a partir de las diferencias entre el equilibrio desde impulso con una pierna, el ascenso agrupado (véase figura 2), el ascenso de fuerza denominado hoy día olímpico (véase figura 3) y el ascenso en plancha (véase figura 4).

Por su parte, en función de la colocación y de la actividad que se realice durante el mantenimiento de la posición invertida se describen variantes como el acercamiento de las manos entre sí, cambios en la posición de las piernas y en la alineación con el tronco como el equilibrio derecho (véase figura 5), el equilibrio dislocado o plancha dorsal (véase figura 6), la bandera, etc., desplazamientos, saltitos, pasos bailados, ascensos y descensos, valses, etc. Una alternativa curiosa consiste en realizar el equilibrio sobre las manos con un peso colgado de la boca, lo que según el autor, exige más esfuerzo para los brazos pero menos desde el punto de vista del equilibrio, al descender el centro de gravedad (véase figura 7).

Asimismo, señala la posibilidad de aumentar la dificultad con el equilibrio sobre una mano, alternando derecha a izquierda (véase figura 8). A partir de esta variante surgieron evoluciones extraordinarios como el descenso a escuadra sobre el codo y desde ahí ascenso de nuevo a la vertical.

Otro grupo cercano lo constituyen los equilibrios sobre la cabeza como, por ejemplo, el equilibrio sobre pértiga sostenida por portor (véase figura 9) o sobre barra de trapecio (véase figura 10) y el equilibrio cabeza-cabeza. Por último, cabría incluir el grupo de las dislocaciones atrás hasta el apoyo de manos, conocidas hoy como puentes (véase figura 11), combinado frecuentemente con el equilibrio vertical de manos:

"El trabajo de la dislocación atrás es generalmente apreciado. A decir verdad, la flexibilidad de riñones, como lo he indicado anteriormente, es uno de los ejercicios que, junto con el equilibrio de manos, forma la base de la educación acrobática. Cuando no es llevada al exceso, esta actitud no tiene nada de perjudicial y puede contribuir, si no se abusa, a dar un excelente mantenimiento del pecho." (Strehly, G. o.c., p. 100).

Los saltos acrobáticos

El paso por la inversión corporal de forma dinámica y veloz tiene lugar en el grupo que Strehly denomina saltos acrobáticos. De este modo, distingue entre los saltos naturales y los saltos artificiales o acrobáticos en los cuales el cuerpo del acróbata gira en el eje transversal pasando de un modo u otro por la posición boca abajo:

"Pero el verdadero salto de circo, el que cautiva y seduce al público, es el salto artificial o salto acrobático. Añadiría que, como gimnasia, es más eficaz que el otro, ya que necesita el apoyo de manos en muchas figuras y hace trabajar la parte superior del cuerpo tanto como la inferior" (Strehly, G. o.c., p.115).

Del repertorio de saltos con inversión corporal que describe Strehly –veinte saltos–, hay que destacar el conjunto de los mortales –1.°, 2.°, 3.°, 4.°, 5.°, 6.°, 7.°, 16.°, 17.° y 18.°–, el de saltos con apoyo de manos –8.°, 9.°, 10.°, 11.°, 12.°, 13.°, 14.° y 15.°– y, por otra parte, los saltos en inversión desde gran altura –19° y 20°–:

- 1.º Saut périlleux en arrière simple

 mortal atrás agrupado (figura 12).
- Sout périlleux en arrière tracassé
 -mortal atrás con desplazamiento adelante-.
- 3.º Saut périlleux en arrière cambré -mortal atrás planchado- (figura 13).
- 4.º Saut périlleux en avant ou casse-cou simple –mortal adelante–.
- 5.° Saut périlleux en avant plané –mortal adelante planchado–.
- 6.° Saut arabe -mortal lateral- (figura 14).
- 7.º Saut périlleux en demi-pirouette ou pirouette entière --mortal con pirueta--.
- 8.° Saut de singe ou flip-flap –flic-flac– (figura 16).
- 9.º Saut de carpe -poltrón-.
- 10.º Courbette -corbeta-.
- 11.º Saut de lion -paloma (2)- (figura 17).
- 12° Saut de lion cambré -paloma puente-.
- 13.° Saut de lion sur une main –paloma de una mano–.
- 14.º Saut de nuque –paloma de nuca o payaso–.
- 15.º Rondade -rondada o rueda (3)-.
- 16.º Rigodon –mortal atrás desde manos enlazadas de portor–.
- 17.° Twist (4) (figura 15).
- 18.º Saut a la banquette –mortal con plataforma de manos–.
- Saut plongeant en arrière avec les tables –mortal atrás desde inversión en altura sobre mesas–.
- 20.º Saut de plonguer –salto invertido desde trapecio a red con caída de espaldas–.

Equilibrios y saltos en grupo: columnas, pirámides y elementos de tapiz

La segunda de las manifestaciones de la inversión corporal es la que se refiere a las formas grupales en las cuales se constituyen parejas, tríos o grupos más numerosos y se produce inversión corporal. A este respecto, Strehly se refiere a las habilidades acrobáticas de los atletas de tapiz así como a las construcciones en columnas o pirámides. Del trabajo de los atletas de tapiz, un trabajo fundamentalmente de fuerza entre portor y ágil se recogen los siguientes ejemplos de figuras:

- Salto desde altura del portor con el ágil en equilibrio invertido de manos (véase figura 18).
- Cruz de hierro o apoyo invertido de manos con brazos separados sobre portor (véase figura 19).
- Ascensos simultáneos de cara o de espaldas para subir al equilibrio invertido de manos sobre manos del portor (véase figura 20).
- Inversión de ágil sobre apoyo invertido de portor (véase figura 21).

A este respecto, la escalera es un accesorio usado frecuentemente por los atletas del tapiz por la que suben y bajan manteniendo diversas posiciones invertidas. Una combinación particular descrita por Strehly es la de dos escaleras móviles y un trapecio en medio (véase figura 7).

Por su parte, en el grupo de las denominadas columnas, la inversión corporal se produce a partir del trabajo en pareja y se va aumentando progresivamente la altura y el número de participantes. Entre las figuras de tríos destacan las siguientes:

- El ascenso desde el suelo al apoyo invertido a partir del agarre de manos sobre el segundo portor (véase figura 22).
- La columna desatada: con mortal adelante del segundo portor y mortal atrás del cascador a los hombros del portor y otro mortal atrás al suelo (véase figura 23).
- La columna quebrada (inclinada): los tres se dejan ir hacia delante y en el momento en el que van a tocar el suelo se separan unos de otros y terminan con una paloma de nuca. Esta misma columna también se realizaba hacia atrás, con media pirueta previa al apoyo. Otra variante es la reconstitución de la columna quebrada con paso por el apoyo invertido.

La inversión en los distintos aparatos

Los aparatos ofrecen nuevas imágenes de inversión gracias al incremento de la variedad en los apoyos y a las posibilidades de vuelo y altura.

Las anillas

Los ejercicios y números de anillas, tal como se describe en el texto se caracterizan por un requerimiento fundamentalmente de fuerza, con un marcado carácter estático: no comporta ni saltos ni impulsos, no ofrece ningún peligro, se realiza cerca del suelo, y no requiere otra cualidad que una gran fuerza de brazos y hombros en relación con los miembros inferiores. No obstante, aunque no aparece ningún ejemplo como ilustración, Strehly reconoce que el equilibrio en las anillas puede volverse más interesante imprimiendo a las cuerdas un movimiento de oscilación (5).

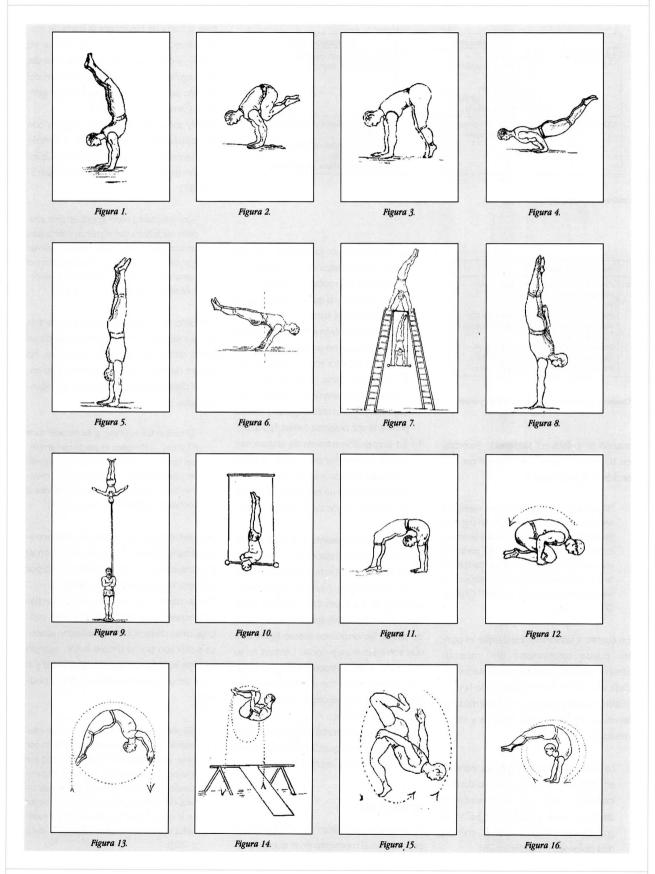
Por otra parte, se puede realizar de forma individual o en grupo. Individualmente, se parece demasiado a una clase de gimnasia de aparatos, ya que en total, se reduce a cuatro figuras, de las cuatro dos son posiciones invertidas: la dominación, las planchas, el equilibrio invertido y la cruz de hierro (Cristo). Cuando los anillistas se agrupan, lo más frecuente es que lo hagan en tríos con lo que se aumentan las probabilidades de combinación de las figuras (véase figura 24).

El equilibrio en las anillas, tal como se describe, es muy diferente del equilibrio sobre un plano, porque los brazos están enganchados entre las cuerdas y los hombros apoyados contra estas, la conservación del equilibrio resulta a la vez más cómoda y más penible: quiero decir que exige menos ciencia y más esfuerzo muscular (véase figura 25).

El trapecio

De los dos tipos fundamentales de trapecio, el trapecio fijo y el trapecio volante, es este último el que acapara la atención de Strehly, fascinado por el invento y los logros de Léotard a partir de cuyas innovaciones se produce un gran desarrollo de la acrobacia aérea (6).

En el trapecio volante tienen lugar dos tipos distintos de inversión, la del cuerpo del ágil que pasa de un trapecio a otro con distintos pases aéreos y la del cuerpo del portor,



	ORDINARIOS	EXTRAORDINARIOS
SIN INVERSIÓN	Passe simple Passe denu-pirouette 180° Passe en sirène Passe en planche Passe en pointes de pieds Passe debout -de pie-	Passe en sursaut -de tigre- Pirouette: 360°, 540°, 720°
CON INVERSIÓN	Passe en jarrets -de corvas- Passe en saut prieleux -mortal atrás-	Cassecou en arrièremortal adelante vuelto atrás- Cassecou en avantmortal adelante vuelo adelante- Double saut périlleuxdoble mortal-

Cuadro 1. Pases en trapecio.

SIN INVERSIÓN	Passe debout -de pie-
CON INVERSIÓN	Passe en pointes de pieds -de plantas- Passe en jarrets -de corvas-
	Passe en casse-cou
	Passe en saut de Blavette (contratigre [7])
	Passe glissée dans les reins (suelta con me- dia pirueta)
	Passe en saut périlleuxde mortal atrás-
	Idem retourné -de mortal atrás con 180º-
	Pase mortal atrás de la 1.º a la 3.º barra

Cuadro 2. Ejercicios sobre barras dobles y triples.

cuando se coloca en suspensión invertida en trapecio "macho" para recibir con los brazos al ágil que voltea:

"El ágil, en lugar de pasar de un trapecio a otro, se agarra a las muñecas de un segundo gimnasta enganchado a la barra de un trapecio en oscilación. El trapecio del portor es más corto que el del ágil, de modo que los brazos extendidos del primero están justo al nivel de la barra del otro trapecio" (Strehly, G. o.c., p. 193).

En cuanto a las formas en las que el portor puede suspenderse del trapecio, Strehly muestra cuatro posibilidades en cada una de las cuales además de la descripción de la posición, encontramos referencias estéticas, advertencias y recomendaciones:

 La suspensión por los tobillos: consiste en enganchar entre la barra y las cuerdas los tobillos con los pies en supinación. Se describe como posición natural y de gran efecto visual pero, además, como la más dolorosa (véase figura 26).

- 2. La suspensión a la inglesa: con los muslos enganchados en las cuerdas y la barra sobre las rodillas. Se considera la menos elegante y la que más disminuye la longitud desde la barra a las manos del portor, pero también como la más segura porque actúa como un nudo, cuanto más peso tiene el portor en los brazos, más difícil le resulta soltarse (véase figura 27).
- La suspensión simple en las corvas: se defiende como la más elegante y natural pero a la vez peligrosa (véase figura 28).
- La suspensión a través de enganches desde los botines a la barra: aunque reconoce el efecto y las ventajas la critica por considerarla un engaño respecto de las otras formas de suspensión invertida.

Por otra parte, en cuanto a la inversión dinámica del ágil y en relación con el repertorio de los pases dé un trapecio a otro propuestos por Strehly, hay que señalar la importancia de los pases con mortales. En la clasificación de Strehly aparecen dos niveles de pases, los ordinarios (véase figura 29), que son los que ya propuso Léotard en su repertorio y los extraordinarios, de creación más reciente y con un grado mayor de dificultad. En los segundos predomina el grupo de los mortales: el doble mortal atrás de escapada, y el mortal adelante, tanto de vuelo atrás (véase figura 30) como de vuelo adelante, como se indica en el cuadro 1.

La barra fija

El desarrollo acrobático de la barra fija, se produce en el momento en el que se sustituye la barra de hierro por la barra de madera hueca con alambre –en Francia en 1868–, y cuando se introducen las cuerdas que regulan la elasticidad y la vibración del aparato para aumentar el impulso del gimnasta (Strehly, G. o.c. p. 212).

Strehly asocia asimismo estos hechos con las posibilidades surgidas a partir del *molino*, elemento en el que se representa la inversión dinámica de este aparato (véase figura 31).

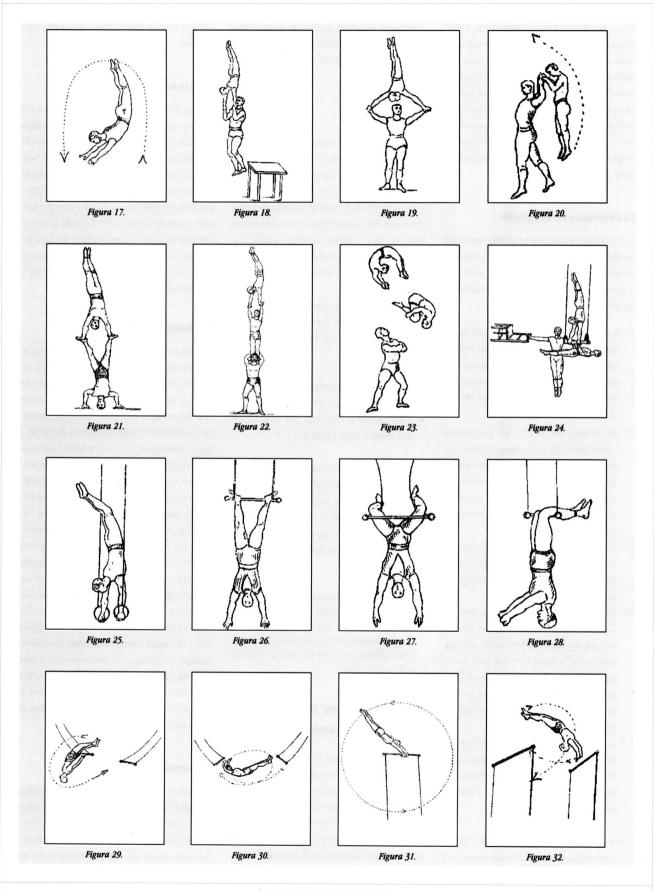
"Consiste, como nadie ignora, en girar alrededor de la barra con el cuerpo y los brazos perfectamente extendidos, describiendo un gran círculo del que la barra es el centro y el cuerpo es el radio y los pies describen la circunferencia" (Strehly, G. o.c., p.215).

El molino se considera el punto de partida de las inversiones en los giros de salida así como de las sueltas que se producen, no sólo en relación con la misma barra sino entre las distintas barras que se asocian –véanse figuras 32 y 33–:

"El molino fue el último grito del arte hace 40 años (...) El molino es por lo que empiezan hoy los barristas profesionales, seguido de una escapada en doble mortal, movimiento del que antaño no se sospechaba la posibilidad." (Strehly, G., o.c., p. 214).

Los ejercicios que se realizan en las denominadas barras dobles y triples, consisten en su gran mayoría en movimientos con paso por la inversión corporal (véase cuadro 2). Por su parte, en lo que respecta a las barras paralelas, apenas se encuentran descripciones de ejercicios. Este hecho aparece justificado por el propio autor, cuando expone las referencias a la popularidad y al valor de un aparato excesivamente cono-

"Se prestan a series de ejercicios muy interesantes y se practican con gusto y éxito por todas las sociedades de gimnasia. (...) He aquí por lo que, sin duda, han ido desapareciendo del repertorio de los circos. Los artistas han tenido que renunciar a un aparato en el que se veían igualados e incluso superados por los aficionados" (Strehly, G. o.c., p. 208).



En la medida en que se buscan usos artísticos extracotidianos se crearon nuevos aparatos o nuevas posibilidades espaciales con estos mismos aparatos. Así surgieron las barras aéreas, las combinaciones entre barra y trapecio, entre barras paralelas y barra fija, las barras verticales, las barras suspendidas, etc. con el consiguiente desarrollo de las imágenes del cuerpo invertido –véanse figuras 34 y 35–.

La inversión en el caballo

Los acróbatas ecuestres se dividen en cinco categorías: los volteadores, los acróbatas sin silla, los jockeys, los acróbatas en pareja o acróbatas de pirámides y los acróbatas de variedades.

- 1.º Los volteadores bajan y suben de distintas formas al caballo, se cuelgan invertidos y recogen objetos de la pista, por su simplicidad este tipo de acrobacia de iniciación suele ir acompañada de una puesta en escena.
- 2.º Acróbatas sin silla o en plataforma -panneau- (8). Los movimientos que se ejecutan sobre la plataforma son: saltos simples, saltos de obstáculos, mortales adelante y atrás, piruetas, corbetas, equilibrios sobre manos e incluso flic-flac.
- 3.º Los jockeys realizan equilibrios de pie sobre el caballo y es éste el que realiza los saltos, por lo que no se le otorga valor acrobático a su actividad.
- 4.º Dúos –pas de deux— y pirámides. Cuando se realiza en pareja el portor, que suele ir apoyado sobre dos caballos, eleva al ágil a distintos niveles y en distintas posiciones. Cuando se trata de grupos más numerosos construyen pirámides en las que también tienen lugar los equilibrios invertidos.
- 5.º Las Variedades, a las que Strehly otorga el mínimo valor artístico tampoco solían contener elementos con inversión. Solían incluir malabares sobre el caballo o escenas cómicas y parodias.

Entre las figuras con inversión, por tanto, hay que destacar la inversión con apoyo del cuerpo en el caballo o en otro portor (véase figura 36), y los saltos acrobáticos sobre el mismo caballo o de un caballo a otro (véase figura 37).

Las bicicletas

La acrobacia sobre bicicletas en todas sus variantes –con rueda grande, monociclos, triciclos, etc.– sufre un gran desarrollo a finales del siglo XIX y en ella se introducen gran parte de las formas acrobáticas propias del suelo. Así, la inversión corporal se manifiesta en sus múltiples variantes estáticas y dinámicas así como individuales y grupales; los giros se realizan sobre la bicicleta pero también con ella.

Todos los ejercicios que se hacen en pirámides en el suelo se consiguen sobre la bicicleta. A este respecto Strehly nos muestra distintas imágenes:

- Salto al apoyo invertido desde un ciclista a otro (véase figura 38).
- Salto mortal en bicicleta por encima de una mesa (véase figura 39).

En este aparato, como es propio del carácter circense, se producen combinaciones y experimentos de lo más atrevidos en los que Strehly atribuye el aumento del valor artístico a la emoción de la inversión unida a la emoción de la inestabilidad de las bicicletas:

"Pero lo más emocionante son los equilibrios cabeza a cabeza, o los saltos de hombro a hombro, en los que los portores, en lugar de estar como es lo común, de pie, están sentados en ciclos en marcha" (Strehly, G. o.c. p. 315).

La inversión en la trinka y los juegos icarios

En el caso de la trinka y, a partir de la misma, de los juegos icarios la inversión corporal adquiere una singular y doble forma. El cuerpo del revés, con las piernas en alto no pierde el poder de maniobra adquirido con las manos en alto sino que se produce una exacerbación de la inversión con el traspaso de la función manipulativa de las manos a los pies.

La trinka

Con el término trinka se designa a la vez a la silla baja que permite un apoyo de la espalda –gracias al cual se coloca la zona coxígea más elevada que la escapular y se facilita la movilidad de las piernas en extensión con la planta del pie horizontal—y a los ejercicios de manipulación de objetos o personas que se realizan utilizando la misma (9). Esta silla se apoya directamente en el suelo o bien en una superficie o apoyo elevado –mediatizado o no por otro portor— que le permita mantener la horizontalidad (véase figura 40).

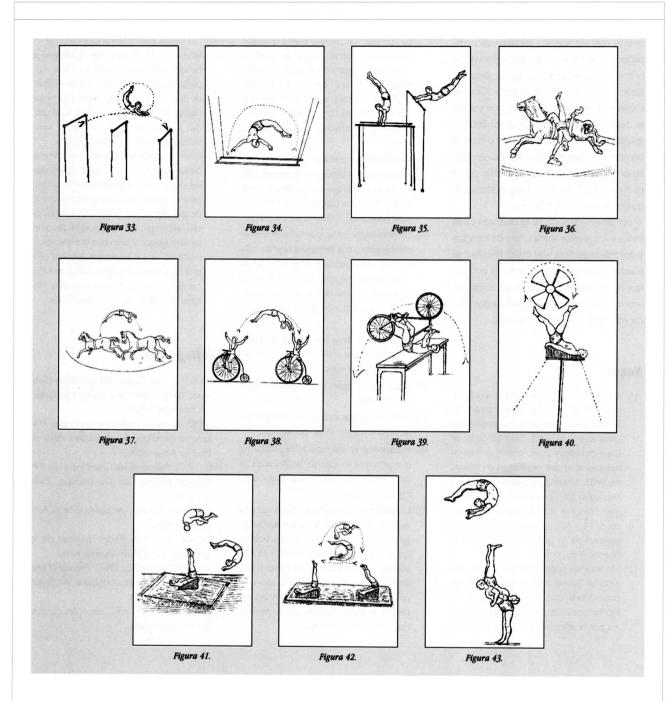
Los juegos icarios

Los juegos icarios surgen cuando el objeto manipulado se sustituye por el cuerpo de una persona (10). En este caso, el papel del ágil que es lanzado y recogido, no es pasivo sino activo, para ello es preciso que coordine sus acciones con el impulso que recibe y que mantenga el tono y la posición adecuados en cada momento. En este tipo de juegos se suelen adaptar elementos acrobáticos propios del suelo utilizando múltiples zonas de apoyo: sobre manos u hombros, en planchas, sentados, agrupados, etc. (véase figura 41). Así se llama columna o pirámide icariana a la que se sostiene sobre un portor invertido, apoyado en la trinka. Entre las variaciones grupales la más frecuente es la que introduce varios portores que se envían unos a otros objetos o cuerpos (véase figura 42). Los juegos icarios se pueden, asimismo, realizar sin trinka con portores dos a dos -primer portor y segundo portor-: el portor tumbado supino con rodillas flexionadas o prono en cuadrupedia o de pie con flexión de tronco (véase figura 43).

Conclusiones

El variado y completo panorama acrobático que Strehly ofrece en su obra se ha de valorar, a nuestro modo de ver, sobre todo, teniendo en cuenta su perspectiva circense. Así, esta obra invita, a todo interesado en las





manifestaciones acrobáticas, a una incursión no sólo en el conocimiento del circo actual sino, sobre todo, al análisis del proceso evolutivo en el que las distintas prácticas circenses definen y evolucionan respecto del ámbito deportivo, en el que el desarrollo de la acrobacia del que participa la inversión se produce de forma paralela manteniendo algunos núcleos comunes con la práctica circense.

Desde el punto de vista de la evolución de las técnicas y didácticas acrobáticas, las similitudes y diferencias de las imágenes de Strehly con las manifestaciones acrobáticas contemporáneas se podrían analizar teniendo en cuenta las peculiaridades de cada uno de los apartados expuestos.

Así, la inversión en equilibrios y saltos parece constituirse como la base técnica acrobática general con muchos elementos estáticos y dinámicos comunes tanto en las modalidades acrobáticas deportivas actuales como en las prácticas circenses.

Por su parte, respecto de la inversión en los distintos aparatos, sería preciso diferenciar cada uno de ellos ya que mientras las anillas y la barra fija se integran en la competición de la Gimnasia Artística Masculina siguen evolucionando en el ámbito circense (11); sin embargo, no ocurre lo

mismo con el trapecio –inicialmente compañero de anillas y barras en los gimnasios—ni con los demás aparatos que se desarrollarán exclusivamente en el circo. Contrariamente a este proceso habría que señalar el desarrollo de la inversión acrobática en aparatos que se vinculan inicialmente a la competición deportiva y se introducen posteriormente en la acrobacia circense, como es el caso del Trampolín –cuya existencia es posterior a la obra de Strehly–.

Y, por último, respecto de la inversión en la trinka y los juegos icarios, uno de los apartados más específicos y de mayor dificultad, se pueden encontrar rasgos comunes en algunos de los ejercicios actuales de acrosport, otra de las modalidades deportivas acrobáticas más tardías y menos conocidas.

Notas

- (1) Es preciso recordar que la primera federación de gimnasia fue la suiza creada en 1832 y que la federación europea no se constituye hasta 1881. Por otra parte, se suele considerar como primer torneo internacional el que se produjo en Anvers en 1903. Véase al respecto FFG (1982) Mémento de l'entraîneur. Ed. Federation Française de Gymnastique, París, pp. 5-14 y A. LANGLADE (1970) Teoría general de la gimnasia. Ed. Stadium, Buenos Aires, p. 351.
- (2) No estamos seguros de que el salto que describe Strehly como le saut de lion se corresponda con la paloma o con el flic-flac adelante; parece más bien la paloma por la referencia que hace a la batida

- con un pie: "Le sauteur prend quelque peu d'élan, donne l'appel du pied, et s'elance en avant comme dans la courbette." G. STREHLY, o.c., p. 127. Pero en ningún caso se refiere al salto del león que identificamos hoy con un volteo adelante saltado con extensión previa al apoyo de manos.
- (3) Con el término rondade Strehly designa un movimiento acrobático que se asemeja más a la rueda lateral que a la rondada tal como se describe en los códigos actuales de Gimnasia Artística (G. STREHLY, o.c., p. 129).
- (4) Las referencias con las que describe Strehly el movimiento que denomina twist no indican una equivalencia con el twist actual -entendido como salto con 180° en el eje longitudinal seguido de 360° en el eje transversal-; la descripción gráfica tampoco lo esclarece.
- (5) Mientras tanto en la competición gimnástica de San Luis de 1904 comenzó a competirse en anillas al vuelo.
- (6) Véase a este respecto G. STREHLY, o.c., pp. 173-184.
- (7) Véanse las sueltas de barra según el Código de G.A.M. edición 1997, por ejemplo.
- (8) El ponneou es una especie de plataforma que se coloca en lugar de la sillas sobre el lomo del caballo, para ofrecer mayor estabilidad al acróbata.
- (9) La palabra trinka designa la reunión de tres objetos –los más utilizados son la bola gigante, el barril o la cruz de Malta–, objetos ligeros y vistosos, aunque también se han utilizado otros objetos como mesas (sillas, incluso lámparas), etc. Esta silla se apoya directamente en el suelo o bien en una superficie o apoyo elevado que le permita mantener la horizontalidad.

- (10) Los juegos icarios (terminológicamente referidos al mito de Icaro, hijo de Dédalo) se pueden asimismo realizar sin trinka, con portores dos a dos –primer portor y segundo portor—: el portor tumbado supino con rodillas flexionadas o prono en cuadrupedia. También se pueden configurar bases inclinadas a partir de varios portores.
- (11) Mientras que las anillas quedan en gran medida relegadas de los espectáculos circenses exceptuando algunos números en grupo o integradas en un conjunto más amplio de aparatos aéreos, la barra fija o mejor dicho las barras continúan un significativo desarrollo a pesar y junto con la evolución simultánea de los elementos técnicos propios de la barra fija o de las barras asimétricas de la Gimnasia Artística masculina y femenina respectivamente (véase Adrian).

Bibliografía

- ADRIÀN, P. (1973). En piste les acrobates (Sauteurs, atlètes, hercules, contorsionnistes). Ed. Paul Adrian, París.
- (1988). Ils donnent des ailes au cirque. Histoire et Exercices des Acrobates Aeriens.
 Ed. Paul Adrian, París.
- FFG (1982). Mémento de l'entraîneur. Ed. Federation Française de Gymnastique, Paris, pp. 5-14.
- F.I.G. (1997). Código de puntuación G.A.M. Ed. FIG, Madrid.
- LANGLADE, A. (1970). Teoría general de la gimnasia. Ed. Stadium, Buenos Aires.
- POZZO, T. STUDENY, C. (1987). Théorie et pratique des sports acrobatiques. Ed. Vigot, París.
- STREHLY, G. (1977). L'acrobatie et les acrobates. Ed. Zlatin, París.

Análisis de la influencia del ritmo de ejecución en el trabajo de fuerza-resistencia abdominal: encorvadas

Narcís Gusi **Juan Pedro Fuentes**

Facultad de Ciencias del Deporte Universidad de Extremadura (Cáceres)

Palabras clave

evaluación física, resistencia, fuerza, entrenamiento

Abstract

The aim of this work is to examine the influence of performance rate in the test of curls in adolescents. We studied 67 secondary students (26 men and 41 women) who randomly did two curl tests to measure abdominal force-resistance: a) test of maximum rate of repetitions in 30 seconds, b) test of slow stable rate of 25 repetitions a minute for a maximum of 3 minutes. Results: We did not see any significant differences between both sexes in the number of curls at a stable rate. On the other hand, the men did more curls at a rapid rate in 30 seconds than the women. The lineal relationship between both test was very low (r_{Pearson}=0,31, p<0.05). Kendall's concordance test showed very significant difference; (p < 0.001) between the order of the subject according to the result obtained in one test and that obtained in the other. Conclusions: 1) the test of curls at a stable slow rate of 25 repetitions per minute show different physical characteristics from the test that tries to obtain the maximum number of curls in 30 seconds. 2) in the case of applying the rapid rate test in 30 seconds in youngsters the comparative evaluation between the subjects (percentile) would require reference values different for men and for women. On the other hand we did not find this necessity in the stable slow rate test. 3) weight height and the body mass index of the subjects had no significant relationship with the result obtained in the two tests. 4) the result obtained in one of the tests by one single person does not permit us to predict what could be obtained in the other.

Resumen

El propósito de este estudio es examinar la influencia del ritmo de ejecución de la prueba de encorvadas en adolescentes. Se estudiaron 67 alumnos de secundaria (26 hombres y 41 mujeres) que efectuaron de forma randomizada dos pruebas de encorvadas para medir su fuerza-resistencia abdominal: a) prueba de ritmo máximo de repeticiones en 30 segundos; b) prueba de ritmo lento estable de 25 repeticiones por minuto durante un máximo de 3 minutos. Resultados: No se detectaron diferencias significativas entre ambos sexos en el número de encorvadas realizadas a ritmo estable. En cambio, los hombres ejecutaron más encorvadas a ritmo rápido en 30 segundos que las mujeres. La relación lineal entre ambas pruebas fue muy baja ($r_{Pearson} = 0.31$; p < 0.05). La prueba de concordancia de Kendall detectó diferencias muy significativas (p < 0.001) entre el orden de los sujetos en función del resultado obtenido en una prueba y el obtenido en la otra. Conclusiones: 1) La prueba de encorvadas efectuadas a un ritmo lento estable de 25 repeticiones por minuto mide características físicas distintas a la prueba que pretende obtener el número máximo de encorvadas en 30 segundos; 2) En caso de aplicar la prueba de ritmo rápido en 30 segundos en jóvenes, la evaluación comparativa entre sujetos (p.e., percentiles) requeriría valores de referencia diferenciados para los hombres y para las mujeres. En cambio, no se observa dicha necesidad en la prueba a ritmo lento estable; 3) El peso, la altura y el Índice de Masa Corporal de los sujetos no se relacionaron significativamente con el resultado obtenido en ninguna de las dos pruebas; 4) El resultado obtenido en una de las pruebas por un individuo no permite predecir el que podría obtener en la otra.

Introducción

La medición y posterior evaluación de la fuerza-resistencia abdominal plantea controversias importantes entre los especialistas (Roberston y Magnusdottir, 1987; Faulkner y col., 1989, Gusi y col., 1995). Gran parte de la controversia es debida a la existencia de diferentes flexores de la columna. Habitualmente, el principal flexor de la columna es el recto anterior o mayor del abdomen, pero si fijamos la cadera a partir de tendido supino (p.e., extendiendo las



piernas) el psoas-ilíaco también colabora con esta función. Los músculos oblicuos también flexionan el tronco, pero además son los principales agonistas en la importante acción de rotación del tronco, sobre todo en deportes con disociación de movimientos entre los miembros superiores e inferiores (p.e., tenis y baloncesto). Así el porcentaje de responsabilidad en la flexión y rotación del tronco dependerá fundamentalmente de las implicaciones biomecánicas de cada protocolo de actividad física (prueba o test) en particular. Así, la literatura especializada compara diferentes protocolos de pruebas destinadas a valorar la fuerza-resistencia abdominal. Concretamente, las dos pruebas más usadas y comparadas por los expertos son la de "sentadas o sit-up" y la de "encorvadas o curl-up" (Gutin y Lipetz, 1971; Kelley, 1982; Roberston y Magnusdottir, 1987; Faulkner y col., 1989; Gusi y Fuentes, en prensa). Dichos estudios indican que la prueba de encorvadas es más específica y válida para medir la fuerza-resistencia abdominal dado que el porcentaje de implicación de los músculos flexores de la cadera es menor. Sin embargo, la literatura adolece de estudios sobre la influencia del ritmo de ejecución de la prueba de encorvadas. Asimismo, la mayoría de investigaciones se han centrado en la población adulta (entrenada o no entrenada) originando un déficit comparativo en las poblaciones más jóvenes. El propósito de este estudio es examinar la influencia del ritmo de ejecución de la prueba de encorvadas en adolescentes.

Material v métodos

Se estudiaron 67 alumnos de secundaria (26 hombres y 41 mujeres; ver Tabla I) que, tras ser convenientemente informados, efectuaron voluntariamente dos pruebas de encorvadas para medir su fuerza-resistencia abdominal. El protocolo de ejecución de ambas encorvadas fue el siguiente (similar a: tipo II en Faulkner y col., 1989; encorvadas en Rodríguez y col., 1995): inicialmente el examinado se acuesta a lo largo de la colchoneta, en posición

VARIABLE	TODOS LOS SUJETOS	SUJETOS <75 REPETICIONES A RITMO 25/MINUTO
Número de sujetos	67	55
Edad (años)	16,8 ± 1,0	16,9 ± 1,0
Peso (kg)	$62,7 \pm 12,4$	60,7 ± 10,2
Altura (m)	1,70 ± 0,10	1,69 ± 0,08
MC (kg·m ⁻²)	21,57 ± 3,27	21,03 ± 2,50

Tabla 1. Descripción de la muestra de estudiantes de Secundaria estudiada.

supina, con las rodillas en flexión de 90°, las plantas de los pies y la cabeza tocando la colchoneta. Los miembros superiores estirados al costado del cuerpo, y las palmas de las manos en contacto con la colchoneta. El examinado debe realizar el número máximo de ciclos de flexión-extensión de tronco deslizando ambas manos simultáneamente adelante y atrás 12 cm en contacto permanente con la colchoneta y en la extensión el sujeto toca con la cabeza en la colchoneta. Los voluntarios ejecutaron de forma randomizada dos variantes de encorvadas:

- a) Una de ellas consistió en realizar el número máximo de repeticiones en 30 segundos de manera continua a un ritmo máximo libre.
- b) En cambio, la otra consistió en ejecutar el número máximo de encorvadas a un ritmo lento estable de 25 repeticiones por minuto de forma continua hasta un límite de 3 minutos.

Ambas pruebas las administró el mismo examinador en la misma instalación y con el mismo material (colchonetas, metrónomo y cronómetro). Las pruebas se efectuaron sin calentamiento previo (para evitar que afectara de forma diferente a cada individuo), con un descanso intermedio de 48 horas entre pruebas.

Se contó el número de repeticiones realizadas por cada sujeto en cada prueba, y midió el peso y la altura de cada individuo para calcular el Índice de Masa Corporal (IMC, peso/talla²). Los datos se analizaron gráfica y estadísticamente con

el paquete estadístico SPSSPC (v. 6.1. para Windows). Tras un primer análisis descriptivo se determinó la oportunidad de realizar un estudio no paramétrico de los datos debido a:

- a) las diferencias muestrales entre ambos sexos; y,
- b) la distribución anormal del número de repeticiones en la prueba de encorvadas puesto que tiene un límite superior de 75 repeticiones (25 por minuto en 3 minutos).

Se estudió la influencia del sexo en el número de encorvadas mediante el Análisis de la Varianza de una Vía ("One-way ANOVA"). Las relaciones entre el peso, la altura y el IMC con el resultado de las dos pruebas de encorvadas se analizaron con coeficientes de correlación bivariantes y mediante ecuaciones de regresión. Por otro lado, se examinaron las diferencias entre el número de repeticiones obtenidas en ambas pruebas de encorvadas mediante la prueba estadística de Wilcoxon para muestras apareadas. Las relaciones cuantitativas lineales entre ambas pruebas de encorvadas se estudiaron mediante regresiones paso a paso y coeficientes de correlación bivariantes con los datos correspondientes a los sujetos que efectuaron menos de 75 repeticiones en la prueba realizada a ritmo lento estable. Asimismo, se examinó, mediante la prueba de concordancia de Kendall, si el orden de los sujetos en función de los resultados obtenidos en una prueba coincidía con el orden registrado en la otra prueba.

GRUPO (n=57)	HOMBRES (n=26)	MUJERES (n=41)	p ENTRE SEXOS
	A Second		
$\textbf{45,5} \pm \textbf{18,9}$	$\textbf{50,9} \pm \textbf{19,6}$	$42,1 \pm 18,0$	
25,4 ± 6,0	28,2 ± 5,0	23,7 ± 6,0	<0,01
GRUPO (n=55)	HOMBRES (n=19)	MUJERES (n=36)	p ENTRE SEXOS
75 repeticiones a ritm	10		
39,1 ± 14,2	42,0 ± 14,9	$\textbf{37,5} \pm \textbf{13,8}$	
24,4 ± 5,6	27,4 ± 4,7	22,7 ± 5,4	<0,01
	45,5 ± 18,9 25,4 ± 6,0 GRUPO (n=55) 75 repeticiones a ritrr 39,1 ± 14,2	45,5 ± 18,9 50,9 ± 19,6 25,4 ± 6,0 28,2 ± 5,0 GRUPO (n=55) HOMBRES (n=19) 75 repeticiones a ritmo 39,1 ± 14,2 42,0 ± 14,9	$45.5 \pm 18.9 \qquad 50.9 \pm 19.6 \qquad 42.1 \pm 18.0 \\ 25.4 \pm 6.0 \qquad 28.2 \pm 5.0 \qquad 23.7 \pm 6.0 \\ \textbf{GRUPO (n=55)} \qquad \textbf{HOMBRES (n=19)} \qquad \textbf{MUJERES (n=36)} \\ \textbf{75 repeticiones a ritmo} \\ 39.1 \pm 14.2 \qquad 42.0 \pm 14.9 \qquad 37.5 \pm 13.8 \\ \label{eq:39}$

Tabla 2. Influencia del sexo en el número de encorvadas efectuadas (media ± desviación estándar) a un ritmo estable de 25 repeticiones por minuto y el número máximo durante 30 segundos..

Resultados

No se detectaron diferencias significativas entre ambos sexos en el número de encorvadas realizadas a ritmo estable (Tabla 2). En cambio, los hombres ejecutaron más encorvadas en 30 segundos que las mujeres.

Se efectuaron, lógicamente, menos encorvadas en 30 segundos que a ritmo estable durante un período máximo de 3 minutos. La relación cuantitativa lineal entre el resultado de ambas pruebas fue significativa pero muy baja ($r_{Pearson}=0.31$; p < 0,05). Por otro lado la ecuación de regresión múltiple que relaciona ambas pruebas sólo explicaba el 6% y de forma no significativa. Asimismo, el peso, la altura, la edad no fueron lo suficientemente significativos para relacionar ambas pruebas de encorvadas. En consecuencia, el resultado obtenido en una de las pruebas por un individuo no permite predecir el que podría obtener en la otra.

La prueba de concordancia de Kendall detectó diferencias muy significativas (p<0,001) entre el orden de los sujetos en función del resultado obtenido en una prueba y el obtenido en la otra. Es decir, los individuos que obtienen los mejores resultados en una prueba no son necesariamente aquellos que los obtienen en la otra.

Discusión

Si bien en este estudio el sexo no afectó significativamente los resultados de la

prueba a ritmo lento estable en jóvenes, el sexo si influyó en esta misma prueba en diferentes grupos de edad en adultos no entrenados (Faulkner y col., 1989, Gusi y col., 1995). Esta diferencia podría atribuirse tal como indican los autores de los dos últimos estudios a un mayor nivel de actividad física de los hombres frente al de las mujeres adultas en la población canadiense estudiada (Faulkner y col., 1989) y la española-catalana (Gusi y Rodríguez, 1994). En esta línea es coherente atribuir la semejanza de resultados en los jóvenes de ambos sexos a que tenían menos diferencias comparativas en el nivel de actividad física (p.e., clases de educación física en horario lectivo, y disposición de un número similar de horas de ocio -bailes, etc.-).

Por otro lado, la prueba de 30 segundos, en la que interviene fundamentalmente la fuerza-velocidad (potencia), discriminó significativamente entre sexos en los jóvenes no entrenados examinados. En cambio, el mismo grupo de investigación no detectó diferencias significativas debidas al sexo en esta misma prueba entre grupos de tenistas entrenados (Gusi y Fuentes, en prensa). Así parece que la prueba de 30 segundos requiere un umbral de fuerza y velocidad de la musculatura abdominal y coadyudante para ejecutarse a pleno rendimiento, y las diferencias no se deben tanto a diferencias sexuales sino al grado de entrenamiento. En conjunto, parece indicar que el grado de entrenamiento formal (actividades deportivas, etc.) e informal (estilos de vida activos) influencian

muy relevantemente el resultado de las pruebas estudiadas.

Por otro lado, los resultados indican que un buen resultado en una de las pruebas no permite prever la obtención de un buen resultado en la otra. Esta disociación de resultados puede atribuirse a que un ritmo rápido implica (López y López, 1995): α) usar más el momento de fuerza que la inercia del movimiento, es decir fuerza muscular, b) flexión exagerada y brusca de la zona cervical, c) balanceos compensatorios de la pelvis, d) otros impulsos coadyudantes de diferentes segmentos corporales, e) menor tiempo real de trabajo muscular por repetición, y f) menor trabajo excéntrico.

Desde la perspectiva fisiológica, la prueba de 30 segundos se revela como una prueba representativa fundamentalmente de las cualidades fuerza-resistencia anaeróbica y potencia musculares en una zona muy localizada (Quinney y col., 1984). Estas características son adecuadas para aplicarlas en población deportista y escolar por sus necesidades de condición física (que incluyen la velocidad y la potencia) y psicológicas (son motivantes) y no tanto en población adulta con objetivos exclusivamente de salud pública (Faulkner y Stewart, 1982), en las cuales serían más aconsejables la prueba de encorvadas a ritmo lento (Faulkner y col., 1989; Gusi y col., 1995).

Por lo tanto, ambas pruebas muestran diferencias biomecánicas y fisiológicas. Así, la prueba de elección para valorar la fuerza-resistencia abdominal dependerá de las necesidades específicas de cada caso. La prueba a ritmo estable lento será más válida para examinar específicamente la fuerza abdominal con motivos de salud, prevención y para entrenamiento de la musculatura abdominal dado que esta interviene durante más tiempo en cada repetición. Por otro lado, la prueba de 30 segundos será más indicada para evaluar la transferencia de la fuerza abdominal en deportes donde se requiera un alto componente de explosividad o potencia muscular, y que los movimientos del deportista puedan implicar más grupos musculares (p.e., en deportes colectivos donde el deportista deba levantarse rápidamente del suelo).



Conclusiones

- La prueba de encorvadas efectuadas a un ritmo lento estable de 25 repeticiones por minuto mide características físicas distintas a la prueba que pretende obtener el número máximo de encorvadas en 30 segundos. Y, por tanto, se elegirá una u otra en función de los propósitos de la evaluación.
- En caso de aplicar la prueba de ritmo máximo de encorvadas en 30 segundos en jóvenes, la evaluación comparativa entre sujetos (p.e., percentiles) requeriría valores de referencia diferenciados para los hombres y para las mujeres. En cambio, no se observa dicha necesidad en la prueba de encorvadas a ritmo estable.
- El peso, la altura y el Índice de Masa Corporal de los sujetos no se relacionaron significativamente con el resultado obtenido en ninguna de las dos pruebas.
- El resultado obtenido en una de las pruebas por un individuo no permite predecir el que podría obtener en la otra.

Bibliografía

- FAULKNER, R. A.; SPRIGINGS, E. J.; MCQUARRIE, A. y BELL, R. D. (1989). "A partial curl-up protocol for adults based on an analysis of two procedures". Can. J. Spt. Sciences, 14 (3), pp. 135-141.
- FAULLKNER, R. A.; STEWART, G. W. (1982). "Assessment of abdominal strength in adults". CAHPER J, 48 (6), pp. 26-27.
- GUSI, N. y RODRÍGUEZ, F. A. (1994). Efecte de diferents programes d'activitat física sobre la salut en la població adulta. Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya, Barcelona.
- GUSI, N.; RODRÍGUEZ, F. A.; NÁCHER, S. y VALENZUELA, A. (1995). Valoración de la condición física relacionada con la salud en adultos: antecedentes, criterios y selección de pruebas. VIII Congreso Europeo de Medicina del Deporte. VI Congreso Nacional de la Federación Española y Medicina del Deporte. Granada.
- GUSI, N. y FUENTES, J. P. (en prensa). "Comparación de la fiabilidad de tres pruebas de valoración de la fuerza-resistencia de los flexores y rotadores del tronco". Apunts: Educación Física y Deportes.
- GUTIN, B. y LIPETZ, S, (1971). "An electromyographyc investigation of the rectus abdominis in abdominal exercises". Research Quarterly, 42, pp.256-263.

- LÓPEZ, F. y LÓPEZ, C. (1995). "Marco teórico-práctico para la correcta ejecución del trabajo abdominal (I)". Apunts: Educación Física y Deportes, 42, pp. 36-45.
- KELLEY, D. L. (1982). "Exercise prescription and kinesiological imperative". Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 53 (1), pp. 18-20.
- QUINNEY, H. A.; SMITH, D. J. y WENGER, H. A. (1984). "A field test for the assessment of abdominal muscular endurance in professional ice hockey players". JOSPT, 6(1), pp. 30-33.
- ROBERTSON, L. D. y MAGNUSDOTTIR, H. (1987). "Evaluation criteria associated with abdominal fitness testing". Research Quarterly for Exercise and Sport 58 (3): pp. 355-359.
- RODRÍGUEZ, F. A.; GUSI, N.; MARINA M.; NÁCHER S.; NOGUÉS, J. y VALENZUELA, A. (1995). Batería de valoración de la condición física relacionada con la salud en adultos AFISAL-INEFC: Manual de aplicación. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona
- RODRÍGUEZ, F. A.; GUSI, N.; NÁCHER, S.; VALEN-ZUELA, A.; MARINA, M. y GALLARDO, I. (1996). Reliability and feasibility of a health-related fitness test battery for adults: the AFISAL-INEFC test battery. First Annual Congress of the European College of Sport Sciences. Nice (France).

Análisis de la reproducibilidad en tres tests de salto con plataforma de fuerzas y de contactos

José Luis López Elvira Ignacio Grande Rodríguez Marta Meana Riera

Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y becarios de investigación del laboratorio de Biomecánica del INEF de Castilla y León

Xavier Aguado Jódar

Profesor de Biomecánica en el INEF de Castilla y León

Palabras clave

biomecánica, saltos, potencia, reproducibilidad, plataforma de fuerzas, plataforma de contactos

Abstract

The object of this work is to know the recurrence that is produced in measuring power in the jump test, both in the test-retest and day-by-day and in th4 use of different measuring systems (force platform and contact platform). Due to the fact that our intention was to measure recurrence, we took into account and controlled a large number of factors which in some way could influence the results. We carried out and experimental design, in which we passed, in two days with a weeks interval between, the jump tests: without countermovement (SJ), with countermovement (CMJ), and horizontal with feet together (SLJ) on twelve male, PE students. We proved how the recurrence in the test-retest was good in the three tests we studied (SJ r=0.89 and 0.98; CMJ r=0.86 and 0.99; SLI r=0.97 and 0.99: p<0.001); while in the day-to-day tests, although the values are also good, they are not quite so good (SJ r=0.76; CMJ r=0.78; SLJ r=0.75: p<0.05). On the other hand, the two systems of measurement we analysed measure in a similar way, however we have found differences of up to 7 cm, so, before beginning to evaluate a sportsman longitudinally, we will have to decide on a system and continue with it to the end. To sum up, whenever one wants to measure the power of a sportsman by means of jump tests, we will have to pay special attention and control all the external factors which are liable to modification and capable, in turn, of influencing the results.

Resumen

El propósito del presente trabajo es conocer la reproducibilidad que presenta la medición de potencia en los tests de salto, tanto en el test-retest y día a día, como en el empleo de diferentes sistemas de medición (la plataforma de fuerzas y la plataforma de contactos). Debido a que lo que se pretendió fue medir la reproducibilidad, se tuvieron en cuenta y se controlaron un gran número de factores que de algún modo podían influir en la consecución de los resultados. Se llevó a cabo un diseño experimental en el que se pasaron, en dos días con una semana de separación entre ellos, los tests de salto: sin contramovimiento (SJ), con contramovimiento (CMJ) y horizontal a pies juntos (SLJ), a 12 sujetos varones estudiantes de educación física. Se ha comprobado cómo la reproducibilidad en el test-retest es buena en las tres pruebas estudiadas (SI r = 0.89 y 0.98; CMI r = 0.86 y0.99; SLJ r = 0.97 y 0.99: p < 0.00 I), mientras que en el día a día, si bien los valores también son buenos, no lo son tanto (S) r = 0.76; CMJ r = 0.78; SLJ r = 0.75: p < 0.05). Por otra parte, los dos sistemas de medición analizados miden de forma semejante, sin embargo se han encontrado diferencias de hasta 7 cm, con lo cual, antes de empezar a evaluar longitudinalmente a un deportista, habrá que decantarse por un sistema y continuar con él hasta el final.

En conclusión, siempre que se desee realizar mediciones de potencia en un deportista mediante tests de saltos, habrá que prestar atención y controlar todos los factores externos susceptibles de ser modificados y capaces, a su vez, de influir en los resultados.

Introducción

Desde hace años, los tests de salto se han venido conformando como una de las mejores pruebas de evaluación de la potencia del tren inferior. Su sencillez, tanto en el material empleado (una simple cinta métrica) como en la ejecución de cara al sujeto evaluado, hacen que se haya extendido su aplicación y, hoy en día, figure entre las baterías de tests de evaluación de la condición física más conocidas. Sin embargo, a pesar de su sencillez aparente, estas pruebas presentan ciertos problemas. El presente trabajo muestra la gran meticulosidad que requiere el trabajo de campo, ya que, a la hora de pasar los tests, cualquier despiste en principio inapreciable, puede hacer que los resultados se contaminen.



Con el fin de determinar estos errores, se llevó a cabo un diseño experimental con el que se pretendía evaluar la reproducibilidad de los tests de salto, tanto de sus características intrínsecas (en el test-retest y en el día a día), como de las extrínsecas, es decir, las referentes al aparato de medición que se emplea; en este caso, entre una plataforma de fuerzas y una plataforma de contactos. Los tests de salto escogidos fueron el salto sin contramovimiento (SJ), el salto con contramovimiento (CMJ) y el salto horizontal a pies juntos (SLJ).

A pesar de que con la plataforma de fuerzas se obtienen diversas variables del salto. para calcular la reproducibilidad se tomó únicamente el valor del tiempo de vuelo, ya que lo que interesa en este estudio es conocer cuánto se salta y no si se hace de un modo u otro. Con la plataforma de fuerzas se calculó el tiempo de vuelo por medio de un programa informático llamado Potencia (López, 1998), que es capaz de calcular diversas variables a partir de la curva fuerza-tiempo, entre ellas el tiempo de vuelo, por medio del conteo directo sobre los registros de fuerza de los milisegundos que el sujeto está en el aire (cuando la fuerza registrada sobre la plataforma es cero).

Metodología

Dado que lo que se pretende es medir la reproducibilidad de los tests, es necesario poner especial énfasis en la elaboración de los protocolos, de manera que queden controlados todos los factores externos, hasta el punto de tener la seguridad de que aspectos tan aparentemente indiferentes como la luz ambiental, la temperatura o el calentamiento no van a influir en los resultados obtenidos.

Diseño experimental

El diseño experimental se dividió en 4 partes, como se puede apreciar en la Figura I. En primer lugar se escogieron individuos que, cumpliendo las características antropométricas exigidas con el fin de homogeneizar la población (se presentan más adelante), participaran de forma voluntaria siguiendo las normas sobre experimentación con personas y animales. Una vez seleccionados los sujetos, se les tomaron medidas antropométricas de talla y peso. Posteriormente, se les reunió a todos en un día de entrenamiento para explicarles las pruebas que se les iba a pasar, y se dejó que ensayaran lo necesario hasta que las aprendieran, todo ello bajo la supervisión del investigador. A partir de ahí, se citó a cada uno en un día y a una hora concreta, con la condición de que pudieran volver una semana después.

Muestra seleccionada

Como en el resto de aspectos del trabajo, se buscó estandarizar al máximo las características de la muestra. Para ello, en el momento de pedir voluntarios, se impusieron unas condiciones con un perfil concreto: de sexo masculino, edad entre 19 y 24 años, estatura entre 1,70 y 1,80 m, no sedentarios y no practicantes de deporte federado, es decir, que no realizaran una actividad física que pudiera ser considerada entrenamiento. Si bien es imposible conseguir sujetos idénticos, caso que tampoco sería adecuado ya que la validez de la prueba quedaría reducida a las características de esa muestra, se puede conseguir disminuir la disparidad por medio de una selección apropiada, para homogeneizar las condiciones del experimento.

Se tomó una muestra de 12 sujetos varones estudiantes de educación física. En la Tabla I se pueden ver las características de la muestra.

Material

Este apartado se ha dividido en tres puntos, clasificando el material según la fase del estudio en que se utilizó, como se describe a continuación.

Mediciones antropométricas:

- Cinta antropométrica de sensibilidad Imm.
- Báscula DETECTO con sensibilidad 200 g.

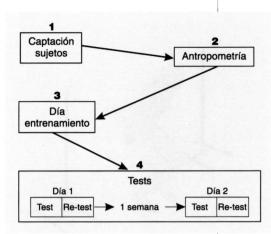


Figura 1. Esquema del diseño experimental seguido en el estudio.

	EDAD	ESTATURA	PESC
x	21,6	174,70	70,33
SD	1,65	4,24	5,46

Tabla 1. Estadística descriptiva de las características de la población seleccionada. La edad está expresada en años, la estatura en cm y el peso en kp (n = 12).

Realización de los tests:

- Plataforma dinamométrica con tecnología de captación extensiométrica Dinascan 600 ME calibrada según el método estandarizado PDINC01-00, obteniéndose un resultado menor del 2% de variación en las componentes vertical y horizontal. La reproducibilidad fue calculada con mediciones estáticas desde 25 kg hasta 350 kg. El error relativo fue <1,75% con una diferencia relativa <1,20%. La plataforma fue asentada encima de una placa metálica pesada para evitar ruidos externos (Sebastián y cols., 1989; Aguado e Izquierdo, 1993).
- Ordenador PC Pentium 120 Mhz con 16 Mb de RAM.
- Software propio de las plataformas Dinascan, v. 8.0
- Cicloergómetro de freno electromagnético Ergo-Line D-7474 BITE.
- Goniómetro Sulindal con sensibilidad de un grado.

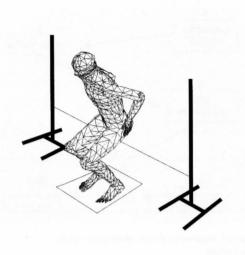


Figura 2. Representación del sistema empleado para controlar los 90°.

- 2 soportes de red de bádminton con cinta métrica adherida al cuerpo.
- Goma elástica para colocar entre los soportes.
- Plataforma de contactos Ergo Jump Bosco System.

Tratamiento de datos:

- Programa informático Potencia. Este programa es capaz de extraer variables representativas de los saltos (de fuerza, de velocidad, de impulsos, de potencia y temporales) a partir de los registros de fuerza vertical y horizontal que aportan las plataformas.
- Hoja de cálculo Microsoft Excel v. 7.0.
- Statistica for Windows v. 4.5.

Protocolo

El protocolo fue cuidadosamente elaborado y seguido con cada sujeto, de forma que se controló el proceso al mínimo detalle para asegurarse de que las condiciones no variaran de un sujeto a otro, ni dentro de un mismo sujeto del primer al segundo día. Antes de empezar a pasar los tests se realizaba un calentamiento de 12 min de duración, igual para todos los participantes y supervisado por el investigador. Era realizado en el mismo lugar donde se desarrollaron las pruebas (el Laboratorio de Biomecánica del INEF de Castilla y León) para que los tests fueran pasados inmediatamente después. El calentamiento consistió en 5 min de pedaleo sobre un cicloergómetro con una potencia regulada a 50 W, después 10 saltos máximos consecutivos y estiramientos de los grandes grupos musculares de las extremidades inferiores.

Una vez terminado el calentamiento se procedía a la realización de los tres tests en el siguiente orden: SJ, CMJ y SLJ.

El descanso entre intentos no debe ser largo sino más bien lo contrario (Bosco, 1994), de 15 s entre cada intento, que es el tiempo que se tarda en guardar el fichero en el ordenador, y de 1 a 2 minutos entre test y test. Después de cada intento se motivaba al sujeto con palabras de ánimo ("lo has hecho bien, pero creo que en el siguiente intento lo puedes hacer aún mejor").

Se permitió realizar dos intentos de calentamiento antes de empezar la medición de cada test. También se dieron instrucciones para que después del salto cayeran en el mismo lugar y posición del despegue, con el fin de evitar errores en la medición del tiempo de vuelo.

En las mediciones de los saltos verticales se colocó la plataforma de contactos encima de la de fuerzas, con lo cual se consiguió que el tiempo medido con ambas plataformas fuera el mismo y pudieran ser comparadas. Las dos plataformas fueron ajustadas a una frecuencia de muestreo de 1000 Hz, con lo cual se obtuvo una sensibilidad temporal de milisegundo.

Se determinó, en el SJ y el CMJ, fijar la angulación de las rodillas a 90° (Bosco y cols., 1983) para asegurarse de que las condiciones eran idénticas en todos los ensayos, ya que según estudios anteriores de otros autores, se demuestra que la producción de fuerza varía con el ángulo de la articulación de la rodilla (Tihanyi y cols., 1982; Jaric y cols, 1989; Locatelli, 1990). También se limitó la acción de la parte superior del cuerpo manteniendo el tronco erguido y las manos en la cintura. Sin embargo en el SLJ, siguiendo el protocolo de la Batería Eurofit

(1983), se permitió realizar movimientos de brazos y tronco mientras no se produjeran movimientos de toma de impulso con los pies hasta el momento del despegue. Para controlar los 90° se construyó un pequeño sistema de referencia formado por dos barras laterales y una goma elástica sujeta entre ambas (Figura 2). Se colocaba al sujeto en la plataforma con los talones a la altura de una línea marcada y en la posición de semi-squat con las rodillas flexionadas hasta formar 90° y los talones apoyados en el suelo. En ese momento se ajustaba la goma elástica a la altura de los glúteos de forma que ya quedaba marcada para los saltos. Respecto al SLI, se realizaron las batidas sobre la plataforma de fuerzas y la distancia alcanzada era medida con cinta métrica.

Tratamiento de datos

En primer lugar se empleó el programa *Potencia*, con el cual se extrajeron los valores del tiempo de vuelo de todos los saltos. Se consideraron como variables de estudio el tiempo de vuelo en el SJ y CMJ (los saltos verticales) y la distancia alcanzada en el SLJ, por ser éstas las que determinan el rendimiento. En el estudio de la reproducibilidad se analizó el error metódico, el coeficiente de variación en función del error metódico y el coeficiente de correlación de Pearson. También se aplicó la prueba de la T de comparación de medias en el cálculo de la reproducibilidad entre la plataforma de contactos y la plataforma de fuerzas.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos referentes a la reproducibilidad en el test-retest (Tabla 2) y en el día a día (Tabla 3).

Respecto a la comparación entre la plataforma de fuerzas y de contactos, se han hecho los cálculos únicamente con los dos saltos verticales, ya que en el salto horizontal no se puede utilizar la plataforma de contactos para medir la distancia alcanzada. En la Tabla 4 se observan los datos de la estadística descriptiva y en la Tabla 5 los de la reproducibilidad.



Discusión

En los tres tests se aprecia una alta reproducibilidad en el test-retest del primer y del segundo día por separado (SI r = 0.89-0.98, p < 0.001: CMI r = 0.86-0.99, p > 0.001: SLJ r = 0.97-0.99, p < 0.001). Los datos obtenidos se aproximan a los de Viitasalo (1985) en un estudio en el que se medía la reproducibilidad del test-retest en el SI y el CMI obteniendo correlaciones de 0,93 y 0,95 respectivamente. Si se observan más detenidamente los resultados del primer y segundo día y se comparan, se ve que en los tres tests de salto se produce una mejora en la reproducibilidad del segundo día respecto al primero. Esta mejora podría ser achacada al aprendizaje que se produce de un día a otro, a pesar de haber realizado previamente un entrenamiento de los tests para evitarlo. Sin embargo, en el salto horizontal la mejora es mínima, ya que se observa que la reproducibilidad es casi máxima en los 2 días. Lo que sugiere este hecho es que el salto horizontal, al ser un test más conocido y practicado por los sujetos, está más automatizado, y por lo tanto cada intento es realmente máximo. Es conocido que el salto horizontal está incluido en multitud de pruebas selectivas de acceso a diferentes organismos y que es frecuentemente realizado por el individuo a lo largo de su escolarización, a diferencia del CMJ y más aún del SJ. Así pues, a la luz de los resultados obtenidos, se puede decir que el test SLI es el más reproducible de los tres tests de salto analizados, a pesar de lo criticado que ha sido por su complejidad técnica (Izquierdo y cols., 1994; Aguado e Izquierdo, 1995).

Respecto a la reproducibilidad en el día a día, como es de esperar, los coeficientes de correlación decaen, aunque siguen siendo buenos (SJ r=0.76, p=0.004; CMJ r=0.78, p=0.015; SLJ r=0.75, p=0.004), a la vez que los coeficientes de variación también empeoran ligeramente en los tres tests (SJ = 3,76%; CMJ = 3,03%; SLJ = 2,74%). Todo esto ocurre a pesar de haber tenido en cuenta el mayor número de condiciones externas posible. La explicación puede encontrarse en que hay factores que no llegan a ser controlados del todo, como son el estado anímico del sujeto, las horas

	8		SJ		NJ.	SUPE	
	Día 1	Día 2	Día 1	Día 2	Día 1	Día 2	
Error metódico	0,013	0,006	0,011	0,004	0,03	0,01	
Coef. variación (%)	2,45	1,14	1,83	0,68	1,17	0,55	
Coef. correlación (p<0,001)	0,89	0,98	0,86	0,99	0,97	0,99	

Tabla 2. Resultados en la reproducibilidad del test-retest. El error metódico viene expresado en s en los dos saltos verticales (SJ y CMJ), y en m en el salto horizontal (SIJ).

desde la última comida, etc. y que afectan al resultado. Así pues, al realizar el seguimiento de deportistas por medio de tests de saltos, habrá que ser extremadamente riguroso con los protocolos, ya que sus propias características hacen que se produzcan ciertas diferencias en los resultados que podrían engañar en la evaluación del entrenamiento. En cuanto a la reproducibilidad entre la plataforma de fuerzas y la de contactos, se encontró una buena correlación en los dos tests verticales entre las dos plataformas;

	SJ	ĊMJ	SLJ
Error metódico	0,020	0,018	0,06
Coef. variación (%)	3,76	3,03	2,74
Coef. correlación (p<0,05)	0,76	0,68	0,75

Tabla 3. Resultados de la reproducibilidad del día a día. El error metódico viene expresado en s (SJ y CMJ) y en m (SLJ).

				CN		
	PF	PC	PF-PC	PF	PC	PF-PC
Media	0,525 p<0,001	0,518 p<0,001	0,010	0,582 n.s.	0,576 n.s.	0,006
Desviación estándar	0,039	0,038	0,013	0,030	0,037	0,024
Máximo	0,580	0,574	0,021	0,638	0,651	0,050
Mínimo	0,457	0,451	-0,037	0,522	0,518	-0,046

Tabla 4. Resultados de la estadística descriptiva que comparan la plataforma de fuerzas (PF) con la plataforma de contactos (PC).

más elevada en el SJ, con una r=0.94 (p < 0,001), frente a una r=0.76 (p < 0,001) en el CMJ. Como se puede observar, en los dos tests los resultados son muy similares, sin embargo en el CMJ se produce una dispersión mayor. Los resultados se acercan a los presentados en estudios anteriores por otros autores (Virmavirta y cols., 1995) donde se encontraron correlaciones de 0,90 en el SJ y 0,66 en el CMJ. Analizando el coeficiente de variación

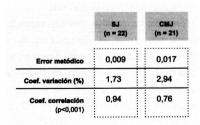


Tabla 5. Resultados del análisis de la reproducibilidad entre la plataforma de fuerzas y de contactos. El error metódico viene expresado en s.

del error metódico, se observa igualmente cómo en el CMI el valor es más elevado, lo cual da idea de una menor constancia en las diferencias entre una plataforma y otra en este test. Se cree que la mayor dispersión del CMJ se debe al incremento de la amplitud del movimiento, a la vez que los tiempos de vuelo son mayores que en el SI, con lo cual parece lógico pensar que, de haber diferencias en la medición del tiempo, éstas se manifiesten en mayor medida cuanto mayor sea la magnitud que miden. En este sentido, cabe esperar que si se realizaran los mismos cálculos con el test de Abalakov (con ayuda de los brazos) y del salto en caída (DI), en los que se alcanzan alturas de vuelo mayores, la dispersión de los resultados sería aun mayor.

Los valores medios de los tiempos de vuelo obtenidos con la plataforma de contactos son menores que los de la plataforma de fuerzas. Sin embargo las diferencias en las mediciones del tiempo no son constantes. Es decir, unas veces resulta mayor la medición de una plataforma y otras veces la de la otra. Si se atiende a la prueba de la T de comparación de medias, indica que en el CMJ no existen diferencias significativas, mientras que en el SJ las diferencias son significativas con una p<0,001. Este dato puede llevar a engaño si se lee aisladamente ya que choca con los buenos valores anteriores del coeficiente de correlación y el error metódico. Lo que ocurre es que como la prueba de la T hace una comparación de medias, en el CMJ las diferencias medias entre las dos plataformas son menores que en el SI; sin embargo como se puede ver con la correlación, la dispersión de puntos es mayor, con lo cual quedan compensados los valores positivos con los negativos de manera que al final resultan unas medias igualadas.

En principio los dos instrumentos miden de forma muy similar: la diferencia en altura entre las medias es solamente 8 mm en un salto de 41 cm. Sin embargo, llevándolo al extremo, si se toma la mayor diferencia entre las dos plataformas, que fue de 0,05 s, resulta una diferencia de 7 cm en el mismo salto de 41 cm. Este error puede suponer la mejora de un deportista después de 6 meses de entrenamiento específico. De

ello se concluye que, a la hora de hacer el seguimiento de un deportista, una vez elegido uno u otro sistema, las mediciones deberían realizarse siempre con el mismo instrumento de cara a minimizar en lo posible los errores producidos.

Conclusiones

- La reproducibilidad test-retest aporta resultados muy buenos en las tres pruebas de salto analizadas. En el día a día los valores calculados son un poco peores, aun habiendo controlado los protocolos al máximo.
- Al pasar los tests durante el seguimiento de un deportista habrá que ser muy cuidadoso con los protocolos. Deberán ser pasados con meticulosidad, ya que cualquier factor externo puede alterar los resultados considerablemente, lo que hace que atribuyamos mejoras o empeoramientos al fruto del entrenamiento cuando en realidad son debidas a errores metodológicos.
- A la hora de pasar tests que evalúen la evolución de un deportista, se deberá elegir adecuadamente el tipo de prueba, ya que el hecho de tener o no tener automatizado el gesto influirá en los resultados. Si se escoge un test desconocido para el deportista, cuanto más avanzado se esté en el proceso de evaluación (a lo largo de la temporada), mejores resultados obtendrá como consecuencia del aprendizaje.
- Teniendo en cuenta la reproducibilidad, el SLJ puede ser considerado el mejor test a pesar de lo criticado que ha sido por su alta complejidad técnica. Al tratarse de un test más conocido y practicado por los sujetos (su uso se encuentra muy difundido por su escasa necesidad de medios materiales), es más fácil que aporte mejores resultados en el test-retest y el día a día.

Bibliografía

AGUADO, X. y IZQUIERDO, M. (1993). "Instalación de dos Plataformas de Fuerza en el INEF de Castilla y León para Análisis de la Marcha y Gestos Deportivos", Libro de comunicados,

- Primer Congreso de Ciencias de la Educación Física y recreación, n.º 1, p. 25.
- (1995). "La detente horizontal. Estudio cinemático y cinético de 64 casos en las pruebas de ingreso en el INEF de León", Archivos de Medicina del Deporte, vol. XII, n.º 46, pp. 93-104.
- BOSCO, C.; LUHTANEN, P. y KOMI, P.K. (1983). "A simple method for measurement of mechanical power in jumping". *European Journal of Aplied Phisiology*, n.° 50, pp. 273-282.
- BOSCO, C. (1994). La valoración de la fuerza con el test de Bosco, Paidotribo, Barcelona.
- EUROFIT (1983). "Une baterie européenne de test pour l'évaluation de l'aptitude motrice", Lovaina, CDDS.
- IZQUIERDO, M.; GONZÁLEZ J.L. y AGUADO, X. (1994). "Análisis biomecánico de la detente horizontal. Consideraciones respecto a su uso como test de fuerza del tren inferior", Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, n.º 15, pp. 2-8.
- JARIC, S.; RISTANOVIC, D. y CORCOS, D. M. (1989). "The relationship between muscle kinetic parameters and kinematic variables in a complex movement", European Journal of Applied Phisiology, no.59, pp. 370-376.
- LOCATELLI, E. (1990). "La fuerza". Atletico Leggero. Traducción de Miguel Vélez. Sant Cugat.
- LÓPEZ, J. L. (1998). Desarrollo de un nuevo software para el cálculo de la potencia mecánica en el salto con plataforma de fuerzas. Estudio de la reproducibilidad de los valores obtenidos en diversos tests de saltos, Tesina Universidad de León.
- SEBASTIÁN, C.; NAVARRO, E. y GONZÁLEZ, E. (1989). "Plataforma de fuerzas. Un ejemplo práctico de su utilización en el análisis de las técnicas deportivas", Apunts d'Educació Fisica i Esports, n.º 15, p. 29.
- TIHANYI, J.; APOR, P. y PETREKANITS, M. (1982). "Force - Velocity - Power characteristics and fiver composition in human knee extensor muscles", European Journal of Applied Physiology, n.º 48, p. 331.
- VIITASALO, J. T. (1985). "Measurement of force-velocity characteristics for sportsmen in field conditions", *Biomechanics IX-A*, p. 96.
- VIRMAVIRTA, M.; AVELA, J. y KOMI, P. (1995). "A comparison of different methods to determine the take-off velocity in vertical jumps", Abstracts of the International Society of Biomechanics, XVth Congress, Jyväskyla, n.° 1, p. 972.

Validación de un cuestionario de actividad física habitual

Pablo Tercedor Sánchez

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte Universidad de Granada

Begoña López Hernández

Médico especialista en Medicina Preventiva y Salud Pública

Palabras clave

cuestionarios, actividad física, salud, niños

Abstract

The promotion of physical activity aimed at health is a question of some interest in our society. The study attempts to define the type, frequency, duration and intensity most appropriate so that the physical activity practised brings about a betterment in the factors of the physical condition in respect to health. Before anything is done with the idea of promoting health an initial evaluation of the practice level that a population presents, is necessary. In this context the idea of validating a questionnaire that would serve as a useful instrument for the evaluation, come up. Using a group of subjects of 10 years of age the reliability of the questionnaire previous designed was tested. We applied the test re test method obtaining an intraclass coefficient correlation of 0.98. Afterwards, using a group if 34 subjects the heart beat frequency during a normal school days was measured with a monitor (Polar PE4000). The day after the same subjects completed the questionnaire. We determined the simple coefficient correlation obtaining a figure of 0.78 (p<0.001). In spite of the limitations involved in applying questionnaires to 10-year-old children, this instrument offers a good approach for measuring the usual level of physical activity. However, more research that examines, from a quantitative and qualitative point of view, the design of physical activity questionnaires for children.

Resumen

La promoción de la actividad física orientada hacia la salud es una cuestión de interés en nuestra sociedad. Las investigaciones pretenden definir el tipo, frecuencia, duración e intensidad más adecuados para que la actividad física practicada induzca una mejora en los factores de la condición física relacionados con la salud.

Previa a una intervención que pretenda promocionar la salud es imprescindible una evaluación inicial del nivel de práctica que presenta la población.

En este contexto surge la idea de validar un cuestionario que nos sirva como instrumento adecuado para la evaluación.

Sobre una muestra de 55 sujetos de 10 años de edad se procede a obtener la fiabilidad del cuestionario previamente diseñado. Aplicamos el método test-retest y obtenemos un valor en el coeficiente de correlación intraclase de 0,98.

Posteriormente, sobre una muestra de 34 sujetos se aplica un monitor de frecuencia cardíaca (Polar PE 4000) durante un día lectivo. Al día siguiente los mismos sujetos realizan el cuestionario y comparamos el registro obtenido por el monitor de frecuencia cardíaca y el obtenido con el cuestionario. Determinamos el coeficiente de correlación simple obteniéndose un valor de 0,78 (p < 0,001).

A pesar de las limitaciones en la aplicación de cuestionarios sobre niños-as de 10 años de edad, el instrumento objeto de estudio supone una buena aproximación como instrumento de medida de la actividad física habitual. No obstante son necesarias más investigaciones que profundicen cuantitativa y cualitativamente en el diseño de cuestionarios de actividad física para ser aplicados en niños-as.

Introducción

Estudios realizados han llevado a la conclusión de que la actividad física recomendada en los niños-as para producir una mejora de los componentes de la condición física relacionada con la salud debe involucrar a grandes grupos musculares, debe tener una duración de 20 minutos o más y debe practicarse 3 veces o más por semana con una intensidad igual o superior a 140 pulsaciones/minuto (Simons-Morton, 1988). Para evaluar la práctica de actividad física habitual de los escolares es necesario disponer del instrumento de



medida idóneo. El cuestionario es el procedimiento más usual en la evaluación de programas de educación para la salud (Baranowski, 1985); a pesar de las limitaciones de los cuestionarios, éstos proporcionan un tipo de datos que no sería posible obtener mediante otro instrumento.

Son pocos los autores que se han aproximado al diseño de cuestionarios para evaluar la actividad física habitual en población escolar. Son destacables los trabajos de Sallis (1988, 1990, 1991, 1993) por su especial énfasis sobre la población objeto de nuestro estudio.

A la hora de diseñar cuestionarios para medir la actividad física habitual en escolares nos encontramos con una cuestión que puede sesgar los datos obtenidos, debido a las dificultades para hacer recordar ciertos aspectos que se pretenden evaluar; nos referimos a la limitada memoria a medio y largo plazo de los niños de temprana edad (Baranowski, 1985). Por ello se hace necesario el desarrollar estrategias que nos permitan obtener una valoración de la actividad física en base a varios cuestionarios administrados en sucesivos períodos de tiempo que sean susceptibles de recordar por el encuestado. Para valorar la actividad física habitual realizada por niños-as, Sallis (1993) propone además del cuestionario objeto del presente trabajo, la aplicación de otros cuestionarios para determinar un índice de actividad física, vinculado con otros instrumentos de medida de la actividad física: son el cuestionario de actividad física realizada durante el último fin de semana, y el cuestionario de actividad física realizada durante el verano; además los padres cumplimentan otro cuestionario para determinar la actividad física realizada por sus hijos-as durante una semana.

Una vez diseñado el cuestionario es fundamental proceder a comprobar si realmente éste sirve para medir lo que pretendemos, determinando su fiabilidad y validez (Tercedor et al., 1996).

El objetivo de este trabajo es adaptar y validar en población escolar española el cuestionario "Yesterday Activity Checklist" utilizado por Sallis y colaboradores (1993) en sus investigaciones.

Material y método

Cuestionario de actividad física

El cuestionario objeto de validación es una versión, traducida al castellano para nuestro estudio, del "Yesterday Activity Checklist" creado por Sallis y colaboradores (1993). En su versión original es administrado siguiendo unas instrucciones previamente elaboradas; se incluye un listado de las actividades físicas más practicadas y se pregunta a los sujetos cuales de ellas realizaron el día anterior y durante 15 minutos o más, marcando éstos con una cruz cada una de ellas. La adaptación del formato se llevó a cabo siguiendo las fases indicadas a continuación y procediendo a las modificaciones oportunas en función de las necesidades detectadas.

- 1. Procedimos a la traducción y adaptación del original, tanto del cuestionario como de las instrucciones del mismo. Sallis hace conscientes a los alumnos de la duración "15 minutos" haciendo referencia a la duración del recreo o a la duración de series infantiles de televisión; en la adaptación hicimos referencia a series infantiles españolas más significativas para los niños-as. En las instrucciones del cuestionario y tras la falta de atención detectada en los alumnos-as en las sucesivas pruebas llevadas a cabo, se incluyó al final de cada apartado alguna pregunta (p.e. "¿lo entendéis?"); para demandar la atención en aquellos alumnos que no respondían o ni siquiera miraban al encuestador cuando éste formulaba la pregunta.
- 2. En el Yesterday Activity Checklist figuran 20 actividades comúnmente practicadas por población americana, escaladas en intensidad (METS); en el cuestionario adaptado sustituimos estas actividades por las más practicadas en población escolar española, según el "estudio europeo sobre conductas de los escolares relacionadas con la salud" (Mendoza ef al., 1994). No obstante, dejamos una opción de respuesta abierta con el objeto de detectar prácticas de actividades físicas novedosas. Las actividades incluidas en el cuestionario fueron escaladas en METS

siguiendo la escala propuesta por Ainsworth y colaboradores (1993). Tras la aplicación del cuestionario en una muestra observamos la confusión que creaba en los alumnos la inclusión como respuesta de dos actividades: carreras y atletismo, detectando que algunos alumnos indicaban la práctica de ambas probablemente por considerar ambos términos sinónimos. En el cuestionario definitivo se optó por eliminar la actividad "atletismo", al observarse que eran muy pocos los niños-as que decían practicar este deporte, y que en caso de que se practicase sería incluido por el alumno en la respuesta abierta "otra actividad (...)".

- Para analizar la coherencia interna se le preguntaba al niño-a antes y después del cuestionario cuantas actividades había realizado el día anterior, considerando la respuesta coherente cuando coincidían el número de actividades del cuestionario con la respuesta del niño.
- 4. Se elaboraron las instrucciones y el cuestionario definitivo.
- La aplicación del cuestionario se hizo mediante encuestadores previamente instruidos. Se aplicó dentro del horario escolar y en un aula bien acondicionada. Las instrucciones eran cerradas y el cuestionario autocumplimentado.

Fiabilidad

La fiabilidad del cuestionario se obtuvo con una muestra de 55 niños-as de 5º curso de enseñanza primaria elegidos en tres colegios de Granada capital y utilizando el método test-retest (Sallis, 1988) con diferentes examinadores. Los alumnos no fueron avisados previamente sobre la actividad que realizarían. La primera vez se aplicó el cuestionario a primera hora de la mañana y la segunda a última. Para el análisis se obtuvo el coeficiente de correlación intraclase (Grau, 1995).

Validez

Los sujetos eran estudiantes de 5º curso de Enseñanza Primaria de 6 colegios de la misma ciudad, siendo el total de alumnos estudiados 34; 7 fueron excluidos del análisis por

SUJETO	CUESTIONARIO	MONITOR F.C.
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	1	0
5	3	2
6	1	1
7	2	1
8	1	1
9	4	2
10	1	2
11	4	2
12	1	1
13	2	1
14	4	4
15	3	3
16	2	1
17	2	2
18	0	2
19	3	2
20	0	0
21	0	0
22	1	1
23	0	1
24	3	3
25	4	3
26	0	0
27	1	1

Tabla 1. Valores obtenidos con los dos instrumentos de medida en cada sujeto.

	X ± SD
CUESTIONARIO	1,81 ± 1,36
MONITOR F.C.	1,56 ± 1,05

Tabla 2. Medias y desviación estándar de los valores obtenidos

presentar datos incompletos. Se informó a los padres de los niños-as participantes obteniéndose su aprobación en la totalidad. Para el proceso de validación se utilizó un monitor de frecuencia cardíaca como medida objetiva de actividad física realizada.

Monitor de frecuencia cardíaca

La monitorización de la frecuencia cardíaca se ha definido como una medida válida y práctica de la actividad física de los niños-as (Freedson, 1989, 1991; Saris, 1986; Durant et al., 1993).

Para medir la validez del cuestionario, los resultados obtenidos, en cuanto a número de actividades físicas realizadas por cada niño-a, se compararon con las actividades físicas registradas por un monitor de frecuencia cardíaca modelo Polar PE 4000 que portaba el niño-a el día anterior a la administración del cuestionario.

Un monitor consta de un emisor de frecuencia cardíaca, situado en el pecho mediante una banda elástica, y un reloj que recibe la señal mandada por el emisor y almacena los datos pudiendo ser estos transferidos posteriormente a un ordenador PC mediante un interface, la capacidad de registro de datos es de hasta 33 horas.

Se consideraron como actividades físicas realizadas aquellas que cumplieron los siguientes criterios:

- 1. Registro de pulsaciones de valor superior a 120 pulsaciones por minuto (p.p.m)
- 2. Al menos 12 registros seguidos deberían recoger una frecuencia cardíaca mayor de 120 p.p.m. (el monitor fue programado para registrar la frecuencia cardíaca minuto a minuto). Así se ofrecia cierta flexibilidad en cuanto a la duración exigida en el cuestionario al considerar la tendencia de los niños-as a sobreestimar la duración de la actividad física realizada (Sallis, 1991).
- 3. Cuando 4 o más registros consecutivos se encontraban por debajo de 120 p.p.m. se consideró la actividad finalizada.

En el proceso de obtención del registro de frecuencia cardíaca se siguieron dos fases:

1. control de la reactividad al monitor de frecuencia cardíaca

El día previo a la aplicación del monitor de frecuencia cardíaca, cada niño portaba un simulador de dicho monitor que constaba de un reloj digital básico y una cinta elástica con velcro. Para eliminar posibles sospechas en los sujetos el reloj fue precintado, indicándole a cada niño-a las mismas instrucciones que regirían posteriormente el uso del monitor de frecuencia cardíaca y se les explicaba su utilidad, sin mencionar la

relación existente entre la intensidad de la actividad física y la frecuencia cardíaca.

El simulador fue aplicado con el objeto de:

- g) controlar la reactividad de cada alumno-a hacia el monitor de frecuencia cardíaca, disminuyendo la ansiedad que éste pudiese generar:
- b) comprobar la colaboración que ofrecía cada sujeto hacia el estudio.

Al día siguiente, y una vez que cada sujeto entregaba el simulador al encuestador, se procedía a la aplicación del monitor de frecuencia cardíaca.

2. Aplicación del monitor de frecuencia cardíaca

El instrumento se colocaba en el colegio antes del inicio del recreo y lo retiraba el propio alumno-a por la noche, antes de acostarse o de asearse, siguiendo las instrucciones recibidas.

El monitor se presentaba a cada alumno-a precintado con cinta aislante al igual que el simulador, con el objeto de que no pudiesen modificar su programación ni obtener información sobre el registro.

Para el análisis estadístico se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (Grau, 1995).

Resultados

Fiabilidad

El coeficiente r obtenido fue de 0.98.

Validez

El número de actividades registradas con cada uno de los instrumentos de medida se expone en la tabla 1. Las medidas de posición y dispersión se resumen en la tabla 2. El coeficiente de correlación simple obtenido entre las actividades registradas mediante el cuestionario y el monitor de frecuencia cardíaca fue de 0.78 (p < 0.001). Se obtuvo un valor de p = 0,218, referente a la probabilidad asociada a la prueba t de Student, utilizada para estimar la igualdad entre ambas medidas.



Para cada individuo se calculó la diferencia entre las actividades obtenidas en cada uno de los instrumentos de medida y la media de estos resultados. Las parejas de puntos obtenidas se muestran en la figura 1.

Discusión

El propósito de esta investigación era validar un cuestionario útil para medir la actividad física practicada por niños-as en edad escolar (10 años de edad). La edad de los sujetos supuso una limitación al detectarse una débil capacidad de comprensión y atención en la tarea; por ello de los parámetros que definen la actividad física: tipo, frecuencia, duración e intensidad, el cuestionario utilizado sólo analiza el tipo y la duración, respecto a un valor fijo, 15 minutos, de forma que actividades de una duración superior no han sido detectadas como tales.

La capacidad comprensiva y la atención encontradas en los alumnos-as han sido variables, por lo que se optó por incluir el mínimo de información en el cuestionario y ofrecerla por medio de las instrucciones que iba leyendo el encuestador. Así, cada alumno-a podía preguntar a la vez que el encuestador insistía sobre los aspectos clave y exigía la atención continua según las necesidades. No encontramos publicaciones españolas similares; para determinar la fiabilidad, Sallis (1987) obtiene un valor r = 0.78 aplicado a un cuestionario referido a la actividad física practicada durante los últimos siete días. La mayor fiabilidad encontrada en este estudio (r = 0.98) puede explicarse por presentar menor exigencia en cuanto a memoria. En un trabajo similar Sallis (1990) compara los registros obtenidos mediante un acelerómetro, monitor de frecuencia cardíaca y cuestionario, obteniendo un coeficiente de correlación r de 0,44 (p < 0,05) entre el registro obtenido por los dos últimos instrumentos de medida indicados, para el grupo de edad media 10,8 años. Los valores registrados por el acelerómetro difieren de los registrados por el monitor de frecuencia cardíaca, ya que como indica el propio Sallis (1989) actividades como montar en bicicleta no son detectadas por el acelerómetro. Este autor obtiene un valor de actividad física a partir de los valores de frecuencia cardíaca obtenidos, sin aplicar un criterio que permita discriminar aquellos registros de valor inferior a 120 p.p.m., no considerados como indicadores válidos de actividad física (Riddoch & Boreham, 1995); además, tal y como sugieren Armstrong y Bray (1991) se debe considerar prioritariamente el número y la duración de períodos de actividad física realizada por encima del umbral seleccionado. La variación en la frecuencia cardíaca se

asocia a la intensidad de la actividad física y a factores como temperatura, tipo de contracción muscular (estática o dinámica) y estrés emocional (Haskell et al., 1992, Armstrong & Bray, 1991). No conocemos si realmente un estado emocional puede mantener un registro de frecuencia cardíaca siguiendo los criterios expuestos para nuestro análisis aunque Riddoch & Boreham (1995) indican que puede afectar sólo para valores de frecuencia cardíaca bajos; no obstante, para minimizar este factor se utilizó el simulador del monitor de frecuencia cardíaca, corroborando tras el análisis de los registros que los valores obtenidos en los primeros momentos de portar el monitor, coincidentes con inactividad física, en ningún caso fueron superiores a 120 p.p.m. El factor temperatura no debe afectar significativamente los resultados; el tipo de contracción esperado en los niños-as de esta edad es dinámico y con participación global de todo el cuerpo por lo que no cabe esperar diferencias por este factor.

Conocer los niveles de práctica de actividad física supondrá poder evaluar inicialmente para así proceder en consecuencia, diseñando estrategias apropiadas que permitan modificar y/o modular la práctica de actividad físico-deportiva en escolares; de esta forma podremos proponer orientaciones y pautas de intervención concretas que ayuden a mejorar la tarea educativa, en pro de la actividad física como medio para promocionar la salud.

A pesar de la utilidad del cuestionario, es necesario profundizar sobre la evaluación de la actividad física habitual realizada por los escolares insistiendo en la validación de instrumentos de bajo coste que faciliten la aplicación sobre grandes grupos de población.

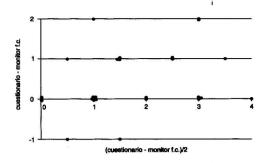


Figura 1. Diferencia en los valores de puntuación en el monitor de F.C. menos puntuación en cuestionario respecto al promedio de puntuación entre ambos instrumentos.

Agradecimientos

Los autores agradecen al profesor James F. Sallis su aportación al estudio, así como a los colaboradores y participantes en el proyecto Actividad física y salud.

Bibliografía

AINSWORTH, et al. (1993). "Compendium of physical activities: classification of energy cost of human physical activities". Medicine and science in sports and exercise, 25(1), pp. 71-80.

ARMSTRONG, N. & BRAY, S. (1991). "Physical activity patterns defined by continuous heart rate monitoring". Archives of Disease in Childhood, 66, pp.245-247.

BARANOWSKI, T. (1985). "Methodologic Issues in Self-Report of Health Behavior". Journal of School Health, 55, pp. 179-182.

DURANT, R. H. et al. (1993). "Reliability and variability of indicators of heart-rate monitoring in children". Med. Sci. Sports Exerc., 25, 3, pp. 389-395.

FREEDSON, P.S. (1989). "Field monitoring of physical activity in children". *Pediatr. Exerc. Sci.*, 1, pp. 8-18.

 (1991). "Electronic motion sensors and heart rate as measures of physical activity in children". J. Sch. Health, 6, pp. 220-223.

GRAU, G. (1995). "Metodología para la validación de cuestionarios". *Medifam* 5(6), pp. 351-359.

HASKELL, W. L. et al. (1992). "Cardiovascular benefits and assessment of physical activity and physical fitness in adults". Medicine and Science in sports and exercise 24 (6): pp. S201-S216.

- MENDOZA, R.; SAGRERA, M. R. y BATISTA, J. M. (1994). Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990), Madrid: C.S.I.C.
- RIDDOCH, J. y BOREHAM, A. G. (1995). "The health-related physical activity of children". Sports Medicine, 19 (2), pp. 86-102.
- SALLIS, J. F. (1991). "Self-report measures of children's physical activity". Journal of school health, 61 (5), pp. 215-219.
- SALLIS, J. F.; CONDON, S. A.; GOGGIN, K. J. et al. (1993). "The development of self-administe-

- red physical activity surveys for 4th grade students". Research Quarterly for Exercise and Sport, 64, 1, pp. 25-31.
- SALLIS, J.F.; BUONO, M.J.; ROBY, J. J. et al., A. (1990). "The Caltrac accelerometer as a physical activity monitor for school-aged children". Med. Sci. Sports Exer., 22, 5, pp. 698-703.
- SALLIS, J. F.; PATTERSON, T. L.; BUONO, M. J. y NADER, P. R. (1988). "Relation of cardiovascular fitness and physical activity to cardiovascular disease risk factor in children and adults". Am J Epidemiol., 127, pp. 933-941.
- SARIS, W. H. M. (1986). "Habitual physical activity in children: methodology and findings in health and disease". Med. Sci. Sports Exerc., 18, pp. 253-263.
- SIMONS-MORTON, B. G. (1988). "Health-related physical fitness in childhood: Status and recomendations". Annual review of public health, 9, pp. 403-425.
- TERCEDOR, P.; ÁVILA, F.; DE LA TORRE, M. A. y MONTIEL, R. (1996). "Utilización de cuestionarios de actividad física en promoción de la salud". Revista Española de Educación Física y Deportes, 3, 3, pp. 31-38.



Un estudio piloto de las características motivacionales de los tenistas y de los tenistas en silla de ruedas en competición

Eduardo Cervelló Gimeno

Facultad de Ciencias del Deporte Universidad de Extremadura

Juan Pedro Fuentes García

Facultad de Ciencias del Deporte Universidad de Extremadura

David Sanz Rivas

Escuela Universitaria de Magisterio Universidad de la Rioja

Palabras clave

deporte adaptado, deporte inclusivo, tenis, tenis en silla de ruedas. motivación

Abstract

This study analyses the motivational characteristics of top class tennis players and of wheelchair tennis players in competitions. Therefore we have taken as a theoretical reference the perspective of goals reached (Nicholls, 1989; Roberts, 1992) The relations between the motivational and a series of physiological variables such as the beliefs about the causes of success in sport, the satisfaction with results, the diversion of practising sport and the preference for tasks of different degrees of difficulty, are analysed. The results demonstrate, in contrast with former studies, that the focus on ego as much as the focus on the task at hand are associated with motivational adjustment patterns. Finally, significant differences in some of the variables studied between tennis players and wheelchair tennis players have been encountered. The possible implications that these can have on training are discussed in the work.

Resumen

Este estudio analiza las características motivacionales del tenis de competición en deportistas de alta competición practicantes de tenis y tenis en silla de ruedas. Para ello se toma como marco teórico la perspectiva de las metas de logro (Nicholls, 1989, Roberts, 1992). Se analizan las relaciones entre la orientación motivacional y una serie de variables psicológicas como son las creencias sobre las causas de éxito en deporte, la satisfacción con los resultados deportivos, la diversión con la práctica deportiva y la preferencia por tareas con diferente grado de dificultad. Los resultados muestran, frente a estudios anteriores, que tanto la orientación al ego como la orientación a la tarea se asocian a patrones motivacionales adaptativos. Por último, se han encontrado diferencias significativas en algunas de las variables estudiadas entre los tenistas y los tenistas en silla de ruedas. Las posibles implicaciones que para el entrenamiento pueden tener estos resultados son discutidas en el trabajo.

Introducción

La motivación deportiva es, y ha sido, un tema de estudio ampliamente recurrido en la investigación psicológica del deporte (Roberts, 1992). Este fenómeno de la motivación deportiva ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Una de las perspectivas más aceptadas en la investigación de psicología del deporte durante las dos últimas décadas ha sido la perspectiva de las metas de logro (Nicholls, 1984, 1989). Esta perspectiva parte del supuesto conceptual de que el significado subjetivo que las personas damos al logro se encuentra estrechamente relacionado con las emociones, pensamientos y conductas que desarrollamos. De la misma forma las metas (u objetivos que nos marcamos) de logro son el punto clave que actúa como mecanismo para determinar por una parte, nuestros juicios sobre competencia y, por otra parte, la percepción de éxito o fracaso en la consecución de dichas metas. Nicholls (1984) considera que las personas pueden concebir su capacidad en relación con dos concepciones o perspectivas de meta. Una de ellas es conocida como orientación a la tarea, en la cual el objetivo es desarrollar nuevas habilidades, mejorar el proceso de aprendizaie y conseguir una meiora personal tanto en el desempeño de la actividad desarrollada, como en el esfuerzo ejercido para conseguirla. La segunda perspectiva de meta se conoce como orientación al ego, y consiste en buscar la demostración de capacidad respecto a los demás con los que se interactúa, sintiéndose exitoso cuando se demuestra mayor capacidad que los demás o cuando se exhibe menos esfuerzo para conseguir una misma tarea. Sin embargo, las orientaciones a la tarea o al ego, no se consideran extremos opuestos de un continuo, sino que más bien cabe considerarlas como orientaciones independientes, es decir, que las personas pueden estar muy orientadas al ego y a la tarea, presentar una baja orientación en una de las dos, y también presentar una baja orientación en

En el terreno deportivo, existe ya un gran cuerpo de conocimientos que ha mostrado que las orientaciones de meta están relacionadas con patrones motivacionales característicos de cada orientación. Así se han investigado, entre otros aspectos, las relaciones que las orientaciones de meta (ego y tarea) tienen con otras variables motivacionales como son: las creencias sobre las causas de éxito en deporte (Cervelló, 1996, Duda y White, 1992; Newton y Duda, 1993; White y Duda, 1993), la satisfacción con los resultados deportivos (Lochbaum y Roberts, 1993, Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1991; Treasure y Roberts, 1994), la diversión con la práctica deportiva (Duda y Nicholls, 1992; Duda, Fox, Biddle y Amstrong, 1992; Hom, Duda y Miller, 1993) y la preferencia por tareas con diferente nivel de dificultad (Cervelló, 1998).

Estos trabajos han mostrado que la orientación a la tarea está relacionada con la creencia de que el éxito deportivo se consigue a través del esfuerzo y la cooperación con los demás, con la satisfacción de aquellos resultados que informan de la mejora y el progreso personal, con una mayor diversión en el deporte y con la preferencia por tareas con reto, mientras que la orientación al ego se ha relacionado con la creencia de que la principal causa

del éxito deportivo es tener una gran capacidad y utilizar artimañas engañosas, con la satisfacción de aquellos resultados que informan de la posesión de mayor capacidad que los demás, con el aburrimiento con la práctica deportiva y con la preferencia por tareas fáciles.

Bajo este marco, los objetivos de nuestro trabajo han sido, por una parte comprobar si en una muestra de deportistas practicantes de tenis, tanto como en sillas de ruedas se reproduce el mismo patrón motivacional que en los estudios citados anteriormente, y por otra parte analizar si existen diferencias en las variables estudiadas entre los tenistas y los tenistas en silla de ruedas.

Método

Sujetos y procedimiento

La muestra del estudio estuvo compuesta por 51 tenistas de alta competición (40 en silla de ruedas y 11 a pie), pertenecientes a programas deportivos organizados. Los cuestionarios fueron cumplimentados durante la celebración de diversos campeonatos encontrándose presente uno de los investigadores para resolver cualquier duda que se pudiese presentar.

Instrumentos

Cuestionario de Percepción de Éxito (CPE)

Este cuestionario elaborado por Roberts y Balagué (1989, 1991) es una escala compuesta por 12 ítems, de los cuales 6 miden la Orientación a la tarea y 6 miden la Orientación al ego. La pregunta inicial que encabeza el cuestionario es " Al practicar deporte siento que tengo éxito cuando...", a la cual siguen los doce ítems relacionados con la orientación a la tarea y la orientación al ego. Las respuestas están formuladas en una escala tipo Likert en la que cada ítem tiene un rango de respuesta de 0 a 100. El 0 corresponde a totalmente en desacuerdo y el 100 a totalmente de acuerdo con la formulación de la pregunta. La versión en castellano de este cuestionario utilizada para nuestra investigación ha

sido traducida al castellano por Cervelló. Escartí y Balagué (1998), mostrando altos índices de fiabilidad (Alpha 0,92 para el factor Ego y 0,82 para el factor Tarea).

Cuestionario de Satisfacción con los Resultados Deportivos (CSRD)

El Cuestionario de Satisfacción con los Resultados Deportivos consta de 11 ítems y fue desarrollado por Treasure y Roberts (1994), para medir la satisfacción de los sujetos con algunas situaciones que se derivan de los resultados obtenidos en el deporte. La pregunta inicial es " ¿En tu deporte, cuánta satisfacción obtienes cuando tú...", agrupándose las respuestas en tres subescalas que son: a) Experiencias de Maestría. que expresa la preferencia por resultados que informen acerca del progreso personal; b) Aprobación Social por la que el sujeto prefiere resultados que informen acerca de la consecución de reconocimiento por parte de sus otros significativos, y c) Éxito Normativo, que manifiesta la preferencia por aquellos resultados que informan de mayor capacidad respecto a las personas con las que se compite. Las respuestas están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100, donde el 0 corresponde a Un poco y 100 a Mucha.

Respecto a la validez y consistencia de la versión en castellano del cuestionario. Cervelló et al. (1998) encontraron Alphas de 0,72 para la subescala Experiencias de Maestría, 0,87 para la subescala Aprobación Social, y 0,58 para la subescala Éxito Normativo.

Cuestionario de Creencias sobre las Causas que llevan al Éxito en el Deporte (CCCED)

Las creencias sobre las causas que llevan al éxito en el deporte, se determinaron con una escala de 17 ítems. El cuestionario original fue desarrollado para el ámbito académico por Nicholls y sus colaboradores (Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985, Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989), siendo adaptado para el ámbito deportivo por Duda y Nicholls (1992). La pregunta intro-



ductoria general para este cuestionario fue "¿Qué piensas que ayuda a las personas a ser buenas y tener éxito en deporte?", mientras que la frase introductoria para cada ítem fue "Las personas tienen éxito en deporte si ...", agrupándose las respuestas en tres subescalas o factores: a) Motivación/Esfuerzo, refiriéndose este factor a que el éxito deportivo depende del esfuerzo ejercido en el desempeño de la tarea; b) Habilidad Normativa, que expresa la creencia de que el éxito depende de factores relacionados con la posesión de mayor capacidad y c) Engaño que engloba a los ítems que se refieren a que la utilización de conductas engañosas son las responsables del éxito deportivo. Las respuestas están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100, donde el 0 corresponde a totalmente en desacuerdo y 100 a totalmente de acuerdo.

Existe dos versiones en castellano del cuestionario de creencias de las causas que llevan al éxito en deporte desarrolladas por Cervelló, Escartí y Balagué (1998), y Guivernau y Duda (1994), quienes encontraron Alphas entre 0,74 y 0,78 para la subescala de Motivación /Esfuerzo, entre 0,62 y 0,71 para la subescala Habilidad Normativa, y entre 0,71 y 0,72 para la subescala Engaño.

Cuestionario de Diversión de los sujetos con la Práctica Deportiva (CDPD)

Este cuestionario elaborado por Duda y Nicholls (1992) mide la diversión que tienen los sujetos con la práctica deportiva. El cuestionario original consta de 8 ítems agrupados en dos factores denominados Aburrimiento y Diversión respectivamente que miden el grado de aburrimiento o diversión del sujeto mientras practica deporte. La pregunta inicial del cuestionario era "¿Cómo sueles sentirte cuando practicas deporte?", mientras que las respuestas a los diferentes ítems están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100, donde el 0 corresponde a totalmente en desacuerdo y 100 a totalmente de acuerdo.

El trabajo de Duda et al. (1992), mostró coeficientes de consistencia interna de 0,94 para el factor Diversión y de 0,83 para el factor Aburrimiento.

Resultados

En el capítulo de resultados, se analizan en primer lugar las propiedades psicométricas de los instrumentos. debido a que han sido poco utilizados en el contexto español. En segundo lugar se realiza un análisis de correlación simple entre la orientación motivacional y el resto de variables de nuestro estudio. Por último se efectúa un análisis diferenciai en las variables estudiadas entre los tenistas y los tenistas en sillas de ruedas a través de la técnica del Análisis de Varianza (ANOVA).

Propiedades Psicométricas de los instrumentos

Al objeto de determinar las propiedades psicométricas de los instrumentos se utilizaron análisis factoriales de componentes principales con rotaciones Varimax y oblicuas para todos los cuestionarios para determinar su estructura.

La consistencia interna de los cuestionarios se estableció mediante el cálculo del Coeficiente Alpha de Cronbach.

Cuestionario de Percepción de Éxito (CPE)

Se realizó un análisis factorial de componentes principales para determinar la estructura de la Escala CPE (Roberts y Balagué, 1989), que mide la orientación de meta personal de los sujetos.

El análisis factorial demuestra que existen dos factores, denominados *Orientación al Ego y Orientación a la Tarea*, con autovalores mayores a 1,00. Respecto a la consistencia interna del cuestionario, el Coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0,87 para los ítems del factor *Ego* y de 0,97 para los ítems del factor *Tarea* (Tabla I).

Cuestionario de Satisfacción con los Resultados Deportivos (CSRD)

Este cuestionario mide la satisfacción que los sujetos tienen con las situaciones que se derivan de los resultados obtenidos en la práctica deportiva. Al objeto de determinar la estructura del cuestionario se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua. Tras realizar este análisis, se comprobó que tres de los ítems de la versión original incrementaban de forma substancial la consistencia interna del cuestionario cuando eran eliminados. Por tanto se eliminaron estos ítems y se procedió de nuevo a realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación

"Al practicar deporte siento que tengo éxito"	EGO	TAREA	
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal	0,93766	0,16027	
8. Cuando domino algo que no podía hacer antes	0,93377	0,17442	
7. Cuando supero las dificultades	0,90020	0,20745	
11. Cuando alcanzo una meta	0,86865	0,35495	
3. Cuando trabajo duro	0,84206	0,24518	
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	0,80457	0,24389	
12. Cuando soy claramente superior	0,21765	0,80978	
5. Cuando mi actuación supera a mis rivales	0,34541	0,76059	
2. Cuando soy el mejor	0,45278	0,72568	
6. Cuando demuestro a la gente que soy el mejor	-0,02987	0,67268	
Cuando derroto a los demás	0,29713	0,59729	
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	0,13012	0,58964	
Coeficiente Alpha de Cronbach	0,87	0,97	

Tabla 1. Análisis Factorial con Rotación Varimax del POSQ.

"En tu deporte, ¿cuánta satisfacción obtienes cuando tú?"	(Experiencias de Maestría)	Éxito Normativo	Aprobación Social
8. Ves progreso en tu técnica	0,97066	-0,00562	0,10717
Aprendes nuevas técnicas	0,96478	-0,00428	0,09985
6. Encuentras reto en la competición	0,94585	0,05389	0,01139
3. Comprendes nuevas estrategias	0,94083	0,04955	0,15178
7. Trabajas duro	0,93657	0,06334	0,12042
5. Encuentras la competición fácil	0,04440	0,98290	0,17559
10. Agradas a tus amigos	0,05036	0,07835	0,96149
9. Agradas a tu entrenador o a tus padres	0,17806	0,14573	0,93418
Coeficiente Alpha de Cronbach	0.97	19/ES - 15/61	0,91

Tabla 2. Análisis Factorial con Rotación Oblicua del Cuestionario de Satisfacción con los Resultados Deportivos (CSRD).

¿Qué crees que ayuda a las personas a ser buenas y tener éxito en deporte? "Las personas tienen éxito en deporte si"	Motivación- Esfuerzo	Habilidad Normativa	Engaño
3. Si intentan sacar lo mejor de ellos mismos	0,91353	0,15030	-0,16529
2. Si se esfuerzan lo más que pueden	0,88819	0,14099	-0,15763 -0,03769 0,02642 -0,04816 -0,15148 0,34327
9. Si les gusta entrenar	0,81626	0,36039	
8. Si ayudan a los demás a aprender	0,65908	0,11068	
Si son mejores que los otros practicando deporte	0,06702 0,34439 0,30656	0,91164 0,77944 0,68646	
12. Si son mejores que los otros en competiciones díficiles			
Si han nacido aptos para practicar deporte			
7. Si hacen ver que les gusta el entrenador	-0,09465	0,22710	0,89518
8. Si saben cómo impresionar al entrenador	-0,13286	-0,23787	0,87962
Coeficiente Alpha de Cronbach	0,78	0,62	0,72

Tabla 3. Análisis Factorial con Rotación Oblicua del Cuestionario de Creencias sobre las Causas que llevan al Éxito en Deporte (CCCED)

¿Cómo sueles sentirte cuando practicas deporte?	Diversión	Aburrimiento	
Me suelo divertir cuando hago deporte	0,93088	-0,15001	
7. Disfruto haciendo deporte	0,89422	-0,24310	
Suelo encontrar interesante hacer deporte	0,85761	-0,11154	
Parece que el tiempo pase volando cuando hago deporte	0,67406 0,66947	-0,10959 -0,39191	
Me meto plenamente en el juego cuando practico deporte			
Cuando practico deporte, a menudo me encanto en vez de pensar en lo que estoy haciento	-0,02702	0,98475	
6. Cuando practico deporte, generalmente deseo que el juego acabe pronto	-0,30040	0,57965	
Coeficiente Alpha de Cronbach	0,89	0,73	

Tabla 4. Análisis Factorial con Rotación Varimax del Cuestionario de Diversión con la Práctica Deportiva.

oblicua, pero esta vez sin los ítems en cuestión. (Ver Tabla 2).

Como se observa en la Tabla 2 hemos obtenido tres factores que expresan la satisfac-

ción con los resultados deportivos. Estos factores presentan autovalores mayores que 1,00, y se denominan: Experiencias de Maestría, Éxito Normativo y Aproba-

ción Social. La consistencia interna fue de 0,97 para el factor Experiencias de Maestría, de I para el factor Éxito Normativo y de 0,91 para el factor Aprobación Social.

Cuestionario de Creencias sobre las Causas de Éxito en Deporte (CCCED)

Este cuestionario mide cuales son las causas que los sujetos creen que son las determinantes de la consecución de éxito deportivo. Para determinar su dimensionalidad, se efectuó un análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua. Los resultados de este análisis factorial se ofrecen en la Tabla 3. Podemos ver que hemos obtenido tres factores denominados Motivoción/Esfuerzo, Habilidad Normativa y Engaño, todos ellos con autovalores mayores que 1,00. Los coeficientes de consistencia interna fueron de 0,78 para el factor Motivación-Esfuerzo, de 0,62 para el factor Habilidad Normativa, y de 0,72 para el factor Engaño.

Cuestionario de Diversión con la Práctica Deportiva (CDPD)

Este cuestionario, que mide la diversión de los sujetos con la práctica deportiva, consta de dos factores denominados *Diversión y Aburrimiento*. El ítem 4 de la versión original fue eliminado debido a que disminuía de forma considerable la consistencia interna del cuestionario. El coeficiente Alpha fue de 0,89 para el factor Diversión y de 0,73 para el factor Aburrimiento. (Tabla 4)

Relaciones entre la orientación de meta personal y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte, la diversión con la práctica deportiva y la preferencia por tareas con distinto nivel de dificultad

El segundo objetivo de nuestro trabajo era comprobar si existía el mismo patrón de relaciones entre la orientación de meta personal y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva que en los estudios realizados



anteriormente en otras poblaciones. Para ello se efectuaron correlaciones simples entre estas variables. Los resultados muestran que la Orientación a la Tarea de los deportistas está positivamente relacionada con una mayor satisfacción con aquellos resultados deportivos que proporcionan a los sujetos Experiencias de Maestría, con la creencia de que la Motivación y el Esfuerzo son las causas que llevan al éxito en deporte y con la preferencia por las Tareas con reto . También vemos una relación negativa entre la Orientación a la Tarea y la Preferencia por las Tareas fáciles. Por otra parte, la Orientación al Ego, está positivamente relacionada con una mayor satisfacción con aquellos resultados que proporcionan mayor Aprobación Social y Experiencias de Maestría y con la creencia de que la posesión de Habilidad Normativa y la Motivación y el Esfuerzo son las causas de éxito en deporte. (Tabla 5)

Análisis comparativo entre tenistas en silla de ruedas y tenistas de la orientación de meta personal, la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte, la diversión con la práctica deportiva y la preferencia por tareas con diferente nivel de dificultad

Para analizar las diferencias en las variables estudiadas entre los tenistas y los tenistas en sillas de ruedas, efectuamos un análisis de varianza (ANOVA). Los resultados muestran diferencias significativas entre ambos grupos de muestra, de forma que los tenistas están más orientados tanto a la Tarea como al Ego que los tenistas en silla de ruedas. Apreciamos también diferencias significativas en la Satisfacción con los resultados deportivos, de forma que los tenistas prefieren en mayor medida que los tenistas en silla de ruedas aquellos resultados que les informan de la obtención de Experiencias de Maestría, Aprobación social y Éxito Normativo. No encontramos diferencias entre ambos grupos en lo relativo a las creencias sobre las causas de éxito en deporte. Sin embargo, observamos que los tenistas prefieren en mayor medida que los tenistas en silla de ruedas, las *Tareas con reto*. (Tabla 6).

Discusión

Una visión de nuestro trabajo muestra por un lado que los instrumentos de medida utilizados se han mostrado como elementos válidos para medir las variables estudiadas, pues han mostrado validez e índices de fiabilidad aceptables. Por otra parte, hemos encontrado al igual que los estudios efectuados anteriormente, que la orientación a la tarea se ha relacionado con patrones motivacionales más adaptativos consistentes en una mayor satisfacción con los resultados que informan de la consecución de experiencias de maestría, con la creencia de que la motivación y el esfuerzo son las causas de éxito en el deporte y con la

VARIABLES	EGO	TAREA	
Satisfacción con los resultados deportivo	os 📗		
Experiencias de Maestría	0,3298*	0,8306**	
Aprobación Social	0,3520*	0,2035	
Éxito Normativo	0,0874	0,1073	
Creencias sobre las causas de éxito en depe	orte		
Motivación/Esfuerzo	0,3066*	0,2912*	
Habilidad Normativa	0,4685**	0,0844	
• Engaño	0,0872	-0,1733	
Diversión con la Práctica Deportiva			
Diversión	0,0254	0,1942	
Aburrimiento	-0,0360	-0,0731	
Preferencia por tareas			
Tareas fáciles	0,1682	-0,3582*	
Tareas con reto	0,2325	0,4886**	

^{*} p<0,05; ** p<0,001.

Tabla 5. Correlaciones entre la orientación de meta personal, la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte, la diversión con la práctica deportiva y la preferencia por tareas con distinto nivel de dificultad.

VARIABLES	. 0	TENISTAS EN SILLA DE RUEDAS (MD)	TENISTAS (MD)	Se Fig. 18	P
Orientación motivacional	The state of			and the sale	
Orietación ego	1	228,88889	354,00000	10,23168	0,003
Orientación tarea	1	352,50000	500,00000	5,86907	0,020
Satisfacción Resultados Deportivos		Barrier .			
Experiencias de Maestría	1	260,83333	411,00000	8,39315	0,006
Aprobación Social	1	113,33333	152,00000	4,14657	0,048
Éxito Normativo	1	35,00000	59,00000	5,90486	0,019
Creencia Causas Éxito				and the street	
Motivación/Esfuerzo	1	290,27778	306,00000	0,28322	0,597
Habilidad normativa	1	185,00000	227,00000	3,28856	0,077
• Engaño	1	47,22222	56,00000	0,24851	0,621
Diversión con la Práctica		Lamber of the		a discount	
Diversión	. 1	403,05556	401,00000	0,00488	0,945
Aburrimiento	1	76,38889	78,00000	0,00652	0,936
Preferencia por tipo de tareas				e de la	
Preferencia Tareas con reto	1	59,76744	85,45455	5,25690	0,026
Preferencia Tareas fáciles	1	55,11628	63,63636	0,49550	0,485

Tabla 6. Resultados del ANOVA, asignando como variable dependiente los factores de los cuestionarios administrados y como variable independiente los grupos de muestra (tenistas y tenistas en silla de ruedas).

referencia por las tareas con reto. Sin embargo, la orientación al ego se ha relacionado no solo con factores motivacionales consistentes en un patrón motivacional poco adaptativo como son la satisfacción con la aprobación social y la creencia de que el éxito deportivo se alcanza gracias a la posesión de una mayor habilidad normativa, sino que también se ha relacionado con la satisfacción con las experiencias de maestría y con la creencia de que la motivación y el esfuerzo son las causas de éxito en deporte, factores estos tradicionalmente relacionados con la orientación a la tarea. (Cervelló, 1996, Duda y White, 1992; Newton y Duda, 1993; White y Duda, 1993). Sólo uno de estos estudios encontró que la orientación al ego se relacionaba también con la creencia de que la motivación y el esfuerzo eran una de las causas de éxito en deporte (Duda y White, 1992). Las razones por las que es posible que se dé este patrón motivacional es que los deportistas de nuestra muestra son deportistas de alta competición. Al igual que en el estudio de Duda y White (1992), los deportistas de alto rendimiento suelen presentar altas orientaciones tanto al ego como a la tarea. Esto es debido a que a pesar de considerar la victoria como algo muy importante y placentero para ellos, saben que las causas de la victoria pasan por el duro entrenamiento, la mejora personal continua, y el esfuerzo tanto en el entrenamiento como en la competición. El segundo objetivo de nuestro trabajo consistía en analizar las posibles diferencias entre deportistas y deportistas en silla de ruedas en las variables estudiadas.

Los resultados muestran que existen diferencias entre ambos grupos, de forma que los tenistas muestran una mayor orientación tanto a la tarea como al ego, se muestran más satisfechos con aquellos resultados que informan de la consecución de experiencias de maestría. aprobación social y éxito normativo y prefieren también en menos medida las tareas con reto.

Estos resultados parecen indicar diferencias significativas, no solo en el aspecto direccional de la motivación (ego y tarea), sino que en general los tenistas en silla de ruedas se sienten menos atraídos por el deporte de competición, pues en prácticamente todas las variables mencionadas han presentado puntuaciones menores que los tenistas. Estos resultados (si bien deben ser tomados con cautela por el reducido tamaño de la muestra), debería llevar a la reflexión a los entrenadores y plantear si el deporte de alta competición cumple funciones diferentes para los tenistas en silla de ruedas.

Bibliografía

- CERVELLÓ, E. M. (1996). La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- (1998). Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas con diferente nivel de dificultad. Implicaciones para el entrenamiento psicológico. (En revisión).
- CERVELLÓ, E.; ESCARTÍ, A. y BALAGUÉ, G. (1998). Propiedades psicométricas de una batería de cuestionarios para determinar: La orientación de metas, las creencias sobre las causas de éxito en deporte, la satisfacción con los resultados deportivos y la diversión con la práctica deportiva. (En revi-
- DUDA, U.; FOX, K.R.; BIDDLE, S. J. H. y AMSTRONG, N. (1992). "Children's achievemet goals and beliefs about success in sport". British Journal of Educational Psychology, 62, pp. 313-323.
- DUDA, J. L. y NICHOLLS, J. G. (1992). "Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport". Journal of Educational Psychology, 84, pp. 290-299.
- DUDA, J. L. y WHITE, S. A. (1992). "The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite skiers". The Sport Psychologist, 6, pp. 334-343.
- GUIVERNAU, M. y DUDA, U. (1994). "Psychometric properties of a spanish version of the task and ego orientation in sport questionnaire (TOSQ), and beliefs about the causes of success inventory". Revista de Psicología del Deporte, 5, pp. 31-51.

- HOM, H.; DUDA, J. L. y MILLER, A. (1993). "Correlates of goal orientations among young atheletes". Pediatric Exercise Science, 5, DD. 168-176.
- NEWTON, M. y DUDA, J. L. (1993). "Elite adolescentes atheletes achievement goals and beliefs concerning success in tennis". Journal of Sport and Exercise Psychology, 15, pp. 437-448.
- LOCHBAUM, M. y ROBERTS, G. C. (1993). "Goal orientations and perceptions of the sport experience". Journal of Sport and Exercise Psychology, 15, 2, pp. 160-17 1.
- NICHOLLS, J. G. (1984). "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjetive experience, task choice and performance". Psychological Review, 21, pp. 328-346.
- NICHOLLS, I. G. (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- NICHOLLS, J. G.; CHEUNG, P.; LAUER, J. y PATASHNICK, M. (1989), "Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values". Learning and Individual Differences, 1, pp. 63-84.
- NICHOLLS, J. G.; PATASHNICK, M. y NOLEN, S. B. (1985). "Adolescent's theories of education". Journal of Educational Psychology, 77, pp. 683 -692.
- ROBERTS, G. C. (1992). "Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence". En G. C. Roberts (ed.), Motivation in sport and exercise (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- ROBERTS, G. C. y BALAGUÉ, G. (1989). The development of a social-cognitive scale in motivation. Paper presented at the Seventh World Congress of Sport Psychology, Singapur.
- (1991). The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. Paper presented at the FEPSAC Congress, Colonia, Alemania,
- ROBERTS, G. C.; HALL, H.; JACKSON, S. A.; KIMIE-CIK, J. y TONYMON, P. (1991). Personal theories of ability and the sport experience: Goal perspectives and achievement strategies. Manuscrito sin publicar.
- TREASURE, D. C. y ROBERTS, G. C. (1994). "Cognitive and afective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years". Journal of Sport and Exercise Psychology, 16, pp. 15-28.
- WHITE, S. A. y DUDA, J. L. (1993). "Dimensions of goals and beliefs among atheletes with physical disabilities". Adapted Physical Activity Quaterly, 10, pp. 125-136.

Experiencia práctica: "Volar en parapente". Unidad didáctica interdisciplinar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria

Fernando Fernández Fraga

Doctor en Educación Física I.E.S. Anxel Casal de La Coruña

Palabras clave

actividades en la naturaleza, parapente, vuelo, interdisciplinar, Enseñanza Secundaria Obligatoria, unidad didáctica.

Abstract

In this work we introduce a Didactical Unity of Fly-sheet-flutter practice experience in the Obligatory Secundary Education, as a innovate content in the Physical Education area and with a totally interdiscipline character. This sport is included in the air activities in the nature and shows a serie of educational advantages, about other contents of Physical Education area. We consider its inclusion on the E.S.O., in spite of its difficulties at the moment of developing this practice in a school level. This experience has got a very positive answer by all the educational comunity members of I.E.S. Anxel Casal.

Resumen

En este trabajo presentamos una experiencia práctica de una unidad didáctica de vuelo con parapente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, como un contenido innovador dentro del área de Educación Física y con un carácter eminentemente interdisciplinar. Este deporte se incluye dentro de las actividades aéreas en la naturaleza y presenta una serie de ventajas educativas, sobre otros contenidos del área de Educación Física, que nos plantean su introducción en la E.S.O., a pesar de sus dificultades a la hora de desarrollar esta práctica a nivel escolar. Esta experiencia ha tenido una valoración muy positiva por todos los miembros de la comunidad educativa del I.E.S. Anxel Casal.

¿Que pretendemos con esta unidad didáctica?

Como expone la Federación Internacional de Educación Física en su manifiesto mundial: "La Educación Física es la parte de la educación que utiliza de un modo sistemático las actividades físicas y la influencia de los agentes naturales: aire, sol, agua..., como medios específicos educativos que comprometen al individuo en su totalidad". Para que nuestros alumnos adquieran unos hábitos de actividad física deben de conocer un gran abanico de prácticas posibles. Es necesario acabar con los tópicos de este tipo de deportes: iNo son peligrosos, no son caros, nos ponen en forma, nos proporcionan sensaciones fuertes y de libertad, nos introducen en el medio natural de forma ecológica...!

Un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico requiere una continua modificación de los contenidos para adaptarse a los cambios sociales, a los avances de las distintas ciencias y a las nuevas tecnologías. Esto tiene todavía más énfasis durante una reforma educativa: ¿Se adaptan los contenidos tradicionales del área de Educación Física a los requerimientos de la L.O.G.S.E.? En una experiencia desarrollada por el Seminario Permanente de Educación Física de La Coruña, hemos propuesto una serie de contenidos que se podrían



introducir en el currículo de la E.S.O. de una forma interdisciplinar y optativa, entre ellos se encuentra la Unidad Didáctica de vuelo en parapente. Esta se ha desarrollado en el I.E.S. Anxel Casal de La Coruña durante el presente curso, en colaboración con el Club "Papaventos".

¿Por qué es importante introducir este contenido?: El parapente se encuadra dentro de los deportes de aventura en la naturaleza y a su vez se encuentra en el subgrupo de las actividades aéreas. Desde el punto de vista pedagógico esto es muy importante. El parapente es una de las pocas actividades físicas que se realiza en el medio aéreo. Para el hombre desde el principio de la historia ha existido el reto de volar por sus propios medios, ahora esto es posible con un sencillo parapente.

Antecedentes en el centro

El I.E.S. Anxel Casal lleva varios años realizando actividades en la naturaleza de todo tipo y la aceptación por parte del alumnado siempre ha sido excepcional, así como su aprovechamiento pedagógico. Somos de los pocos Institutos que tenemos material específico, incluso disponemos de un G.P.S. con el software correspondiente (este material debería de ser imprescindible en cualquier departamento que desarrolle actividades en el medio natural por sus grandes posibilidades prácticas y educativas), además del material habitual de orientación y escalada. El Centro está localizado en el interior de una cantera, situada en el espacio verde de la "Torre de Hércules". Los proyectos didácticos han de ajustarse a la motivación del alumnado y a los recursos de que dispone el Centro, tanto de material, instalaciones, localización y profesorado. Por todo esto, la evolución de este tipo de actividades en nuestro centro, ha sido muy positiva.

Estas actividades que llevamos a cabo en el medio natural están incluidas en el proyecto educativo del Centro y son desarrolladas de forma transversal por un equipo multidisciplinar de profesores. En los últimos años estas actividades han sido las siguientes:

- Varios cursos de actividades invernales en la naturaleza celebrados en Cabeza de Manzaneda (Orense), en Andorra y en Huesca. Algunas veces hemos realizado esta actividad sin nieve, lo que demuestra que para nada queremos realizar el típico cursillo de esquí.
- Ruta Xacobea desde O Cebreiro caminando (150 km.). Acudieron padres.
- Montar a caballo en el medio natural (en colaboración con el grupo ecuestre "O Salgueiral"), esta actividad se realiza todos los años.
- Escuela deportiva de actividades en la naturaleza subvencionada por el Ayuntamiento.
- 5. Cursos de actividades náuticas (windsurf).
- 6. Cursos de actividades fluviales (piragüismo en el río Miño y rafting en el río Ulla).
- Espeleología en colaboración con la Agrupación de Montaña Ártabros (cuevas Do Rei Centolo) y conocimiento del espacio natural la Mariña Lucense.
- 8. Senderismo y acampada por el bosque autóctono del Caurel (Lugo).
- Charlas y proyecciones sobre las actividades en la naturaleza.
- 10. Las actividades en el medio natural figuran dentro de los contenidos que se imparten en el área de E.F. en todas las enseñanzas del Centro, en sus distintos niveles. Ejemplo de actividades desarrolladas en clase: puénting, tirolina, rápel, etc. en el gimnasio o escalada, trepa, orientación, etc. en el recinto exterior.

Localización de la unidad didáctica

Esta unidad didáctica está encuadrada dentro del segundo curso del segundo ciclo de E.S.O. y tiene un carácter voluntario. Además está incluida dentro de un proyecto transversal e interdisciplinar de actividades en el medio natural, que el Centro desarrolla desde hace más de 10 años.

Introducción a la unidad didáctica

El parapente no es un paracaídas, contraria-

mente a las apariencias, pero sí que es un descendiente directo de los paracaídas dirigibles con aberturas y cajones, de forma más o menos rectangular, que se utilizan en saltos de avión en paracaidismo deportivo. Un puñado de apasionados a este deporte, a finales de los setenta, tuvieron la idea de desplegar una de estas velas al viento desde la cima de una montaña y algunos meses más tarde, los primeros "parapentistas" anunciaban el nacimiento de un nuevo deporte. Hoy en día el parapente se ha convertido en un verdadero planeador, susceptible de franquear distancias importantes con la ayuda de las corrientes y de los vientos, que permiten mantenerse en vuelo durante horas gracias a las ascensiones que resultan de los fenómenos convectivos. Se puede recorrer una distancia horizontal de mas de siete veces la altura de la que se despega. Hay una pregunta fundamental para nuestra experiencia: ¿Es el parapente un deporte peligroso? Los únicos peligros que acechan al practicante confiado en exceso, son aquellos que un examen atento permite descubrir antes de la salida. En cuanto a los otros peligros, aquellos que no se ven (por ejemplo, las tormentas de verano de alta montaña), los practicantes sin otra ambición que volar tranquilo, no los encontrarán. Siempre y cuando se practique en un lugar adecuado, con docentes profesionales y con un buen material, no tiene este deporte más riesgo que cualquier otro con-

Aunque existen otros deportes aéreos, este es el que se puede introducir de forma más sencilla en la Enseñanza Secundaria, en función de los siguientes criterios pedagógicos:

tenido de la Educación Física.

A. Su complejidad es adecuada para este nivel educativo y puede adaptarse fácilmente para su utilización como contenido de la Educación Física. La iniciación se hace en pendientes suaves y sin ningún peligro.

- B. Es un contenido con una gran aplicabilidad interdisciplinar en varias áreas.
- C. Desarrolla prácticamente todos los bloques de contenidos de nuestra área de Educación Física.
- D. Se pueden hacer prácticas de iniciación en una pista polideportiva descubierta o en un campo de fútbol.
- E. El espacio natural en el que se puede tomar contacto con este deporte es muy común, por lo que no exige grandes desplazamientos.
- F. Es el más accesible económicamente.
- G. Es un deporte que se basa en la superación personal, no en la competición contra otro. Las connotaciones socioculturales de los deportes tradicionales (ej. fútbol) pueden ser negativas para la educación, este tipo de deportes nuevos tienen su esencia en un reto personal y en el contacto con el medio natural.
- H. En nuestra sociedad existe una gran demanda de estos deportes de aventura en la naturaleza, como práctica y no como espectáculo, esto es lo que nos interesa. El hombre busca nuevas sensaciones.

Interdisciplinariedad y transversalidad de la unidad didáctica

una tremenda riqueza desde el punto de vista interdisciplinar y puede ser tratado por las distintas áreas con un gran componente motivacional. Esto todavía es más acentuado en el caso del parapente, pues muy pocas actividades se desarrollan en un medio no habitual para el ser humano, como es el aire. La reforma nos plantea una serie de temas o ejes transversales que han de ser tocados por todas las áreas, dentro de estos tenemos la educación medioambiental. El parapente es un centro de interés excelente para generar un mayor conocimiento y respeto del medio natural.

Cualquier actividad en el medio natural tiene

A continuación exponemos los contenidos de las diferentes áreas que desarrollamos en esta unidad didáctica de Parapente:

- I. Área de Educación Física.
 - I.I. Juegos y deportes.
 - 1.2. Actividades en el medio natural.
- 2. Área de Ciencias Naturales.
 - 2.1. El movimiento y las fuerzas.
 - 2.2. El planeta: sus materiales y su dinámica.
 - 2.3. Los seres vivos.
 - 2.4. Características e interacción de los componentes del medio natural.
- Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
 - 3.1. Eje de espacio y sociedad:
 - Percepción del espacio y su repercusión.
 - El espacio ecogeográfico.
 - 3.2. Eje de sociedades históricas y cambio en el tiempo:
 - Iniciación al método histórico.
 - Sociedades y culturas diversas.
 - 3.3. Eje del mundo actual:
 - Ciencia, arte y cultura en el mundo de hoy.
- 4. Área de tecnología.
 - Resolución técnica de problemas.
 Diseño, análisis y construcción de objetos técnicos.
 - 4.2. La planificación y realización de tareas. Técnicas de fabricación.
 - 4.3. Recursos científicos y técnicos.
- 5. Las demás áreas.

Este contenido puede ser trabajado de forma interdisciplinar por cualquiera de las áreas del currículo.

Objetivos de la unidad didáctica

- Potenciar el interés por las actividades aéreas.
- Descubrir el parapente como actividad de libertad en el medio aéreo.
- Aprender a volar: El inflado, la carrera, el despegue, el vuelo rectilíneo, el viraje, mantenerse en el aire, fenómenos aerodinámicos (el perfil, la polar y el flujo de aire en el borde de fuga y en los extremos) y meteorológicos (convec-

- ción y brisas y circulación del viento y turbulencia).
- Conocimiento del medio natural y su utilización ecológica.
- Adquirir conocimientos del uso del material: El parapente (plegado, ultravioletas, materiales, desperfectos y mantenimiento), el variómetro, el anemómetro, el casco, el paracaídas de emergencia, el calzado y el vestuario.
- Conseguir una adaptación al medio aéreo.
- Desarrollar la confianza en uno mismo para superar situaciones difíciles.
- Adquirir conocimientos sobre las zonas de vuelo (zona de despegue, nubes, vientos, relieve y zona de aterrizaje).
- Mejorar la resistencia, la fuerza, el equilibrio, la flexibilidad y la coordinación.
- Conocer y practicar las normas de seguridad: Despegue y marcha atrás, la caída vertical, pequeñas dificultades en vuelo, al aterrizaje improvisado y el seguro de responsabilidad civil de vuelo.

Contenidos de la unidad didáctica

Para seguir una correcta progresión en la enseñanza, sería necesario que en este momento nuestros alumnos desarrollen actividades en el medio natural con una cierta autonomía.

Deberemos plantearles previamente en nuestras clases una unidad didáctica de vuelo con cometa, pues existe una gran relación y transferencia entre ambos contenidos.

Sería conveniente que hubieran participado en cursos anteriores, en una unidad didáctica de iniciación a la vela, para después afrontar con mayores probabilidades de éxito el deporte del parapente. En la navegación a vela es necesario un conocimiento y aprovechamiento de los fenómenos aerodinámicos y meteorológicos, en el parapente es fundamental el dominio del medio aéreo y de los fenómenos aerodinámicos y meteorológicos. Existe una transferencia y



una progresión en dificultad, entre los contenidos de navegación y de vuelo. (Tabla I) Desde el punto de vista didáctico, el parapente es un deporte que presenta mayor complejidad en los mecanismos de percepción y decisión, que en el mecanismo de ejecución. Además está el factor de la seguridad, por realizarse en un medio no habitual al ser humano y bajo las condiciones meteorológicas cambiantes, aunque previsibles.

Todo esto implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de tener unas progresiones muy cuidadosas, en las que el alumno aprenda, se sienta seguro y disfrute al mismo tiempo. El estilo de enseñanza más utilizado fue la asignación de tareas y en algunos juegos la enseñanza mediante la búsqueda. En cuanto a la organización de la clase, ésta es muy importante para que exista un aprendizaje significativo y un buen control de la contingencia.

Intentamos abordar las tareas de forma global, pero dada la complejidad de alguna de ellas, no pueden ser afrontadas en su totalidad y utilizamos una enseñanza analítica, sin perder de vista nunca la globalidad. Otro recurso que utilizamos es la modificación de las técnicas complejas en otras solamente válidas para la enseñanza.

Conceptos

- Factores físicos que intervienen en el vuelo: principios de aerodinámica.
- Factores meteorológicos que intervienen en el vuelo: principios de meteorología.
- Técnicas básicas del parapente.
- Características y uso del material.
- Normas de seguridad.
- La pendiente-escuela y la zona de vuelo.

Procedimientos

- Desarrollo de juegos y ejercicios de familiarización con el parapente.
- Desarrollo de ejercicios y técnicas de inflado.
- Desarrollo de juegos y ejercicios de familiarización con el viento.

E.S.O.	UNIDAD DIDÁCTICA	CARÁCTER
PRIMER CICLO	INICIACIÓN A LA VELA LIGERA (programa gratuito del Ayuntamiento)	OBLIGATORIO
PRIMER CICLO	INICIACIÓN AL WINDSURF Segundo Curso	OPTATIVO
SEGUNDO CICLO	PERFECCIONAMIENTO DE VELA LIGERA O WINDSURF Primer Curso	OPTATIVO
SEGUNDO CICLO	INICIACIÓN AL PARAPENTE Segundo Curso	OPTATIVO

Tabla 1. Ejemplo de secuenciación de actividades en la naturaleza de navegación y de vuelo.

- Desarrollo de ejercicios y técnicas de despegue.
- Desarrollo de ejercicios y técnicas de vuelo.
- Desarrollo de ejercicios y técnicas de aterrizaje.
- Simulación de situaciones de seguridad.
- Estudio de los principios aerodinámicos y meteorológicos.
- Exploración de la zona de vuelo.

Actitudes

- Respeto y mejora del medio ambiente.
- Valoración de las repercusiones de las actividades aéreas sobre el medio ambiente.
- Interesarse por conocer nuevas formas de ocupar el ocio.
- Interesarse por desarrollar actividades en entornos diferentes a los habituales.
- Desarrollar la confianza en uno mismo para superar situaciones difíciles de vuelo.
- Valorar las actividades físicas sin competición.

Temporalización de las sesiones y actividades principales

- Sesión I: Introducción con una pequeña charla sobre el parapente y la proyección de un vídeo motivacional.
- Sesiones 2, 3 y 4: Introducción a los principios de aerodinámica y meteorología.
 Área de ciencias naturales.

- Sesiones 5, 6 y 7: Construcción de un pequeño parapente. Área de tecnología.
- Sesión 8: Introducción al conocimiento geográfico de las zonas de vuelo. Área de geografía.
- Sesión 9: Juegos y ejercicios de familiarización con el parapente.
- Sesión 10: Juegos y ejercicios de familiarización con el viento.
- Sesión II: Ejercicios y técnicas de inflado.
- Sesión 12 y 13: Ejercicios y técnicas de despegue.
- Sesión 14: Simulación de vuelo y ejercicios y técnicas de aterrizaje.
- Sesión I 5: Vídeo didáctico de parapente.
- Sesión I 6: Ejercicios y técnicas de despegue, vuelo controlado y aterrizaje en el medio natural. Simulación de situaciones de seguridad.
- Sesión 17: Bautismo de vuelo.
- Sesión 18: Visión del vídeo filmado durante la unidad didáctica. Además se dará información sobre los lugares cercanos para practicar el parapente.

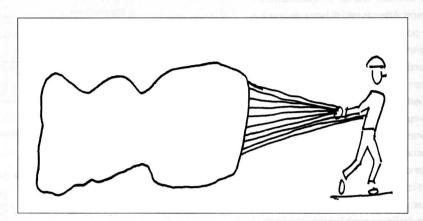
Todas las sesiones serán de una hora de duración y se desarrollarán en el Centro, excepto las 16 y 17 que tienen cuatro cada una y que se celebrarán en el medio natural, y la 18 con dos.

Total de carga horaria de la unidad didáctica: 25 horas. (Tabla 2)

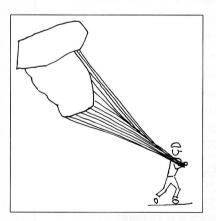
Técnica de inflado del parapente



Dibujo 1. Debemos colocarnos de cara al viento, y comprobar que estamos situados en el medio de las cuatro bandas del parapente, las dos delanteras y las dos traseras, en las que van sujetas las empuñaduras de los frenos. Todas las bandas deben apoyarse encima de los brazos y debemos de asir las delanteras, que son por las que no pasan los frenos, para poder tirar con firmeza de ellas y que la vela se infle.



Dibujo 2. Los dos primeros pasos de la carrera han de ser secos, el cuerpo echado hacia delante y las manos atrás al nivel de las caderas.



Dibujo 3. La vela sube y los brazos se elevan con ella, la cabeza va erguida y vemos aparecer la vela por encima, seguimos sosteniendo las bandas delan-



Dibujo 4. Éste es el momento de soltar las bandas delanteras, manteniendo los brazos levantados y las manos apoyadas en las bandas para impedir que la vela caiga de nuevo hacia atrás, presionando según sea necesario.



Dibujo 5. Bajamos progresivamente los brazos hasta sentir una cierta resistencia en las empuñaduras de los frenos. Se controla el equilibrio de la vela actuando con precisión sobre los fre-

Seguridad de la unidad didáctica

Un aspecto muy importante es la seguridad, para ello hay que cumplir los siguientes criterios:

- Profesorado, material y zona de vuelo adecuados para la iniciación.
- Relación adecuada entre el número de profesores y el número de alumnos.
- Elección adecuada de las fechas.
- Contacto permanente con el centro meteorológico.
- Seguros que cubran todos los riesgos de la actividad.
- Elaboración de un plan de evacuación ante posibles accidentes.

Evaluación	de	la	unidad
didáctica			

Se llevo a cabo una evaluación inicial de los conocimientos previos y de la actitud hacia este contenido a través de un cuestionario. La evaluación del proceso fue continua, mediante observación, buscando una máxima participación del alumno, compañeros y de los profesores. Al final de cada sesión en la escuela de parapente se cubría una planilla relacionada con la participación, organización, actitudes y aprendizajes, por parte de los alumnos y del profesor. La evaluación final se hizo con un cuestionario que se correspondía con el inicial y en una reunión en la que se valoró la experiencia a nivel de grupo.

Recursos materiales y humanos

Dado que en la E.S.O. el número de alumnos por grupo es de 25, se necesitó el siguiente material:

- 6 parapentes.
- 6 cascos.

ACTIVIDADES A REALIZAR	ORGANIZACIÓN	TIEMPO
Fase de información calentamiento		15'
Traslado del material a la zona de práctica y distribución del espacio*	• Grupos de 4	5'
Explicación y demostración de la técnica de inflado	Toda la clase	10′
Fase principal		40'
Cada alumno realiza una vez la técnica de inflado del parapente con la ayuda de los tres compafieros de su grupo	Grupos de 4	10' × 4
Vuelta a la calma		15'
Recogida del material	• Grupos de 4	5′
Información sobre la clase	Toda la clase	10'
TOTAL		70'

Distribución del espacio en la pista polideportiva exterior. Cada número se corresponde con la zona de trabajo para un grupo de cuatro alumnos

	:
1	4
2	
3	6

Tabla 2. Ejemplo de sesión práctica: ejercicios y técnicas de inflado.

- 6 variómetros.
- 6 anemómetros.
- 6 paracaídas de emergencia.
- 3 profesores especialistas en parapente (Sólo para las sesiones n.º 16 y n.º 17).

Valoración final

La experiencia fue valorada como muy positiva tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado de todas las áreas. La mayor parte de los participantes regresaron a la escuela de parapente para practicar esta actividad en sus horas de ocio con sus amistades, y algunos se han hecho socios y acuden con regularidad. Para un mayor aprovechamiento de estos contenidos deberían de contemplarse en nuestra comunidad au-

tónoma los créditos optativos, como existen en otros territorios.

Bibliografía

ARANAZ DE Río, F. (1995). Tu amigo el mapa. M.O.P.T. Madrid.

BACKES, W. (1989). Cometas: construcción, modelos y vuelo. Ediciones Ceac.

COMBAZ, Ch. y SEGURA, J. (1992). Aventuras deportivas en Parapente. Ediciones Tutor. Madrid.

DI FRANCO, F. (1984). Previsión del tiempo mirando al cielo. Editorial Juventud. Barcelona.

FITERRA, J. y MURTA, L. (1992). Didáctica del deporte de la Vela. Ediciones Campomanes Libros. Madrid.

RICO VERCHER, M. (1992). El aprendizaje de valores en educación ambiental. M.O.P.T. Madrid.

VARIOS (1993). El curso de navegación de Glenans. Ediciones Tutor. Madrid.

Opinión

Aproximación al deporte a través de los principios artísticos: creatividad, expresión y estética

Aurora Martínez Vidal

Licenciada en Educación Física y Doctora en Bellas Artes Universidad de Vigo

Abstract

In this work we approach sport from an artistic point of view trying to give a reply to questions such as: can sport come to be a means of artistic expression?. Is it possible that the presence of a sporting spectacle produces athletic experiences similar to those of an artistic exhibition? Is the creation of an artists plastic work similar to the creation of a sporting composition?. Fully aware of the difficulty in verifying the concept of art and establishing absolute terms, we have decided on an approach to sport through principles characteristic of an artistic nature. Principles which, despite differences of opinion about the conception of art and its historical evolution, appear, in higher or lower proportion, in the attempts to define it. They are as follows: creativity, expression and aesthetics, the latter referring to the beauty (of the form) or the attitude of pleasure. This approach has been carried out after exhaustive bibliographic research of those studies that have tried to explain sport from the point of view of one of the principles that make up the essence of art. A revision that leads us to a type of sport in which creativity has a configurative character -suitable to artistic creation, the expression responds to symbolic levels characteristic of art and its forms have aesthetic qualities belonging to artistic composition. Despite the clear presence in these principles of artistic activity, the argument about the artistic status of these sports remains open: while for some its is clear, for others it is difficult to make compatible the competitive proposal of sport with artistic condition.

Resumen

En el presente estudio se realiza la aproximación al deporte desde la perspectiva artística tratando de dar respuesta a preguntas como éstas: ¿Puede el deporte llegar a ser un medio de expresión artística? ¿Existe la posibilidad de que la presencia de un espectáculo deportivo genere experiencias estéticas similares a las que genera una exposición artística? ¿La creación de la obra plástica de un artista se asemeja a la creación de una composición deportiva?

Conscientes de la dificultad para acotar el concepto de arte y de plantearlo en términos absolutos, se ha decidido la aproximación al deporte a través de principios propios de la naturaleza artística. Principios que, a pesar de las divergencias sobre la concepción del arte y de su evolución histórica, aparecen en mayor o menor medida, en los intentos de su definición. Son éstos: la creatividad, la expresión y la estética, ésta última referida a la belleza de la forma o la actitud de deleite ante la misma.

Esta aproximación se ha realizado a través de una revisión bibliográfica exhaustiva de

aquellos estudios que han tratado de explicar el deporte desde alguno de los principios que constituyen la esencia del arte. Revisión que nos conduce un tipo de deporte en los que la creatividad tiene un carácter configurador propio de la creación artística, la expresión responde a niveles simbólicos característicos del arte y sus formas tienen cualidades estéticas propias de la composición artística.

A pesar de la clara presencia de estos principios propios de la actividad artística, la discusión sobre el estatus artístico de estos deportes se mantiene abierta: mientras para unos es evidente, para otros resulta dificil compatibilizar el propósito competitivo del deporte con la condición artística.

El deporte y la creatividad

La procedencia de las investigaciones sobre la creatividad en el movimiento es de carácter variado. El deporte, la danza y la pedagogía de la expresión artística aportan mo-



delos diferentes de creatividad en el movimiento. Desde ambos campos se ha intentado definir el concepto, aislar y definir sus factores a partir de los de carácter general y elaborar instrumentos de evaluación de la creatividad en el movimiento, los llamados tests de creatividad motriz.

Diferentes denominaciones

En el deporte y en la danza se habla de creatividad motriz como la "capacidad de un individuo para generar comportamientos motrices caracterizados por la fluidez, la flexibilidad y la originalidad" (J. Berstch, 1983: 47), mientras en la expresión artística se utiliza el término de creatividad de la expresión dinámica, refiriéndose a ella como "creatividad en las acciones humanas que comporten expresión cinética o comportamental" (S. de la Torre, en R. Marín y S. De la Torre, 1991: 431).

Diferentes factores

En el mundo del deporte se hizo más hincapié en los factores aptitudinales, aportados por Guilford y ya clásicos en la creatividad, como la fluidez (factor cuantitativo que indica la emisión de numerosas respuestas), flexibilidad (vertiente cualitativa que indica la variedad de respuestas) y originalidad (se refiere a las respuestas inusuales y poco frecuentes).

En los estudios que proceden del mundo de la danza se incorporan aspectos más propios de la creación artística, como la composición (como creación de nuevas formas de movimiento por variación y combinación) y elaboración (como la capacidad para desarrollar una idea, una situación enriqueciéndola con detalles). Esta última ya fue considerada por Torranze.

En cuanto al mayor número de factores de carácter artístico merece especial atención la tesis de A. Little Araminta (1966) en la que definió treinta y seis variables de creatividad en la danza moderna, considerada ésta como proceso, producto, personalidad y ambiente.

Desde el campo de la pedagogía de la expresión artística, S. De la Torre, en Marín y

De la Torre (1991), ha elaborado un modelo descriptivo de la creatividad en la expresión dinámica de gran interés para las actividades físicas artísticas. En este modelo S. De la Torre integra factores aptitudinales clásicos como la fluidez, variedad, originalidad e inventiva y factores comportamentales como sensibilidad perceptiva, sensibilidad emocional y estética, autonomía, cohesión grupal.

Diferentes modelos de evaluación

Entre los modelos de análisis de la creatividad motriz con carácter aptitudinal, se cita el desarrollado por P. Doddos (1973) en el que se consideran los parámetros de flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración. Se corresponden, con este modelo, los diversos tests de creatividad motriz, entre los que se citan:

- Wirick test of motor creativity (1968).
 Mide originalidad y fluidez.
- Test de creatividad motriz de Bertch (1983). Mide fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Desde la perspectiva artística, desde que Whithers (Wenda, 1977) construye el primer test para evaluar la creatividad en la danza moderna en 1960, se han realizado numerosos estudios de la evaluación de la creatividad. Se citan algunos de los más significativos:

- Brennan test of creative motor performance (1982). Mide fluidez, flexibilidad, originalidad y la composición.
- TWO motor creativity rating scala para la danza creativa de Sherril, Lubin y Routon en C. Sherril (1985). Mide fluidez, flexibilidad, elaboración y composición.

Relación de la creatividad motriz con otros tipos de creatividad

En los últimos diez años, se ha estudiado la relación de la creatividad motriz con diferentes tipos de creatividad, sin que parezca existir una relación significativa, según J. L. Graupera y L. M. Ruiz (1994). J. A. Philipp

(1969) ha estudiado la relación entre la creatividad motriz y la creatividad figurativa y verbal. J. D. Wenda (1977) realiza su tesis doctoral para estudiar las relaciones entre movimiento creativo y eficaz.

El deporte desde la creatividad

A. Sopeña (1976) define el deporte desde la perspectiva de la personalidad creadora como "una mezcla de forma y estilo, productividad y belleza, rendimiento y configuración". Este autor, a partir de Reimplen, sitúa la dimensión creadora en el deporte en la esfera del carácter, desde una doble vertiente: impulso al rendimiento, que tiende a someterse a exigencias objetivas e impulso configurador, que tiende a someterse a las exigencias internas del propio gusto, sentido estético y creación de formas. Este enfoque resulta útil para explicar los dos grandes bloques que podrían establecerse en el deporte desde el punto de vista de las demandas creativas. Los que demandan, fundamentalmente, un impulso al rendimiento y los que demandan, sobre todo, un impulso configurador. Estos son aquellos deportes que tienen una dimensión artística en su forma, como la GRD, el patinaje artístico, la Gimnasia Artística.

El deporte y la expresión

Desde que Darwin estudia las expresiones no verbales del hombre en relación con el comportamiento de los animales, una serie de estudios sobre las posibilidades expresivas del movimiento corporal se desarrollan en todo el siglo xx, de forma especial a partir de la década de 1960. Psicoanalistas, psicomotricistas, psicólogos y hasta sociólogos se interesan por el movimiento como medio de expresión.

Resultan de especial interés las corrientes que consideran el movimiento como lenguaje. En ellas se plantea la disyuntiva comunicación-expresión. En el primer caso se habla de lenguaje no verbal y en el segundo de expresión corporal. Disyuntiva planteada por Bernard (1985) en el ámbito general de la motricidad y por H. T. A. Whiting (1974) y

David Fairchild (1987), entre otros, en el campo específicamente deportivo.

Corrientes semiótica y expresionista

M. Bernard (1985) distingue entre la corriente semiótica, que ve el lenguaje corporal como el lenguaje verbal, estructurado a base de "kinemas y kinemorfemas" y la corriente expresionista, en la que el cuerpo se expresa de forma más espontánea y natural y permite mostrar la singularidad del sujeto. H. T. A. Whiting (1974), editor de Reading in the aesthetics of sport, plantea la posibilidad de considerar el deporte desde la teoría de la información de A. Moles, según la cual todo mensaje puede verse desde un doble punto de vista: como información semántica, con un mensaje estructurado y claro para el deportista y espectador y como información estética, donde el mensaje es ambiguo y debe de ser interpretado por el espectador. En el primer caso la información prepara para la acción y en el segundo prepara los estados de ánimo.

David Fairchild (1987) realiza una revisión sobre la consideración de la función expresiva en el deporte y reconoce la existencia de esta disyuntiva: una corriente semiótica, de carácter sociológico, que considera el deporte como texto descifrado por los espectadores y una corriente que él mismo denomina "formalismo estético", donde los deportistas experimentan la forma expresiva en su propio cuerpo.

Como ejemplos significativos de la corriente sociológica del deporte se cita a M. Bouet (1968) y P. Parlebas (1986), que estudian la dinámica interna de los diferentes deportes desde el punto de vista de la interacción de los deportistas, acuñando el término de "sociomotricidad". La corriente estética, de carácter expresionista, está representada por Spencer Wertz (1985), J. M. Boxill (1985), E. Metheny (1965), entre otros.

El deporte desde la corriente expresionista

Spencer Wertz se refiere a los gimnastas en términos de que experimentan en sí mis-

mos la personificación de la forma expresiva. J. N. Boxill considera, igual que el pintor o poeta, que el deportista se expresa con sus movimientos. Hace referencia al estilo personal en ambos casos, arte y deporte. Merece especial mención la obra de Eleanor Matheny (1965), Connotations of movement in sport and dance, que ya es citada como clásica entre los estudiosos del tema. Su aproximación artística al deporte está basada en la expresión y en el significado estético y simbólico del movimiento. En ella plantea, a partir de Susane Langer, la significacion de los movimientos, acuñando los términos de "kinestesis" (percepción estética del movimiento), "kinestruct" (lo visualmente percibido por el observador), "kinesymbol" (la interpretación significativa del observador), "kinecept" (la percepción del propio movimiento). Compara esta autora las formas simbólicas del movimiento con las formas simbólicas de la música y del arte visual. Habla de significado denotativo, fácil de expresar con palabras y significado connotativo de carácter ambiguo y subjetivo. Encuentra formas simbólicas de movimiento en la danza y ciertos deportes, como la gimnasia.

Obra de interés en lengua española es la tesis de S. Coca (1988), presentada en la Facultad de las Ciencias de la Información y que plantea el gesto de los deportistas como gestos expresivos. Gestos que se han construido técnicamente sobre la base personal e inconfundible de cada deportista

En el terreno de la práctica, a partir de la bailarina Isadora Duncan, precursora para unos, creadora para otros, de la danza moderna, se inician una serie de corrientes artísticas del movimiento basándose en la expresión del mismo. Esta preocupación por la forma y expresión artística del movimiento constituye la base de las llamadas gimnasias rítmicas y expresivas, y es recogida por A. Langlade y N. Langlade (1983) y denominada "escuela expresionista alemana". Formas que tuvieron lugar como reacción la rigidez y mecanicismo de las escuelas gimnásticas y los movimientos que algunos consideran artificiales de la danza clásica. Se recuerdan autores tan importantes como Dalcroze que destaca por su método rítmico-musical y Bode, considerado el creador de la gimnasia expresiva. Laban (1987, 1993), que ha dejado una extensa obra, analiza los elementos expresivos del movimiento situándolos en el espacio, el tiempo, el peso y el flujo.

El deporte y la estética

Los debates de la estética en el deporte se han desarrollado en dos frentes.

Por una parte, la discusión se refiere al deporte en general y la posibilidad de ser percibido estéticamente. Mientras que por otra parte, el debate se centra en el reconocimiento de algunos deportes como actividad artística.

La percepción estética del deporte

Desde la perspectiva general, se acepta con facilidad, como posibilidad para todos los deportes, ser contemplados y evaluados de forma estética. Presenciar un acontecimiento deportivo puede fácilmente ser una experiencia emocional intensa y hasta una experiencia estética, para espectador y deportista; pero esto, por sí solo, no permite hablar de arte. En esta línea de pensamiento se cita a Whiting y Masterson (1974), D. Best (1978), Kirk (1986) y Arnold (1991). Estos dos últimos, salvo algunos matices diferentes aceptan la experiencia estética en el espectador y en el deportista, variando el canal o fuente de la experiencia en cada caso.

El contenido estético en el deporte

La otra gran discusión sobre estética está centrada en la categorización de algunos deportes como artísticos o simplemente como estéticos en razón del peso de su contenido y de su forma. Desde esta perspectiva general y en función de la dimensión estética de su forma, se han realizado diversas clasificaciones de los deportes, en todas ellas se admiten diversas modalidades deportivas con valores estéticos, similares a los que se encuentran en el arte: Best



(1974) divide los deportes en estéticos y de propósito, Arnold (1991) lo hace en no estéticos y parcialmente estéticos, Sumanik y Stoll (1989) según requieran potencia física o expresión. En todas estas clasificaciones, figuran las distintas modalidades gimnásticas, junto al patinaje artístico en el bloque de deportes estéticos, parcialmente estéticos o de expresión.

¿Los deportes de forma y contenido estético son deportes artísticos?

En estos deportes se han encontrado cualidades artísticas derivadas de su forma, como armonía, equilibrio, contraste, ritmo; de su contenido como expresión de sentimientos, emoción, simbolismo, o de la unión de técnica y estilo. Frente a esta cuestión, en principio no discutible, las posturas a tomar son dos:

- a) A pesar del reconocimiento de estas cualidades estéticas, existen reticencias a la hora de reconocer el estatus artístico a ningún deporte, siendo el mayor inconveniente para ello, el objetivo de la competición y el deseo de ganar como esencia de la naturaleza deportiva. Defienden esta postura Best, Arnold entre otros, que reservan para la danza, exclusivamente, el estatus de artísticos.
- b) Una segunda postura más abierta es la que no se opone rotundamente a que ciertos deportes pueden tener forma artística y superan las dificultades de la corriente anterior, originadas fundamentalmente en el propósito de competir en los deportes, haciéndolo compatible con el propósito artístico. En esta línea, se cita a Boxill (1985), Hohler (1974) y Takaes (1989), entre otros.

En esta corriente, se argumenta en defensa del valor artístico, la armonía entre el afán de triunfar con un interés de configurar, componer formas que cobran vida al margen de la propia competición.

El afán por el triunfo y el triunfo mismo están intrínsecamente unidos al deseo y a la capacidad para componer, expresar, emocionar, sorprender. Por otra parte, la competición no es patrimonio exclusivo del deporte, reconociendo que los concursos de arte son frecuentes y no por eso dejan de ser arte.

Bouet (1968) trata de cerrar la polémica y sostiene que la función estética de todos los deportes se convierte en función artística en algunos, cuando estos exigen una creación personal y una ejecución de estilo propio que requiere de un jurado para ser evaluado en la pureza de gestos, armonía, etcétera.

Conclusiones

Las conclusiones de la revisión bibliográfica son las siguientes:

I. La actividad física ha sido objeto de estudio como acción creadora, aportando distintos modelos de creatividad, según el ámbito de estudio. Desde el deporte se han diseñado tests para evaluar la creatividad motriz, considerada bajo parámetros relacionados con los deportes de rendimiento, como la fluidez, flexibilidad de movimientos. Desde la danza y la pedagogía de la expresión artística, se ha estudiado la creatividad con parámetros artísticos como composición, configuración, sensibilidad para movimientos expresivos y artísticos.

Por otra parte, en función del tipo de creatividad demandada, el deporte se puede entender bajo formas que exigen, especialmente, impulso al rendimiento, con exigencias objetivas para alcanzar el éxito frente a otras formas deportivas en las que el éxito está unido a exigencias de carácter subjetivo y son de carácter configurativo.

2. El deporte, en función de la expresión, se plantea en una doble vertiente. Por una parte el deporte de comunicación semántica que prepara para la acción a través de un mensaje estructurado y por otra el deporte de comunicación estética que prepara los estados de ánimo a través de un mensaje ambiguo.

La primera es una corriente semiótica que considera el deporte como una forma de comunicarse, con códigos a descifrar por el espectador y los propios deportistas. La segunda es una corriente expresionista, donde los deportistas experimentan la forma expresiva en sus propios cuerpos y el movimiento tiene un alto valor simbólico.

Por último, desde la estética se acepta con facilidad para todos los deportes, la posibilidad de ser contemplados y evaluados de forma estética y, por otra parte, en función de la dimensión estética de su forma, se han realizado diversas clasificaciones de los deportes, en todas ellas se admiten diversas modalidades deportivas con valores estéticos similares a los que se encuentran en el arte. Ante estos deportes se puede hablar de dos posturas:

- La que no reconoce el estatus artístico para el deporte, siendo el mayor inconveniente para ello, el objetivo de la competición y el deseo de ganar como esencia de la naturaleza deportiva.
- La que admite este estatus, argumentando la existencia de una creación personal de carácter compositivo y una ejecución de estilo propio, haciendo compatible el propósito configurativo y competitivo. Argumentando, por otra parte, que los concursos de arte son frecuentes y no por eso dejan de ser arte.

A modo de conclusión final

En la medida en que un deporte requiera para su práctica creatividad configurativa, expresión y formas estéticas, será un deporte que se aproxima a una actividad artística. Entre estos deportes se encuentran las diferentes modalidades de gimnasia, el patinaje artístico, la natación sincronizada como los más significativos y otros menos divulgados pero igualmente interesantes desde la perspectiva artística, como el acrosport, el aeróbic, etc. Todos los deportes con presencia de principios artísticos en su esencia, constituyen un contenido adecuado para la educación artística ya que permiten a sus participantes desarrollar los roles propios de la actividad artística: creador-compositor, actor-intérprete, observador-espectador y crítico-evaluador.

Bibliografía

- ARNOLD, P. J. (1991). Educación física, movimiento y currículum, Madrid, Morata.
- BERNARD, M. (1985). El cuerpo. Barcelona, Paidós Ibérica.
- BERTSCH, J. (1983). "La créativité motrice", Education Phisique et Sport, n.º 183, pp. 46-48.
- BEST, D. (1974). "The aesthetic in sport", British JNL of Aesthetics, 15, pp. 197-213.
- (1980). "Art and Sport", JNL of Aesthetic Education, v. 14, n.° 2, pp. 69-80.
- BOUET, M. (1968). Signification du sport, París, Editions Universitaires.
- BOXILL, J. M. (1985). "Beauty, sport, and gender", Journal of the philosophy of sport, XI, pp. 36-47.
- BRENNAN, M. A. (1985). "Danza creativity test and the estructure of intelectual model", Journal of Creative Behavior, v. 19, n.º 3, pp. 185-190.
- CALABRESE, O. (1987). El lenguaje del arte, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.
- COCA FERNÁNDEZ, S. (1988). Comunicación y creatividad: la expresividad creativa del gesto. Tesis Doctoral en Ciencias de la Información, Universidad Complutense, Madrid.
- COLLINGWOOD, R. G. (1978). Los principios del arte, México, Fondo de Cultura Econó-
- DE LA TORRE, S. (1991). "La creatividad en el currículo escolar. Áreas de expresión artística", en Marín y de la Torre, Manual de Creatividad, Barcelona, Vicens Vives.

- DODDOS, P. (1973). "Creativity in movement. models for analysis", Journal of Creative Behavior, vol. 12, n.º 4, pp. 265-273.
- FAIRCHILD, D. L. (1987). "Prolegomena to an expresive function of sport", JNL of the philosophy of sport, n.º 14, pp. 21-33. Universidad de Indiana.
- GASKIN, G. y MASTERSON, D. W. (1974). "The work of art in sport", en M. A. Whiting y M. Masterson, Readings in the Aesthetics of Sport, Londres, Lepus Books.
- GRAUPERA, J. L. y RUIZ, L. M. (1994). "Creatividad y aprendizaje motor en la infancia. Concepto, medida y aplicaciones", Rev. Esp. de E. Física y Deportes, Vol. 1, n.° 3, pp. 26-30.
- HOHLER, W. (1974). "The beauty of motion", en M. A. Whiting y M. Masterson, Readings in the Aesthetics of Sport, Londres, Lepus Books.
- KIRK, D. (1986). "The aesthetic experience in sport", Journal of Human Movement Studies, 12, pp. 99-111, Univer. Queensland, St. Lucia, Australia,
- LABAN, R. (1987). El dominio del movimiento, Madrid, Fundamentos,
- (1993). Danza educativa moderna, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A. Lenguajes Corporales.
- LANGER, S. S. K. (1957). Problems of art, Nueva York, Crarles Scribner's Sons.
- LANGLADE, A. y LANGLADE, N. (1983). Teoria General de gimnasia. Buenos Aires, Estadium.
- LITTLE, A. A. (1966). Concepts related to the development of creativity in modern dance. Tesis doctoral de la Universidad de Michigan. MARÍN IBÁÑEZ, R. (1989). La formación para la

creatividad, UNED, Madrid.

- METHENY, E. (1965). Connotations of movement in sport and dance. Los Ángeles, California, WM. C. Brown Company Publishers.
- PARLEBAS, P. (1986). Elementos de sociología del deporte, U. I. Deportiva de Andalucía, Málaga.
- PHILIP JOAN, A. (1969). "Comparison of motor creativity wit figural and verbal creativity, and selected motor skills". The Research Quaterly, v. 40, n.° 1, pp. 163-173.
- SHERRIL, C. (1985). "Fostering Creativity in handicapped Children", Paper Inter. symp. Fedr. of Adapted Physical Activity, Toronto.
- SIONNET, C. (1991). "A propos d'expresion et d'interpretation", E P S, n.º 228, pp. 76-77.
- SOPEÑA ALCORLO, A. (1976). "Deporte y personalidad creadora". Cátedra Universitaria de tema deportivo y cultural. Universidad de Salamanca.
- SUMANIK, I. y STOLL, S. K. (1989). "A philosophic model to discuss the relationship of sport to art", Sport, Science Review, 12, pp. 20-25.
- TAKAES, T. (1989). "Sport aesthetics and its categories", Sport Science Review, n.º 41, pp. 27-32.
- WENDA, J. D. (1977). A comparison of motor creativity and motor performance of young children, Tesis doctoral de la Universidad de Michigan.
- WERTZ, S. (1985). "Representation and expression in sport and art", JNL of the Philosophy of sport, XII, pp. 8-24.
- WHITING, H. T. A. (1974). Readings in the aesthetics of sport. Londres, Lepus Books.
- WIRICK, W. (1968). "The development of a test of motor creativity", The Research Quaterly, v. 39, n.° 3, pp. 756-765.





Foro José M. Cagigal

Palabras clave

comunicación, constructivismo, contenidos de la Educación Física, contenidos, empirismo, modelo didáctico, pedagogía crítica, psicomotriz, racionalismo, situaciones de enseñanza, sociomotriz, sujeto

Abstract

This article summarises the results of a comparative research study centred on the analysis didactic models applied in physical education teaching in Latin American countries through the last half century and at the same times tries to propose, on the basis of a critical reflection on those models, the main traits of a physical education pedagogy from the perspective of Critical Theory. The author groups the models used during the period considered in two main trends, empiristic and rationalistic, according to the basic differences in the treatment that each model gives to the various components of the didactic model: contents, goals, means, class structure, etc. Contrary to academic tradition in physical education has usually considered these models as opposites, prioriving the analysis of their differences, the article points to the crucial similarity between these models in respect to the phenomena of unidirectional communication characteristic of both, and the notion of a non critical receiving subject that is common to all these models, as well as the drawbacks these assumptions suppose for the construction of a physical education pedagogy coherent with a humanistic and progressive outlook.

Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física

Raúl Horacio Gómez

Prof. P.E. en Educación Física Titular ordinario Cátedra de Didáctica de la Educación Física Universidad Nacional de La Plata (República Argentina)

Resumen

En este artículo se resumen los resultados de un trabajo de investigación comparativa que ha tomado como objeto de estudio el análisis de los modelos didácticos circulantes en la enseñanza de la Educación Física en los países de América Latina en el último medio siglo, a la vez que intenta desde la reflexión crítica realizada sobre dichos modelos, proponer las características centrales de una pedagogía de la Educación Física formulada desde la Teoría Crítica. Los modelos circulantes en el período mencionado resultan agrupados por el autor en dos grandes tendencias, empiristas y racionalistas, según las diferencias cruciales relativas al tratamiento que cada modelo hace de los componentes del modelo didáctico: contenidos, objetivos, medios, organización de la clase, etc. Pese a que la tradición de la comunidad académica de la Educación Física ha tomado a estos modelos como opuestos, priorizando el análisis de sus diferencias, el artículo señala la semejanza crucial que ha caracterizado a estos modelos, relativa al fenómeno de la comunicación unidireccional que los ha caracterizado, y la concepción de sujeto acrítico y receptor que se desliza en todos ellos, así como la inconveniencia de tales supuestos para la construcción de una pedagogía de la Educación Física consecuente con posturas humanistas y progresistas.

EL MODELO DIDÁCTICO

- EL SUJETO PSICOSOCIOMOTOR
- LAS DEMANDAS SOCIOHISTÓRICAS
- LA DISCIPLINA Y SU SITUACIÓN EPISTÉMICA

MODELOS **DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Modelo empirista inductivo

Modelo racionalista deductivo

Gráfico 1.

Introducción

El trabajo que sigue intenta resumir los aspectos centrales del proceso de construcción de un modelo didáctico en Educación Física en la infancia respecto de:

- las premisas que surgen del conocimiento de los procesos dinámicos intrínsecos característicos del desarrollo infantil a través de sus sucesivos estadios evolutivos. en las áreas afectiva, cognitiva y sensoriomotriz, entendidas como aspectos de una misma unidad funcional.
- las demandas que surgen de un contexto sociohistórico determinado, contexto en el cual el niño, el grupo y las instituciones están insertas, determinando el modo de nuestro quehacer educativo, cuidando que tal inserción resulte en integración modificadora del medio y no en adaptación pasiva.
- la historicidad de la Educación Física, su situación epistémica, y los problemas de legitimación y autonomía disciplinar que la caracterizan.

Con ese fin y en ese contexto, estamos desarrollando un proyecto de investigación tendente a identificar los modelos (1) didácticos vigentes en Argentina, en el campo de la Educación Física en la infancia, particularmente en la franja 3-9 años. Diseñamos para esto una metodología de tipo sincrónica-asincrónica, tratando de configurar probables casos polares representativos de diferentes tendencias didácticas. Si bien el estudio fue realizado en Argentina, hay fuertes evidencias de que la situación descrita no sería distinta (aunque con otros matices) en los países hispanoparlantes.

A tales efectos, desarrollamos una matriz de datos, en la que los elementos componentes del modelo didáctico eran categorizados en variables (2) tales como:

- 1. Obietivos.
- 2. Contenidos.
- Relaciones de comunicación.
- 4. Medios utilizados.
- 5. Formas de organización de la clase.
- 6. Formas de Evaluación.

A su vez, cada una de estas variables fue dimensionada para su estudio; observada y categorizada con una metodología mixta cualitativa-cuantitativa.

Se tomaron como unidades de análisis publicaciones específicas argentinas y latinoamericanas del período de posguerra hasta los años 90, observaciones de clases, actas de Encuentros internacionales de Gimnasia y actas de Congresos de la especialidad. Los resultados a los que hemos llegado nos permiten presentar, en un intento de síntesis, dos modelos didácticos netamente dife-

SEMEJANZA CRUCIAL: LA COMUNICACIÓN

- ESTRUCTURA
- DIRECCIÓN
- CONTENIDO
- CONTROL
- CARÁCTER

CONCIENCIA **SUPERPOSICIÓN** CON LA REALIDAD = ALIENACIÓN INGENUA

CONCIENCIA CRÍTICA

INTEGRACIÓN CON LA REALIDAD = PROYECTO **DE TRANSFORMACIÓN**

Gráfico 2.

El modelo empirista

Historicidad

renciados.

Este modelo, que prevaleció en Argentina desde la posguerra hasta 1970 aproximadamente, estuvo principalmente signado por las influencias recibidas de:

- el movimiento deportivo anglosajón originado en la obra de Arnold;
- la escuela natural austríaca:

- el método natural de Hebert:
- la corriente artístico-rítmica vinculada a la gimnasia moderna alemana.

En Argentina, estas corrientes, al trasponerse a la práctica de la Educación Física en la infancia, derivaron principalmente en la formalización de una práctica didáctica caracterizada por:

 La presencia de unos objetivos generales explicitados de tal modo que ofrecen dificultades para su tratamiento analítico y para derivar de ellos los alcances de los niveles menores. Estos obietivos, a menudo, son inclusivos de diversos sistemas funcionales y generan superposiciones conceptuales. Ejemplos de éstos son: Formación Física Básica, Escuela de la postura y el movimiento. Educación del movimiento, etc.

El material analizado no presenta relaciones de término a término entre objetivos a conseguir y tipo de actividades específicas sino más bien actividades globalmente dirigidas a objetivos igualmente globales como los enunciados.

- Como contenidos educativos se proponen tipos de habilidades motoras, siendo notoria la ausencia de referencia a contenidos de tipo conceptual o actitudinal. Estos contenidos aparecen organizados en propuestas de clase que responden a una lógica de "las características del material".
- La propuesta de actividades está a cargo del adulto, quien a partir de las características físicas del material, y de su propia experiencia personal, propone a los niños obstáculos y desafíos a superar, las más de las veces, subrayando los logros individuales.
- Existe una preocupación explícita para que las actividades que el maestro propone respeten determinados principios (3) que relacionan la actividad con el psiquismo infantil: globalidad, naturalidad, espontaneidad, etc.
- La observación de clases desarrolladas en el marco de este modelo, asimismo, sugiere dos consideraciones importantes:
 - El adulto ocupa el centro de atención de los niños, más que la tarea a realizar.



 Las ejemplos de procesos de planeamiento y evaluación, así como los de teorización y trasmisión de información acerca del modelo, son escasos.

A. Seybold, L. Diem, H. Schultz, G. Schmidt (4), entre otros, aparecen como los referentes que representan una lista mucho más larga y destacada.

Hemos propuesto en otro lado (5) considerar a este modelo como empirista-inductivo, dada la ausencia o debilidad de explicitación de modelos teóricos explicativos y la preeminencia pedagógica otorgada a la experiencia sensorio-motriz (6) acumulada por el alumno, aunque ésta no tuviera en cuenta la potencialidad creadora y organizadora del mismo.

El modelo racionalista

En el marco de la creciente difusión y desarrollo de las hipótesis acerca de la organización del aparato psíquico proveniente de diferentes campos (psicoanálisis, psicogénesis, neuropsiquiatría, etc.), se afianza desde los años 80 un segundo modelo que cuenta entre sus principales características:

- la pretensión de organizar y sistematizar las situaciones didácticas a partir del análisis de la organización funcional del niño;
- las situaciones de clase se organizan con el objetivo explícito de estimular diversas áreas de la personalidad infantil: coordinación, esquema corporal, organización espacial, etc., y consisten en una sucesión de ejercitaciones en un orden previsto según una lógica de la organización funcional:
- el material empleado estaba en función del concepto de "tema".

Con respecto al tema, pueden distinguirse dos orientaciones:

- una orientación biomecánica cuyos contenidos-temas de clase eran la carrera, el salto, los lanzamientos, etc.;
- una orientación intelectualista cuyos temas centrales eran las estructuras cogniti-

vo-perceptivas, en la medida que su desarrollo posibilitaba cierta "Educación por el movimiento".

Ambas orientaciones fueron herederas de diversas influencias:

- las corrientes psicomotoras francesas y canadienses (7) (Le Boulch, Vayer, Lapierre) alemanas (Kiphard);
- el motor learning americano (8) (Cratty, Frostig).

Esta etapa estuvo caracterizada como se ve por una marcada tendencia racionalista-deductiva, que pretendía prever el comportamiento infantil deduciéndolo de los modelos teóricos de la organización funcional, provistos por la psicología o la biomecánica.

Si bien su mayor aporte ha consistido en que ha contribuido a difundir la organización funcional del niño y a profundizar la comprensión del papel que juega la corporeidad y el movimiento en dicha organización funcional, resulta sorprendente, en algunos casos, ver cómo la globalidad de la conducta declamada en las introducciones de los libros, era fragmentada en las propuestas de clase.

Ambos modelos didácticos, expuestos aquí en forma sintética, encuentran hoy día expresiones prácticas tanto en el patio de clase como sustento en algunas cátedras de las casas de formación, y a la vez constituyen, a juicio del que habla, uno de los obstáculos importantes con los que se encuentran los intentos de construcción de una Educación Física progresista.

Con una metodología de análisis comparativo, hemos tratado de encontrar semejanzas y diferencias cruciales entre los dos modelos. Hemos presentado hasta aquí las diferencias cruciales y hablamos por ello de casos polares.

El análisis de las semejanzas y diferencias entre los modelos nos sugiere la hipótesis de que ambos modelos representan, en realidad, más que modelos enfrentados, contracaras del mismo paradigma: una concepción dualista del sujeto y una representación acrítica de las relaciones entre el sujeto y su mundo.

LA EXPERIENCIA ACTIVA DEL NIÑO

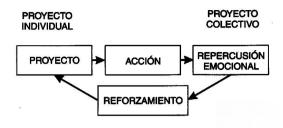


Gráfico 3.

En efecto, los modelos identificados se caracterizaban por:

- O han tomado como supuesto de fondo la representación mecanicista del cuerpo, asignándole al mismo el mero papel de instrumento y por lo tanto otorgándole a la Educación Física un papel exclusivamente funcional (en el sentido restringido del término), ligada sobre todo al desarrollo de las capacidades motrices.
- O han subordinado y minimizado el papel protagonista del cuerpo y el movimiento en la formación de la personalidad... a la adquisición de un catálogo de ejercicios de organización del esquema corporal, espacial, temporal, etc., convirtiendo a la Educación Física en una práctica intelectualizada en la cual el modelo técnico del mecanicismo fue sustituido por un modelo de niño hipotético que responde a las normas descritas en los manuales de psicología, según la acertada expresión de J. Azemar (9).

Dada la hipótesis, el análisis de las semejanzas cruciales, sin embargo, es revelador de cuanto nos interesa para la construcción de un modelo didáctico crítico superador de la falacia de la encrucijada empirismo (consideración de la espontaneidad y naturalidad infantil)-racionalismo (preeminencia de las funciones a desarrollar).

CONTENIDOS EDUCACIÓN FÍSICA

- Objetos a construir dialogalmente
- · Recortes sociohistóricos
- Permiten descubrir y descubrirse

Gráfico 4.

LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS • REALIDAD LUDICOCORPORAL DEL NIÑO SIGNIFICACIÓN EMOCIONAL/COGNITIVO/MOTRIZ **EDUCACIÓN FÍSICA** MODELOS **ACRÍTICOS** DIDÁCTICOS **ACUMULACIÓN** DE HÁBITOS/DATOS **CRÍTICOS** CONCIENCIA DE SÍ Y DE SU ENTORNO INDIVIDUOS SUPERACIÓN **CRÍTICOS** ? Y SOLIDARIOS CONFLICTIVA SOCIOPOLÍTICA

Gráfico 5.

ECONÓMICA

En efecto, la comparación de los modelos sorprendía un marcado isomorfismo estructural en cuanto a la variable Comunicación. Como se sabe, es posible dimensionar a la misma según:

- Estructura y elementos.
- Dirección.
- Contenido.
- Control.
- Carácter personal o técnico del emisor.

El análisis de estas dimensiones revela que en cualquiera de los dos grandes modelos identificados:

- el esquema comunicacional es unidireccional. Del docente al alumno. La estructura pocas o ninguna vez refleja estrategias grupales e interactivas de producción de conocimiento, aprendizajes, etc. Está implícita una concepción del sujeto como receptor y una concepción del objeto de conocimiento como acabado.
- las emisiones tienen un marcado sesgo técnico (biomecánico o cognitivo), o vinculado a dispositivos disciplinantes.
- los contenidos educativos son tomados como un término (y por lo tanto ya constituido) objeto a aprender.

 el control de todos los elementos de la situación de enseñanza aprendizaje está a cargo del docente (selección de contenidos/propuesta de actividad/pautas de evaluación/principios de organización de la clase, etc.).

Los supuestos relacionados con teorías del aprendizaje y la enseñanza puestos en juego, revelan una marcada preeminencia del asociacionismo, a veces oculto tras una fraseología constructivista.

Elementos para la validación conceptual de un modelo didáctico crítico en Educación Física

Una tercera corriente, que venimos sustentando, intenta la construcción de un modelo didáctico que tienda a superar la falsa antinomia planteada.

Características generales de nuestro planteo

Esta tercera corriente pretenderá el acrecentamiento de los aspectos relacionales (ámbito de lo socioafectivo) y funcionales (ámbito de lo cognitivo y lo sensoriomotor) del niño y del joven, basándose en el respeto por el momento evolutivo del niño y en la confianza de la capacidad del mismo para organizar la acción propia más que por su capacidad de adaptarse a prescripciones impuestas de manera más o menos sofisticada.

El niño necesita aprender a organizar la realidad, no a copiar una realidad organizada según los principios del adulto-morfismo.

Las situaciones educativas tenderán entonces a poner al sujeto en condiciones de actuar, de resolver, de deliberar, y finalmente de quedarse con las mejores respuestas que ha encontrado, sea solo, junto a sus pares o junto a su educador.

Las funciones así ejercitadas, ya sean de naturaleza cognitiva o sensorio perceptivo motriz, tendrán mayores posibilidades de ser transferidas, por la implicación emocional que significa la resolución satisfactoria de una situación vital que el sujeto ha debido enfrentar, y por cómo ese esquema de acción utilizado como respuesta es guardado bajo la forma de evocación en el nivel de la afectividad.

Organizamos los contenidos de la enseñanza en sectores de la realidad lúdicocorporal del niño, agrupados según el tipo de motivación (10) (al que denominaremos esencia motivacional de la situación) que impulsa al niño a actuar y en el marco de las cuales se establece una gama de relaciones intersubjetivas niño-niño, niño-adulto, que son las verdaderas disparadoras del aprendizaje humano. Baste recordar la afinidad de dicha hipótesis con las actuales teorías centroencefálicas del comportamiento (11) y el papel del conjunto límbico-hipotalámico en la integración y el reforzamiento emocional de la con-

Así, puesto el niño ante una situación vital estimulante para él, y conociendo nosotros su organización funcional, tratamos de construir con él los sucesivos aprendizaies en el plano de lo corporal, lo orgánico, lo afectivo, lo intelectual, lo motor, etc., intentando simultáneamente el desarrollo funcional y el relacional, subrayando y priorizando la formulación y realización del proyecto del joven, individual y colectivo, restituyéndole al cuerpo, su carácter de cuerpo humano. Si se trata de suscitar la acción, la propensión a la formación de un proyecto individual o colectivo, entonces la Educación Física es una disciplina privilegiada, pues por esencia su práctica pertenece al dominio de la acción.

En ella, el maestro no puede engañarse con la falsa adhesión del alumno a la tarea, pues el simulacro de actividad resulta más chocante que la resistencia a la actividad.

La participación está asegurada si se respeta una necesidad fundante del comportamiento del alumno: la necesidad de movimiento

Pero desde Merleau Ponty (12), Buytendijk (13), Lorenz (14), sabemos que, igual que las demás necesidades biológicas, ésta opera "no por encargo", sino que es producto de las tensiones que atraviesan a un organismo en situación.

El análisis de dichas tensiones y las motivaciones derivadas permite la consideración de diversas situaciones significativas que constituyen la esencia (motivacional) de la configuración posterior de los conjuntos didácticos que proponemos (15):



Esas situaciones podrían resumirse en:

- Situaciones en las que el niño se haya vuelto (atento a ...) sobre su cuerpo, retirándose de su entorno; situaciones excepcionales antes de los 8 o 9 años.
- Situaciones en las que el niño afronta las condiciones físicas del medio (natación, gimnasia con aparatos, vida en la naturaleza, etc.).
- Situaciones en las que el niño afronta las acciones con un objeto en el espacio manipulativo y que en general se ligan al desarrollo de la manualidad y la asimetría funcional (derivan más tarde en la gimnasia rítmica).
- Situaciones en las que el niño se encuentra movilizado por la interacción con los demás (juegos con reglas, de oposición, de cooperación, danzas, etc.).

De estas cuatro situaciones típicas de afronte del organismo en el medio surgen más tarde las diferentes actividades físicas del adulto, constituyéndose como prácticas estandarizadas y como hechos de cultura (deportes, danza, aire libre, etc.).

El tránsito que va de estos comportamientos de adaptación iniciales del niño al medio a la inmersión del joven en el campo de la cultura física caracterizada por el apego a la práctica y el dominio de las técnicas de la gimnasia, el atletismo, los deportes colectivos, la danza, la vida en la naturaleza, en relación a las posibilidades individuales, presenta como rasgo saliente, la evolución del aprendizaje del niño a través de tres etapas:

- Una primera etapa vinculada a la utilización de estrategias exploratorias por parte del niño frente a la situación problema planteada, etapa signada por una actividad cortical centrada en las informaciones exteroceptivas y la atención del alumno en el efecto de la acción.
- Una segunda etapa relacionada con actividades de elaboración individual y grupal de las respuestas más eficientes de adaptación al problema, etapa en la cual la actividad cortical se concentra en la regulación del acto y los controles propiocepti-

- vos, capitalizando el niño las progresivas regulaciones, los correctivos, evolucionando en la adaptación.
- Una tercera etapa caracterizada por la adquisición de formas codificadas de movimiento muy próximas en su forma motriz y sociomotriz a las actividades del mundo del adulto, etapa en la que la atención se va desplazando progresivamente del propio cuerpo a las relaciones del cuerpo con la situación ambiental, en un vaivén en el cual la corteza no deja de procurar el afinamiento de la respuesta.

Esta evolución, de un modo general, ocurre a condición de la presencia de dos factores:

- el normal funcionamiento de las disposiciones psicomotrices necesarias para la acción (imagen del cuerpo, organización, espacio temporal, estructuras coordinativas, etc.);
- la existencia de un entorno humano (grupo, relación adulto-niños) que suscite actuación, representación, comunicación.

En cada tipo de situación, se asume el hecho de que las distintas actividades posibilitan un desarrollo proporcionado y armónico de los diversos aspectos funcionales del comportamiento del alumno. De ahí que se haya criticado al modelo racionalista por proponer unas actividades ligadas a "la imagen del cuerpo "o a las "habilidades motoras", etc., descomponiendo la globalidad del comportamiento humano para embretarlo en el análisis atomista. Más evidente resulta a la observación fenoménica que, frente a la pluralidad de medios, toda separación de los efectos tiene un carácter ilusorio pues las funciones psicosociomotrices no se realizan por separado (16).

Una larga serie de trabajos han destacado el papel de la motricidad como modo de relación con el medio y también como manifestación de como el niño se apropia de la experiencia sociohistórica del adulto.

Sin embargo, debemos acotar que para que tales procesos conserven su carácter activo, y devengan en adaptación autónoma, las adquisiciones de índole sensoriomotriz, psicointelectuales o psicoafectivas, que el niño realice por medio de la motricidad, deberán ser fruto de su propia experimentación y búsqueda creativa, más que de la imposición (o de la superposición, por así decirlo), del aprendizaje condicionado de algunas conductas, adheridas desde afuera. Una propuesta pedagógica que confiera al niño el papel de espectador de su propio aprendizaje, es intrinsecamente alienante y conduce a la alienación del sujeto en tanto superpone o yuxtapone la conciencia a la realidad.

Siguiendo a Freyre (17), la posición normal del hombre, no es sólo estar en el mundo, sino con el mundo, creando, recreando y enriqueciendo las relaciones que surgen del contacto entre el hombre y el mundo natural, representadas en la realidad cultural.

Dicho de otro modo, el hombre no solo es capaz de captar la realidad con una forma de conciencia ingenua que guarda datos y memoriza situaciones, sino también con una forma de conciencia crítica que le permite la comprensión (y por lo tanto la acción sobre ella) de la realidad.

"Lo propio de la conciencia crítica es su integración con la realidad mientras que lo propio de la conciencia ingenua es su superposición con la realidad", dice Freyre.

Esta actitud crítica frente a la realidad, inevitablemente solidaria cuando es sincera, es la que permite al individuo captar los problemas esenciales de su época y comprometerse en algún puesto de la lucha por las soluciones.

Como lo ha expresado Freyre, "si pretendemos la liberación de los hombres no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanizacíon en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres" ... "es praxis, implica la acción y la reflexión de los hombres para transformar el mundo".

La liberación es humanización en proceso porque responde a una vocación ontológica del hombre: SER MÁS, en el sentido de desarrollar su capacidad de crear y actuar. Es por eso que cuando se le impide ejercer esas capacidades específicamente huma-

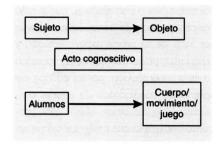


Figura 1.

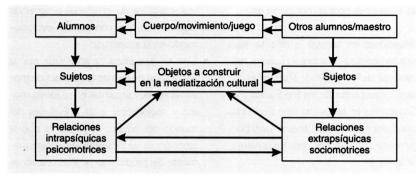


Figura 2.

nas, sufre, se aliena, se deshumaniza. adopta un yo que no le pertenece, al decir de Fromm (18).

Sin embargo, haremos notar que tal vocación ontológica de crear y actuar, sólo puede "desplegarse" como proceso hacia el mundo en la medida en que se apoya sobre una construcción paralela: el descubrimiento de la propia identidad, la cual podría plantearse, no como un repliegue, sino como un despliegue hacia el adentro, producto del contacto con el afuera, en el cual la conciencia es conciencia de sí misma.

La conciencia de sí mismo y la conciencia del mundo se desarrollan producto de las relaciones que el hombre traba con el mundo, fundadas en la acción deliberada, en el deseo de hacer.

Al ser el mundo de las cosas percibido en el marco de las relaciones establecidas consigo mismo, y siendo el sí mismo objeto de la propia percepción, el hombre comprende la naturaleza dinámica de la realidad y por lo tanto, su percepción se torna esperanzada. En cambio, la percepción ingenua, al no captar críticamente la interacción dialéctica realidad de sí mismo, considerando a la realidad como estática y acabada, conduce al hombre a una actitud escéptica y fatalista. Al comprender la naturaleza dinámica de la realidad, el hombre capta a ésta y a sí mismo en su dimensión histórica, dando lugar al ímpetu de transformación y búsqueda, acción y creatividad, al que habíamos citado como vocación ontológica.

Es por ello que los objetivos de una educación que corresponda a un proceso de liberación humana 'pretenderán que los sujetos:

- aprendan a ser...
- aprendan a aprender...
- aprendan a hacer...

enmarcando la palabra aprendizaje en la mirada fenomenológica que sugiere que la conciencia, el propio cuerpo, los objetos del mundo, no son tres realidades diferentes separadas entre sí, sino tres planos de significación de un mismo campo que se cumplen en un proceso dialéctico que las integra, en el cual la conciencia se presenta como posibilidad y fundamento de los otros.

Una pedagogía al servicio de este proceso de humanización de la persona, no deberá, entonces, consistir en el acto de transferir o depositar contenidos de cultura (conocimientos, valores, destrezas), sino en favorecer en los educandos sus facultades cognoscibles y actuantes.

En este sentido el objeto cognoscible para la Educación Física y Deportiva, el cuerpo, el movimiento y el juego, ya no resultarán en nuestra propuesta un término constituido del acto cognoscible (Véase fig. 1), sino un mediatizador de:

- a) Las relaciones intrapsíquicas del sujeto que determinarán el grado de armonización progresiva de las estructuras conscientes e inconscientes, expresadas en forma evidente en el nivel de desarrollo alcanzado en la imagen corporal y su disponibilidad.
- b) Las relaciones extrapsíquicas del sujeto cognocente con otros sujetos cognocentes: educadores y educandos en relación dialógica (Véase fig. 2).

Un modelo didáctico crítico de la Educación Física, si intenta superar las concepciones estudiadas, pretendiendo la realización de la persona, y a la vez constituirse como medio de superación sociohistórica, es decir como propuesta humanizante, intentará entonces favorecer en el niño, el desarrollo de actitudes y aptitudes que faciliten su integración a la realidad, más que su adaptación. Siguiendo nuevamente a Freyre: "La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica".

En la medida que el hombre pierde su capacidad de optar, y se somete a prescripciones ajenas (las del adulto en la relación adulto-niño) que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias porque resultan de mandatos extraños; ya no se integra; se acomoda, se ajusta. Procuraremos desarrollar en el niño actitudes que tiendan a la integración creadora y transformadora, teniendo como premisas básicas de la propuesta didáctica:

- El respeto por la experiencia activa y la iniciativa del niño, que se manifiestan en la organización del proyecto infantil individual y colectivo frente a las situaciones planteadas.
- El considerar a los contenidos de la enseñanza como factores mediatizadores de la relación dialógica, adulto-niño-otros niños, con cuyo pretexto todos aprenden a entablar relaciones críticas con el mundo y consigo mismo, a descubrir y a descubrirse.



El planteo de situaciones que correspondan a las potencialidades de acción del niño, a sus intereses y a sus necesidades colectivas, entendiendo tales situaciones como fenómenos de espacio vital, en el sentido que diera a dicha expresión.

Considerando la educación un acto político, que tiende a emancipar al hombre de una condición existencial injusta, elevándolo hacia formas de vida más plenamente humanas, se torna imperioso, forjar y desarrollar políticas educativas y proyectos pedagógicos hacia la formación de individuos críticos, solidarios y con un alto espíritu colectivo.

Tratando de extender esta línea de pensamiento, no entenderemos a la educación en general y a la Educación Física en particular, como el proceso que tiende a la acumulación superpuesta de hábitos y datos, o como se ha dicho, a la implantación del mayor número posible de hechos en el mayor número posible de niños, sino más bien al proceso que tiende a formar personas idénticas a sí misma, capaces de vivir de un modo que las exprese, conscientes críticamente de sí y de su entorno.

Pues éstas son las personas que, aprendiendo a forjar, reconocer y defender su propio proyecto, pueden hacer lo mismo con un proyecto comunitario.

Notas

- Modelo, tomado como diagrama formal que posee cierta estructura que se trata de comprender.
- G. SACRISTÁN, Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículo.
- (3) La cursiva es mía.
- (4) A. SEYBOLD, Principios pedagógicos de la Educación Física; L. DIEM, Quien es capaz de...?; H. SCHULTS, Matrogimnasia y Educación Física Infantil; G. SCMIDT, Gimnasia Natural y Recreación.
- (5) Raúl H. GÓMEZ, Criterios para seleccionar y organizar Contenidos Básicos Comunes en Educación Física. Antología.

- Ministerio de Educación de la Republica Argentina. 1994.
- (6) "... el niño salta, corre, lanza,... es una buena clase"... L. DIEM, Deporte en la Infancia, Ed. Kiné.
- (7) J. LE BOULCH, La Educación por el movimiento en la Edad escolar... P. VAYER, El niño frente al mundo.
- (8) B. CRATTY, El desarrollo perceptivo y motor del niño; FROSTIG, Desarrollo perceptivo motor da crianza.
- G. AZEMAR, El niño y la actividad física.
- (10) R. GÓMEZ, Propuestas para seleccionar y organizar contenidos escolares. Antología, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- (11) R. RIGAL, Motricidad Humana.
- (12) M. MERLAEU PONTY, La estructura del comportamiento.
- (13) H. BUYTENDIJK, Movimientos y Actitudes.
- (14) K. LORENZ, Sobre la agresión.
- (15) Siguiendo parcialmente a G. AZEMAR, o.c.
- (16) G. AZEMAR, o.c.
- (17) P. FREYRE, La Educación como práctica de la libertad.
- (18) E. FROMM, El miedo a la libertad.



GEDE Grupo de Estudio de Mujeres y Deporte

Mari Paz Corominas. "Sola en lugares de agua"

Consuelo Asins

Colaboradora del GEDE

Mari Paz Corominas

Nació en Barcelona, en el año 1952. Estudió durante la infancia en la Escuela Betania-Patmos.

Completó la carrera de Ciencias Económicas y Empresariales el año 1975.

Se inició en el deporte de la natación en 1964 y finalizó su carrera deportiva en 1970.

Perteneció al equipo Club de Natación Sabadell y entrenó con Mudigest (1964-1966) y Sitters (1967-1970). De enero a junio de 1970 se trasladó a Estados Unidos para entrenar en la Universidad de Indiana con Doc Counsillman.

Palmarés deportivo

- Campeona de España de 100 metros y 200 metros espalda en los años 1966, 1967,1968,1969 y 1970.
- Campeona de España de 800 metros libres en los años 1969 y 1970.
- Campeona de España de 400 metros estilos individual en 1970.
- Campeona de España de relevos 4 x 100 estilos en los años 1966, 1967, 1968 y 1970.
- Campeona de España de relevos 4 x 100 libre en los años 1967 y 1968.

- Finalista (8.ª clasificada) en 100 metros espalda en los campeonatos de Europa del año 1966 (Utrecht- Holanda).
- Medalla de plata en los campeonatos de Europa infantil, 100 metros espalda en el año 1967 (Suecia).
- Medalla de oro en los Juegos Mediterráneos de Túnez en el año 1967.
- Finalista (7.ª clasificada) en 200 metros espalda en los juegos Olímpicos de Méjico en 1968.
- Finalista (6.ª clasificada) en 800 metros libres en los campeonatos de Europa, en Barcelona. 1970.
- Seleccionada en 37 ocasiones como internacional.

Premios concedidos

- Medalla de plata de la Ciudad de Barcelona, 1966.
- Medalla de oro de la Ciudad de Sabadell.
- Medalla de oro de la Diputación Provincial de Barcelona al mérito deportivo, 1967.
- Medalla al Mérito deportivo de la Federación Catalana de Natación, 1967.
- Medalla de oro de la Ciudad de Barcelona al mérito deportivo, 1970.



Una canción suena en los tocadiscos de medio mundo; "sittin'on" (1). La voz que se escucha murió el año pasado. Otis Reding perdió la vida en un accidente de aviación sin saber que la última canción que grababa se convertiría en un super-ventas en 1968, y en un clásico que se alargaría hasta acariciar los oídos del 2000.

I 968, México, Olimpiadas y Mari Paz Corominas, la primera mujer española que consiguió llegar a una final olímpica en natación.

Las hadas o las brujas quisieron que el 68 fuera un año lleno de acontecimientos sociales convulsivos. El 68 tiene en los libros de historia un apartado especial; el Mayo francés, la invasión de Checoslovaquia por las tropas del Pacto de Varsovia, el asesinato de Martin Luther King. En el 68, la sangre también manchó los portales del Olimpo y México-68 será recordada no sólo por unas marcas prodigiosas en atletismo (2), sino también por la matanza de la Plaza de las Tres Culturas (3). Una masacre que se produjo justo diez días antes y en el mismo lugar, donde se celebraba el mayor evento deportivo de lo que llevaba vencido el siglo. Una brutal represión, como dicen en lenguaje periodístico, que ha permanecido impune y oscurecida de responsables durante las tres décadas posteriores.

Mientras tanto, en la España franquista, vestida de seis y ocho, triunfaba un jovencito llamado Julio Iglesias con una balada abiertamente conformista: "Lo vido sigue iguol". Además, el honor nacional sacaba pecho en Europa ganando por primera vez un festival de Eurovisión, gracias a Massiel y su estribillo poco comprometido "Lo, Ia, Ia".

Y así, y a la vez que el planeta se deshacía entre la revolución cultural china (4) y la guerra fría, una mujer joven, casi adolescente, se sumergía en una piscina criolla, preparándose para correr de espaldas por el agua en la carrera más importante de su aún corta vida. Los pocos televisores en blanco y negro que entonces había en España, hacían llegar al país la imagen de la nadadora mecida en la voz de un locutor apasionadamente incondicional.

-Mari Paz, tú fuiste una mujer olímpica en una época en que eso era aquí algo inusual, ¿cuál es tu primer recuerdo del agua?

-El primer recuerdo del agua lo tengo desde muy pequeña, no sé, debería tener cuatro o quizá cinco años. En casa todos aprendimos a nadar de muy pequeños, en el recinto de la casa de veraneo había una piscina y todos los hermanos, somos seis hermanos, aprendimos allí de muy pequeñitos.

-Además de natación, ¿habías practicado de pequeña otros deportes?

-Desde pequeña mis padres me llevaron a esquiar al Pirineo, toda la familia es bastante deportista, en la escuela había practicado la gimnasia deportiva que me encantaba y para la cual tenía mucha facilidad, también hice baloncesto como deporte de equipo.

Como en la vida de cualquier deportista de élite femenina, en la de Mari Paz existe la figura de un "mentor", una persona que vio en ella algo que no veían los demás, ese ser humano próximo que empuja, que infunde ánimo, que va diciendo bajito pero seguro: "nena tú vales mucho".

-¿Qué personas consideras que te motivaron o influenciaron más a la hora de decirte por la natación?

-Lo cierto es que empecé la natación en la escuela, todos los hermanos fuimos a un colegio que, en aquel momento, era avanzado para su época. Los sábados por la mañana, entre mediados de mayo y junio nos desplazábamos con la escuela a la piscina olímpica de Montjuïc. Francamente, habíamos pasado mucho frío, en mayo el agua estaba helada. Allí empezamos mis hermanas y yo a practicar la natación, el entrenador que estaba en aquel momento, Juan Céspedes y su esposa, fueron los que más me ayudaron en la natación. Al final del cursillo hacíamos una pequeña competición y el primer año ya destaqué, llegué primera en la carrera de espalda. Juan Céspedes fue una de las personas que más me ayudó en natación.

Hoy vemos escuelas de iniciación deportiva que funcionan para la infancia desde los cinco o los seis años. Tenemos dos tendencias contrapuestas, la que intenta especializar desde los primeros años de vida, y la que procura que el camino hacia las técnicas deportivas sea mucho más progresivo sin tantas prisas ni presiones. A comienzos de los años 60, en muchos deportes, todavía no se da el fenómeno de la impaciencia y la inmediatez de resultados, sencillamente se suben los peldaños de la competición a una cadencia más suave.

-¿A qué edad empezaste a tomarte lo de la natación más en serio?

-A los doce años. Juan Céspedes habló con mi familia para ver si podíamos hacer un entrena-



miento un poco más a fondo. En octubre, en el curso siguiente, con trece años empecé a ir al Club Natación Sabadell. El primer año iba tres días por semana, al año siguiente como vimos que las cosas salían bien ya empecé a ir a entrenar cada día. De todas formas, mis entrenamientos siguieron siendo bastante suaves, iba una vez al día y entrenaba un máximo de dos horas.

Mari Paz tenía unas condiciones excepcionales para la natación y unas cualidades extraordinarias para el estilo de espalda. El primer año que compitió quedó tercera en los campeonatos de España, y el segundo año quedó finalista en los campeonatos de Europa. Sin embargo, encontró la verdadera dureza de los entrenamientos lejos de su casa y de su club. En la década de los 60, nuestro país y el "primer mundo" se guardan considerables distancias y eso se deja notar en todas partes; en la política, en la tecnología, en la industria, en la investigación, en las ideas y en los cuerpos.

-De tu carrera deportiva hasta llegar a la élite, si tuvieras que escoger lo más gratificante y lo menos, ¿qué elegirías?

-Es difícil responder, creo que lo más gratificante, visto desde un punto de vista de hoy, es la cantidad de relaciones que pude hacer, la cantidad de gente que pude conocer, los lugares que visité y, quizá en un segundo plano, los éxitos deportivos que obtuve. En cuanto a lo menos gratificante es que cuando haces un deporte a nivel de élite, verdaderamente sufres y sufres de verdad. El último año, el que decidí acabar mi carrera deportiva, hablé con los entrenadores y con la Federación y obtuve una beca para ir a Estados Unidos, a la Universidad de Indiana, donde también estaba Santiago

⁽I) Título que fue traducido al castellano por: "Sentado en el muelle de la bahía".

⁽²⁾ Bob Beamont saltó 8,90 metros en la prueba de longitud, un récord del mundo que no ha sido batido hasta la década de los 90. Dick Fosbury ensayaba un nuevo estilo en la prueba de salto de altura, que acabó bautizado con su nombre.

⁽³⁾ También llamada matanza de Tlatelolco. Como respuesta a las manifestaciones estudiantiles y obreras, mandos del ejército mejicano mandaron acordonar la plaza y ametrallar a los manifestantes. Murieron más de trescientas personas y quedaron un número nunca calculado de heridos.

⁽⁴⁾ Durante la revolución cultural de 1966 a 1969, se cerraron prácticamente todas las escuelas del país. Los 131 millones de jóvenes inscritos en las escuelas primarias y secundarias tuvieron que abandonarlas. Hasta el período de 1970 a 1972 todas las instituciones de educación superior permanecieron cerradas.

Esteva (5). En aquel momento los americanos eran los reyes, antes las técnicas americanas no eran tan transparentes y era muy difícil aplicarlas aquí en España. Allí sí que fue experimentar lo que era un entrenamiento fuerte, no tenía ninguna comparación con lo que había hecho hasta entonces. Allí sí que me dolía todo, acababa agotada, realmente machacada, el dolor físico, el decir no puedo más y tengo que seguir. Algunos días que no te encontrabas del todo bien y tenías que ir a entrenar. Todo esto es duro, muy sacrificado y además, y por descontado, que en según que campeonatos veías que estabas preparada, que habías hecho una buena programación para estar a punto y justo en aquel momento no lo estabas. es como tirar todo el trabajo que has hecho. En Estados Unidos entrenábamos seis horas, mañana y tarde, nos íbamos a las seis de la mañana a la piscina hasta las ocho y media y volvíamos por la tarde, hacíamos de doce a catorce mil metros. Para entonces, para aquella época, era un entrenamiento realmente fuerte.

Mari Paz Corominas es única, única como todo ser humano, pero única también porque representa un momento de nuestro deporte femenino donde las mujeres están solas. Viven prácticamente a solas con su deporte sin apenas apoyos sociales ni institucionales. Tiran de su carrera deportiva contra vientos, vendavales, mareas y marejadillas. Saben lo que quieren y apuestan fuerte, pero de éstas hay poquitas, son una excepción, la excepción que consigue llegar salvando un impedimento detrás del otro. La tenacidad se hizo carne en Mari Paz.

-Durante mucho tiempo existió cierta prevención a que las chicas hicieran mucha natación, decían que se les ponían las espaldas muy grandes, ¿en alguna ocasión esto te afectó?

-Yo creo que me afectó ligeramente. Aunque a mí directamente no me lo decían, sí que se lo decían a mi madre: "Icómo se va a poner esta niña, se pondrá una espalda horrible, le saldrán unos músculos espantosos!". Porque el tipo de una nadadora, el que se veía por la televisión, era el tipo de las alemanas y las americanas, mujeres muy grandes, muy fuertes, muy musculadas.

Era un época en que se trabajaba de forma distinta a como se trabaja ahora, se potenciaba una musculatura corta y gruesa. Llegó un momento que sí, que pensé que iba a ponerme muy grande, yo era una nadadora más bien pequeña, cuando salía fuera a competir me sentía un tanto acomplejada por los cuerpos de las otras nadadoras, sobre todo las alemanas y las

americanas. Lo cierto es que me comían un poquito la moral, claro que luego en la piscina ya era otra cosa. En la final olímpica, cuando nos reunieron en la sala en el momento previo a la competición lo que me impresionó de verdad fue que eran chicas muy fuertes, grandes de verdad.

-¿Vistes a muchas compañeras nadadoras quedarse por el camino?, ¿porqué motivos abandonaban?

-Si quieres que te diga la verdad a mi alrededor no vi abandonar a muchas porque yo tuve una carrera deportiva muy corta, sólo de seis años. En aquel momento, antes de llegar a los 20 años ya abandonabas, una nadadora de 21 años se consideraba ya una nadadora mayor. En aquella época las chicas se casaban muy pronto, a los 21 años, y no había nadadoras que continuaran después. Yo abandoné a los 18 porque empecé una carrera universitaria y vi que aquello no podía continuar. Fue entonces cuando decidí marcharme a Estados Unidos y nadar mi último año a tope. Cuando decidí retirarme tampoco vino nadie a decirme que continuara, mi retirada la vieron como algo natural. No me ofrecieron tampoco ninguna alternativa, entonces tenías que espabilarte tu sola, si habías decidido abandonar tampoco te ayudaban a que continuaras. Ahora esto puede parecer un poco incomprensible, hay becas y programas especiales, pero entonces no era así. Yo acabé en el año 70 y estamos en el 99, han pasado treinta años y las cosas son distintas, pero de mi época yo no vi ninguna nadadora que siguiera más allá de los 20 años.

El hoy y el ayer, las similitudes y las diferencias, lo que se arrastra y lo nuevo. Entre los dos tiempos (el deporte femenino del ayer y el del hoy) se van repartiendo las ventajas y los inconvenientes. En la comparación surgen las relatividades que van calculando pros y contras.

-¿Consideras que las mujeres hoy lo tienen más fácil para hacer deporte?

-Yo no sé si lo tienen más fácil, tienen menos impedimentos, es decir, hoy cualquier chica que quiera tomarse un deporte en serio lo puede hacer, tiene la puerta abierta. Sin embargo, también tiene mucha más gente en unos niveles altos y por tanto, si quiere llegar arriba tiene que luchar mucho más. En según que aspectos yo lo tuve más fácil, había pocas mujeres en España dedicadas al deporte, eso fue algo a mi favor. En mi contra, pesaban otras circunstancias, la propia situación del deporte, las contadas instalaciones, los escasos entrenadores y un ambiente que no favorecía nada que te dedicaras al deporte.

-Mari Paz tiene tres hijos, dos chicas y un chico. ¿Te hubiera gustado que tus hijos se hubieran dedicado al deporte de élite?

-Si ellos lo hubieran decidido, yo lo hubiera aceptado, pero nunca han querido y no los he empujado; son todos buenos deportistas, aunque no han escogido dedicarse a fondo. El deporte de élite es hoy en día muy complicado de compatibilizar con los planes de estudio, además se debe renunciar a muchas cosas y ellos no han querido renunciar. De la gente nadadora que estaban conmigo, sólo conozco a una persona que ha animado a sus hijos hacia el deporte de élite. Hoy en día este deporte es casi una labor de laboratorio, se empieza muy pronto y es muy intenso, hay que renunciar a muchas cosas, hay que sacrificarse mucho".

Ni siquiera el triunfo consigue mitigar, en ocasiones, cierta sensación de carencia. Cuando se hubiera ido un poco más allá, cuando los ojos miran un horizonte que deseaban tocar con las manos y no pudo ser, cuando eso ocurre, el recuerdo se colorea con trazos de melancolía. La conformidad nace entonces de las realidades de la vida que sabías, saben persuadir, y el duende interior avisa del lugar donde se sitúa la puerta del futuro.

-Desde el ahora y el aquí, sabiendo lo que sabes, ¿cambiarías algo en tu carrera deportiva?

-Quizás sí, cuando dejé de nadar siempre me quedó algo de arrepentimiento, siempre pensé que no había podido hacer todo lo que deseaba. Porque mi situación colocada diez años más tarde, en los 80, o más aún en los 90, no hubiera sido igual. Siempre me ha sabido mal no haber podido experimentar unos años más con otro tipo de entrenamiento. Nadar fue una experiencia muy corta, así la tengo vivida, muy corta. Me hubiera gustado alargarla unos pocos años y experimentar otras sensaciones. De todas formas, cuando lo dejé lo hice muy convencida. A mí lo que más me preocupaba era el "después de", eso lo tenía clarísimo, sabía que la natación me serviría para que me conocieran unas pocas personas, pero nada más. Después de mi carrera deportiva no he sido Mari Paz Corominas la nadadora, he sido Mari Paz Corominas a secas. Y no es sólo mi caso, es el caso de todos los nadadores de élite. Algunos se han dedicado a la natación como entrenadores o en el mundo federativo, pero la mayoría ha realizado su vida profesional fuera de la natación. No creo que haya nadie que por el hecho de ser nadador le hayan regalado nada. Además, en la natación no se mueve el dinero que se mueve en otros de-

(5) Santiago Esteva fue también el primer nadador español que junto con Mari Paz Corominas se convirtieron en los primeros que lograron alcanzar una final olímpica.



portes, creo que no se ha convertido en un deporte espectáculo como por ejemplo el atletismo, y no digamos el fútbol. Incluso el waterpolo y los saltos son más espectaculares, el waterpolo está moviendo ahora mismo mucha más televisión y tiene más difusión en los medios de comunicación que la natación. Si le preguntas a la gente de la calle el nombre de un campeón de natación español no sabrá decírtelo. La natación se difunde sólo cada cuatro años y cuando hay juegos olímpicos, como deporte espectáculo que tenga una presencia continuada a lo largo de todo el año le veo un futuro complicado.

Mari Paz es consciente que su nombre apenas lo conocen las jóvenes de hoy. Sin embargo, fue una figura y es una pieza fundamental en la trayectoria del deporte femenino en nuestro país. Abrió una brecha llegando por primera vez a una final olímpica, y esas jóvenes deportistas del 2000 son sus herederas aunque, quizá, nadie se lo haya explicado. Me dice Mari Paz, que para llegar arriba en el deporte de competición hay que ser muy perseverante, muy sacrificada y no dejarse abatir por los obstáculos con los que se va tropezando, no rendirse. Me dice, además, que los entomos, los so-

portes emocionales son básicos, la seguridad en una misma, el equilibrio psicológico y el saber que hay gente que cree en ti.

Los registros exigidos hoy para llegar a una final olímpica de natación (al igual que en otros deportes) son tan selectivos, que planea sobre ellos con alas transparentes el pájaro del "dopping". Para Mari Paz, el "dopping" es algo que de alguna manera pide la sociedad y los medios de comunicación a través del "más y más, pero mucho más" y acaba convirtiéndose en el "quiero y temo".

El producto más sofisticado que ella tomó en sus entrenamientos fueron los sobres de "Prevalón" (vitamina C). Pero ella cogió una Olimpiada, Méjico-68, donde se cerraba el ciclo del deporte amateur y se abría el del deporte profesionalizado. La frontera a partir de la cual se han ido repitiendo, en cada nueva Olimpiada, los ritos de caza para pillar las trampas y los tramposos. Es un juego reciclado del "ratón que te pilla el gato", donde nadie gana definitivamente porque el precio es la salud. En la madurez de su vida, Mari Paz trabaja, acude a la piscina de vez en cuando a nadar unos cuantos metros, juega al golf con su familia y su cuerpo no ha tenido que abonar ninguna minuta al

usurero del dopping. Se siente satisfecha de su carrera deportiva, pese a que fue un paseo algo solitario y de experiencia corta.

En el 68, volaba por encima del cielo una nave espacial tanteando las vueltas para llegar a la Luna. Santiago Calatrava (6) comenzaba su carrera de Bellas Artes. Moría asesinado Robert Kennedy. Se fundaba una organización deportiva para personas con discapacidades (7). Gabriel García Márquez publicaba Cien años de soledad. El penúltimo trozo de imperio colonial español se despedía definitivamente, Guinea se proclamaba república independiente. En el 68, se celebraba en Teherán la primera conferencia mundial sobre los derechos humanos. Octavio Paz (8) renunciaba a su puesto de embajador de Méjico en la India como respuesta a la matanza de Tlatelolco. En los pódiums de Méjico, unos atletas negros americanos levantaban su puño en alto, para gritarle al mundo que sufríamos todos de sociedad racista. En el 68, las pantallas de cine flotaron de ingravidez con el estreno de 2001- Una odisea en el espacio. En el 68, el 2000 era el misterio, los universos por inventar, las pesadillas por venir o los sueños por soñar. En el 68, el 2000 fue futuro.

⁽⁶⁾ Santiago Calatrava, ingeniero y arquitecto, diseñador de la preciosa torre que lleva su nombre y que se sitúa en la montaña de Montjuïc, a unos metros del Palau Sant Jordi y también del INFEC.

⁽⁷⁾ Special Olimpics International.

⁽⁸⁾ Escritor y poeta mejicano, Premio Nobel de Literatura en 1990.



El deporte en el museo

BALLS & FLAGS

Ramon Balius i Juli

En el mes de enero de este año se inauguró en la sala de arte contemporáneo Alter Ego de Barcelona, una exposición de Victòria Campillo (Barcelona, 1957) bajo la denominación BALLS & FLAGS (pelotas & banderas). Este sugestivo y a la vez enigmático título tenía, necesariamente, que despertar la curiosidad de alguien que -como el que escribe- se interesa por todo aquello que relaciona el arte con el deporte. Especialmente interesante era que la citada exposición se ubicase en una sala de arte contemporáneo, ya que éste, generalmente lejos del figurativismo, muy raramente se acerca al deporte.

La obligada visita nos descubrió una artista y una obra ciertamente sugestivas. Victòria Campillo es una joven pintora, licenciada el año 1984 en la Facultad de Bellas Artes Sant lordi, que desde 1994 es Profesora de Pintura en la Escuela Massana de Barcelona. Su obra, mostrada al público por primera vez el año 1987, se distingue singularmente por el cromatismo. En la presentación de la muestra IDEM, en 1997, también en la sala Alter Ego, ella misma nos dice: "Soy una pintora

cromática". Ahora bien, su cromatismo consiste, esencialmente, en el ejercicio de conseguir la exacta repetición de los colores que le ofrecen la naturaleza -- animales, vegetales y minerales- siempre diferente, o las cosas encontradas más o menos casualmente. Picasso decía: "Yo no busco, yo encuentro". Victòria Campillo creemos que encuentra, pero muchas veces, como sucede en la actual exposición, encuentra buscando apasionadamente en un determinado sentido. La bandera es un tema fundamental en gran parte de su obra, pues este título ha estado presente en diferentes exposiciones anteriores. BALLS & FLAGS es el resultado de relacionar los colores de un conjunto de pelotas, generalmente multicolores, de diferentes deportes (rugby, fútbol, baloncesto, voleibol, waterpolo) con banderas, reales o imaginarias, de países, instituciones o movimientos socio-políticos, estos últimos más o menos establecidos. Aunque las banderas son elementos cargados de simbolismo y significado, creemos que las de Victòria Campillo están desprovistas de todo espíritu patriotero, convirtiéndose en ex-

presión cromática de los colores que les ofrecen las pelotas prototipo.

Únicamente la observación directa y cuidadosa permite apreciar algo que incluso la fotografía no distingue: no todos los rojos, azules, anaranjados y amarillos son iguales, sino que están cromáticamente matizados, de acuerdo con los colores de los distintos modelos.

Durante más de un año, Victòria Campillo ha estado obsesionada rastreando toda clase de establecimientos, grandes y pequeños, en donde fuera posible encontrar pelotas deportivas reglamentarias. Pensamos que el deporte era un hecho secundario,



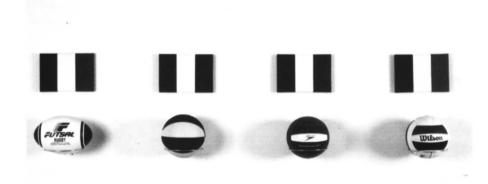


porque ella misma nos confesaba que le interesaba bien poco. En total se exponían 18 pelotas y otras tantas banderas pintadas al óleo sobre tela, agrupadas en cuatro conjuntos de cuatro pelotas y las correspondientes banderas; dos pelotas, una blanca (Bandera blanca) y una negra (Death, Penalty-muerte, penal) se presentaban individualmente. Los grupos llevaban todos ellos títulos relacionados con las características de las banderas y no con los deportes representados por las pelotas. Así, en Stripes (tiras) su juntaban pelotas con los colores de la bandera francesa, la del Barça, la de Catalunya y la multicolor del movimiento gai; en Bandes, todas las pelotas mostraban los colores rojo, blanco y azul de la bandera francesa; en The Orange and Lemon Orders se encontraban pelotas de color naranja y amarillo, de tonalidades diferentes, posiblemente en homenaje a los cítricos (en una entrevista la artista en tono humorístico, recordaba sus raíces murcianas); el último grupo es desconcertante, tanto por el título - Derechas, Izquierdas, Feministas y Orangistas- como por la irregular y absurda colocación de las respectivas banderas. Victòria Campillo ha querido confundir al espectador, no sabemos si en clave de humor o como rebeldía contra ella misma y su perfección cromática. Lo cierto es que obligaba a realizar un ejercicio de



reordenación e inevitablemente a contemplar de nuevo la totalidad de los montajes. La exposición se completa con la obra Rat-lles (rayas), donde sitúa una zapatilla deportiva con los colores de la bandera catalana y su correspondiente bandera y con una fotografía de cuatro cabezas cubiertas con gorras deportivas idénticas, diferenciadas por las insignias de las más conocidas marcas comerciales de material deportivo.

Podemos concluir que banderas y pelotas —elementos básicos en muchos deportes—, separadas de su contexto habitual, pueden conmover a una artista receptiva e inspirarle a través del cromatismo una verdadera obra de arte, desprovista de connotaciones añadidas.





El deporte en la biblioteca

El deporte también puede inspirar poesía

Ramon Balius i Juli

El deporte puede inspirar poesía: incluso cuando el poeta no sabe nada de deporte, ni le interesa saberlo y, además, es enemigo declarado de las actividades lúdicas. Este es el caso del poema Enganyifa (Engaño) original de Joan Brossa, incluido en el libro Calcomanies (1972), publicado por Alta Fulla en 1985 de la serie Els entra i surts del poeta, 3, que es una dura crítica del fútbol y de sus elementos fundamentales. Joan Brossa i Cuervo (Barcelona, 1919-1998), poeta y dramaturgo autodidacta, fue siempre esencialmente un hombre fiel al catalanismo y a las vanguardias. Autor de más de trescientas obras de teatro, muy pocas de las cuales han sido estrenadas. Había cultivado la poesía, publicada en muchísimos libros, la poesía escénica, la poesía visual y los poemas objeto. Entre estos últimos se encuentran algunos poemas transitables, como el destinado al parque del Velódromo de Horta.

Brossa fue amigo de Vicens Foix, Joan Prats y Joao Cabral de Melo, que lo intro-

dujeron en el terreno de la poesía; de Joan Miró, Antoni Tàpies, Moisès Villelia y de otros artistas plásticos, con alguno de los cuales participó en la fundación de la revista de vanguardia Dau al Set, el año 1948. Colaboró en diferentes libros de bibliófilo con Chillida, Niebla, Amat, Perejaume y los citados Miró, Tàpies y Villelia. Gran aficionado al cine, escribió guiones cinematográficos y en los últimos tiempos era asiduo asistente a las sesiones de tarde de la Filmoteca.

La Galería Miguel Marcos de Barcelona preparaba una exposición para conmemorar los ochenta años de Brossa, pero su súbita muerte, a finales de 1998, convirtió en póstuma la muestra proyectada. Elemento central de la exposición titulada Brossa sempre! (iBrossa siempre!), inaugurada en febrero de este año, era una instalación denominada Enganyifa (Engaño), al igual que el poema citado, que reproducimos al final. El montaje estaba formado por cerca de 50 pelotas de fútbol reglamentarias, depositadas en el



suelo de una amplia sala de paredes blancas, dos de las cuales -las más principales- estaban ocupadas por un gran número de cuadros, de diferentes medidas, que representaban patas de caballo. Todas las telas eran de estilo realista y habían estado realizadas por alumnos de escuelas de arte y por algunos pintores profesionales. Brossa, en esta obra, efectúa, por un lado, una crítica encarnizada del papel excesivo del mundo del fútbol en la actual sociedad, substituyendo las piernas de los jugadores por patas de caballo y, por otro, aprovecha la oportunidad para atacar el actual arte figurativo. No debe extrañar esta animadversión hacia el fútbol, sobre el cual no es la primera vez que satiriza y al que dedicó el año 1986 dos poemas objeto: Fútbol (una pelota deshinchada con un chupete) y País (poema estructurado a base de una pelota reglamentaria que tiene clavada una peineta). En la obra Brossa x Brossa, recientemente presentada por Lluís Permanyer, el poeta confiesa: "Algunas de mis fobias conocidas son el Opus, el Vaticano y el clero, los Juegos Olímpicos y los microfonistas. Mis filias conocidas son Keaton, el cinema, Dreyer, los hermanos Marx, principalmente Harpo, y la magia. Por encima de todos ellos, sin embargo, Wagner y Frègoli, en el bien entendido que tienen categorías diferentes: el primero es un óleo y el otro, una acuarela". No hay

duda que dentro del concepto olímpico se encuentra el fútbol y todo su entorno multitudinario, inaguantable e irresistible para una persona como **Brossa** que, según palabras de Miguel Marcos, era "el último hombre libre de Catalunya".



Figura 1. Engaño.



Figura 2. Fútbol.

ENGANYIFA

Què significa tot aquest desvari? Enrenou, corregudes, salts, crits, empentes, càrregas, topades, cops de peu a la canyella, travetes i caigudes només pel propòsit limitat de fer passar una bola esfèrica de goma entre tres pals que aguanten una xarxa!

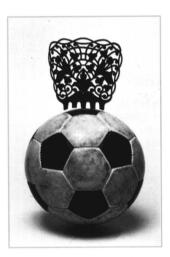


Figura 3. País.

ENGAÑO

¿Qué significa tanto disparate? bullicio, carreras, saltos, gritos, empujones, cargas, choques, patadas en la espinilla, zancadillas y caídas solamente por el propósito limitado de hacer pasar una bola esférica de goma ientre tres palos que aguantan una red!