



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TÍTULO DE LA TESIS:

**CONOCIMIENTOS, PENSAMIENTOS, CREENCIAS
Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA, DE LAS APORTACIONES
DIDÁCTICAS DE LA OBRA DEL PEDAGOGO
FRANCISCO AMORÓS AL DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA**

AUTORA:

BEATRIZ TORRES CAMPOS

DIRECTORES:

DR. D. FERNANDO PEÑAFIEL MARTÍNEZ

DR. D. JUAN TORRES GUERRERO

DRA. D^a. M^a DEL MAR CEPERO GONZÁLEZ

GRANADA 2008

A mi familia



AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS:

A mis Tutores y Directores de Tesis, por haberme aconsejado el elegir como objeto de estudio de este trabajo de investigación sobre los conocimientos, creencias y teorías implícitas del profesorado de Educación Física sobre el pedagogo Francisco Amorós, yaz que a medida que fui avanzando en el conocimiento del personaje y su obra, fue calando en mí un sentimiento de admiración por los hombres y mujeres que han construido la Historia. Gracias por haber aceptado dirigirme este trabajo, por haberme ayudado, por el tiempo que me han dedicado, por haber sabido conducirme en el campo de la etnografía y por haber sabido inducirme a investigar

A todos mis maestros de Educación Primaria, a mis profesores de Bachillerato y al profesorado Universitario, que de todos ellos y ellas recibí aprendizajes útiles para mi vida y fueron sembrando en mí el deseo de dedicarme a la enseñanza.

A los miembros del Grupo de Investigación HUM 727, por su colaboración en funciones logísticas y por la ayuda prestada en definir las aportaciones científicas y didácticas de la obra de Francisco Amorós al campo de la Educación Física moderna.

A los profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, que participaron en los Cursos de Doctorado del Programa "*Currículum, Profesorado, e Instituciones Educativas*", por haber despertado en mí el deseo de investigar

Al Doctor Manuel González, tanto por sus sabios consejos y aportaciones como especialista en Historia Contemporánea, como por la documentación que me ha facilitado.

A los doctores y doctoras Perla Moreno de la Universidad de Extremadura, Emilio José Martínez de la Universidad de Jaén, Pedro Saenz de la Universidad de Huelva y Diego Collado de la Universidad de Granada por sus inestimables aportaciones personales y de documentación, de sumo interés para este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A los profesores y profesoras del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada por su colaboración, especialmente a las Doctoras Mar Cepero, Maria del Mar Ortiz y al Doctor Manuel López por su disponibilidad en cuantas peticiones de colaboración les fueron formuladas

A Daniel Linares y Cipriano Romero, por facilitarme bibliografía e información de gran utilidad para este trabajo de investigación..

A las Doctoras Gema Vilchez y Mada Cordón por su inestimable ayuda en los procesos de transcripción y codificación del Grupo de Discusión y de las Entrevistas individuales..

A los profesores y profesoras Universitarios que participaron en el Grupo de Discusión, por poner al servicio de esta investigación y de la educación en general, sus conocimientos, creencias, aportaciones y contenidos.

A los profesores y profesoras que imparten su docencia en Educación Primaria, Secundaria y Universidad, que participaron en las Entrevistas individuales por su inestimable ayuda y disposición, lo que sin duda me facilitó mucho el trabajo.

A todos vosotros y vosotras, lectores, investigadores anónimos y a todos los que os sintáis identificados conmigo, muchas gracias por formar parte de esta Tesis y haber contribuido a ella, y sobre todo, gracias por ser parte de mi



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	Página
INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN	1
PRIMERA PARTE. MARCO CONCEPTUAL. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
CAPÍTULO I.- APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN: CONOCIMIENTOS, PENSAMIENTOS, CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	25
1.- CONCEPTUALIZANDO EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES	35
1.1.- Aproximación a un concepto sobre el conocimiento de los profesores	35
1.2.- Tipología del Conocimiento de los profesores	37
1.3.- El Conocimiento del Contenido	40
2.- CONCEPTUALIZANDO LOS PENSAMIENTO DEL PROFESORADO	45
2.1.- Aproximación a un concepto de pensamiento del profesorado	43
2.2.- Tipología del pensamiento de los profesores	47
2.3.- La investigación en el pensamiento de los profesores	51
3.- CONCEPTUALIZANDO LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO	53
3.1.- Aproximación a un concepto de creencias del profesorado	53
3.2.- Tipología de las creencias del profesorado	56
3.3.- La investigación en las creencias del profesorado	57
4.- LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO	61

4.1.- Conceptualizando las Teorías Implícitas del profesorado	65
4.2.- Tipología de las Teorías Implícitas	65
4.3.- Tipología del conocimiento y su identidad cultural: su manifestación en las representaciones cognitivas del profesorado	67
5.- INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE LOS CONOCIMIENTOS, PENSAMIENTOS, CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	71
5.1.- El Conocimiento Didáctico del Contenido de los profesores de Educación Física.	73
5.2.- El Conocimiento Didáctico del Contenido para la enseñanza de la danza	74
5.3.- El conocimiento Pedagógico General y el Conocimiento Didáctico del contenido en las clases de Educación Física	76
5.4.- Análisis del Pensamiento de Docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de Técnicas Cuantitativas y Cualitativas	77
5.5.- El Conocimiento Práctico de los profesores ante los interrogantes planteados por la Reforma sobre la Evaluación en Educación Física	80
5.6.- Creencias de resultados, expectativas y motivos del profesorado de Educación Física: su influencia en el desarrollo del proceso docente educativo	82
5.7.- El conocimiento Pedagógico General y el Conocimiento Didáctico del contenido en las clases de Educación Física	84
5.8.- Las decisiones interactivas del docente de Educación Física como un componente de su intervención didáctica. Análisis de las creencias y teorías del profesor	87
5.9.- Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física	90
5.10.- Estudio sobre la Historia de la Educación Física y el Deporte que se enseña y que se aprende en el sistema universitario español	95
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO I	97

CAPÍTULO II.- FRANCISCO AMORÓS UN PEDAGOGO SINGULAR EN UNA SOCIEDAD DE CAMBIOS PROFUNDOS

1.- APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA A LA FIGURA DE FRANCISCO DE PAULA AMORÓS Y ONDEANO, MARQUÉS DE SOTELO	111
1.1.- Su etapa en España (1770-1814)	111
1.2.- Su etapa en Francia (1814-1848)	116
2.- EL MARCO SOCIOCULTURAL, POLÍTICO Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE FRANCISCO AMORÓS	123
2.1.- Marco Cultural: Amorós entre el Humanismo y la Ilustración	123
2.1.1.- Amorós Humanista	123
2.1.2.- Amorós Ilustrado	125
2.2.- Marco Político: Amorós entre el Antiguo Régimen y la Revolución Liberal	131
2.2.1.- Aproximación a una concepción del Antiguo Régimen	131
2.2.2.- El Caso Español	134
2.2.3.- El modelo francés	138
2.3.- Marco Social: Amorós entre la Sociedad Estamental y la Revolución Burguesa	140
2.3.1.- La Sociedad Estamental	141
2.3.2.- La Revolución Burguesa	141
2.4.- Marco Educativo: Concepción de la Educación en la época de Amorós	144
2.4.1.- La Educación del Pueblo como nueva preocupación del Estado	144
2.4.2.- De la Educación elitista a la popular	146
3.- AMORÓS UN AFRANCESADO POR CONVICCIÓN	155
3.1.- El afrancesamiento	156
3.2.- La ideología afrancesada	160
3.3.- Motivaciones de los afrancesados	162
3.3.1.- Motivaciones políticas	162
3.3.2.- Motivaciones históricas	164

3.3.3.- Motivaciones de conveniencia nacional	165
3.4.- Amorós en el Gobierno de José I	166
3.5.- Convicción hasta el final	168
	173
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO II	
CAPÍTULO III.- EL MÉTODO DE AMORÓS DE EDUCACIÓN FÍSICA	
1.- LA NUEVA CIENCIA GIMNÁSTICA	181
1.1.- Del concepto restringido de Gimnasia al integrador de Educación Física	184
1.2.- Amorós y la Sistematización de la Educación Física en las Escuelas Gimnásticas	188
1.2.1.- Los orígenes de las Escuelas Gimnásticas Europeas	188
1.2.1.1.- Precursores y primeras realizaciones en Europa	188
1.2.1.2.- Precursores y primeras realizaciones en España	195
1.2.2.- El desarrollo de las Escuelas Gimnásticas Europeas	198
1.2.2.1.- La Escuela Alemana	198
1.2.2.2.- La Escuela Sueca	200
1.2.2.3.- La Escuela Inglesa: comienzos del deporte en la escuela	202
1.2.2.4.- La Escuela Francesa	203
2.- INFLUENCIAS RECIBIDAS POR AMORÓS EN EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE SU MÉTODO	207
2.1.- Influencias recibidas por Amorós en el diseño y aplicación de su método	207
2.1.1.- Influencia de Rousseau en la obra de Amorós	207
2.1.2.- Influencia de Pestalozzi en la obra de Amorós	210
2.2.- La Ciencia de la Gimnasia en el Método de Amorós	212

3.- EL MÉTODO GIMNÁSTICO DE AMORÓS	213
3.1.- Fundamentos básicos del Método	215
3.1.1.- La Gimnasia como medio de Educación Integral	215
3.1.2.- Importancia que se le otorga a las bases biológicas y a la fundamentación conceptual	216
3.1.3.- Importancia de la música y las canciones en el método	216
3.1.4.- Marcado carácter moralizante del método	217
3.1.5.- Diferenciación entre la formación militar y la civil	218
3.1.6.- Individualización del trabajo y atención a la diversidad	218
3.2.- Aproximación curricular al Método de Amorós de Educación Física	219
3.2.1.- Objetivos del Método amorosiano	219
3.2.2.- Contenidos del Método amorosiano	220
3.2.3.- Orientaciones Metodológicas	223
3.2.4.- Medios, máquinas e instrumentos del método amorosiano	224
3.2.5.- Orientaciones de evaluación	225
4.- EL MÉTODO GIMNÁSTICO DE AMORÓS ANTE EL JUICIO DE LA HISTORIA	227
4.1.- Juicios controvertidos	227
4.2.- Investigaciones contemporáneas relevantes sobre a vida y obra de Francisco Amorós	232
4.2.1.- Francisco Amorós: el primer Gimnasiarca español	232
4.2.2.- Amorós adelantado de la Gimnasia Moderna. Su obra y su sistema	233
4.2.3.- Las máquinas o grandes aparatos gimnásticos de Francisco Amorós (1770.1748) y su reconstrucción en 3D	235
4.2.4.- Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia	238

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO III	241
CAPÍTULO IV.- PRINCIPALES INSTITUCIONES y APORTACIONES DE AMORÓS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y AL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA	
1.- EL REAL INSTITUTO MILITAR PESTALOZZIANO DE MADRID	249
1.1.- La primera Escuela Normal para la formación de profesores de Gimnasia	251
1.2.- Aproximación al “ <i>Diseño Curricular</i> ” Del Instituto Pestalozziano de Madrid	257
1.2.1.- Objetivos de las enseñanzas impartidas en el Instituto Pestalozziano	258
1.2.2.- Los contenidos de enseñanza	259
1.2.3.- La Metodología en el Instituto Pestalozziano	260
2.- EL GIMNASIO NORMAL MILITAR Y CIVIL DE PARIS	261
2.1.- Creación e inicios del Gimnasio Normal Militar y Civil de París	262
2.2.- La formación de profesores en el Gimnasio Normal	264
3.- LAS MÁQUINAS E INSTRUMENTOS EN EL MÉTODO DE AMORÓS	267
3.1.- Las Máquinas e instrumentos del método amorosiano	268
3.2.- Análisis del Octógono y del Pórtico	271
3.2.1.- El Octógono (Lámina VII, máquina nº 26)	273
3.2.2.- Pórtico de segunda clase (Lámina III, máquina nº 14)	275
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO IV	279

SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	287
1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	289
1.1.- Planteamiento del Problema	289
1.2.- Objetivos de la Investigación	291
2.- DISEÑO METODOLÓGICO	293
2.1.- Fases del Diseño de investigación	295
2.2.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información	296
2.2.1.- Grupo de Discusión	296
2.2.1.1.- Conceptualizando el Grupo de Discusión	296
2.2.1.2.- Diseño y desarrollo de los Grupos de Discusión	298
2.2.1.3.- Características de Nuestro Grupo de Discusión con profesorado Universitario	304
2.2.2.- Entrevista	306
2.2.2.1.- Conceptualizando la Entrevista	306
2.2.2.2.- Diseño y proceso a seguir en las Entrevistas	309
2.2.2.3.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación	309
2.2.3.- Análisis de Documentos	313
2.2.3.1.- Ventajas y Desventajas del Análisis de Documentos	314
2.2.3.2.- Indicadores de Análisis	315
2.2.4.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE	315
2.2.4.1.- Justificación de su elección	315

2.2.4.2.- Proceso de Categorización	316
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO V	317
CAPÍTULO VI.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS 1: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA OBRA CUMBRE DE AMORÓS “MANUEL D’EDUCATION PHYSIQUE, GYMNASTIQUE ET MORALE”	
INTRODUCCIÓN	327
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL PRÓLOGO DE LA OBRA (AVANT-PROPOS)	331
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO I	341
<i>Título: ADMISIÓN DE LOS ALUMNOS, MEDIDA DE SUS FUERZAS Y INFORMACIONES PSICOLÓGICAS QUE SE TOMARAN ANTES DE COMENZAR EL CURSO</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO II	347
<i>Título: EJERCICIOS PREPARATORIOS PARA FORMARSE EN BATALLA, TOMAR DISTANCIAS, APRENDER A PONERSE DERECHO Y A SALUDAR MILITARMENTE</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO III	351
<i>Título: DESARROLLO DE LA VOZ, EL CANTO, Y DEL MOVIMIENTO QUE LOS ACOMPAÑA</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO IV	355
<i>Título: POSICION Y MOVIMIENTOS ELEMENTALES</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO V	359
<i>Título: DEL CENTRO DE GRAVEDAD, EL EQUILIBRIO, LAS DIFERENTES ESTACIONES DEL HOMBRE, Y LOS EJERCICIOS QUE LOS RELACIONAN</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE CAPITULO VI	364
<i>Título: DE LAS LEYES DEL MOVIMIENTO APLICADAS AL HOMBRE, LA MARCHA, LA CARRERA, EJERCICIOS QUE PERTENECEN A ESTA ULTIMA RAMA DE LA GIMNASIA, Y LAS REGLAS QUE SE DEBEN DE OBSERVAR PARA HACERLOS</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO VII	372
<i>Título: LA FUERZA, LOS MEDIOS DE DESARROLLO, LOS EJERCICIOS QUE AYUDAN A CONSEGUIR ESTA FINALIDAD MÁS EFICAZMENTE, APLICACIONES UTILES QUE SE PUEDE</i>	

HACER DE ESTA FACULTAD, Y PRECAUCIONES QUE SE DEBEN TOMAR PARA EVITAR PELIGROS

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO VIII	377
<i>Título: Ejercicios de fuerza y dirección</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO IX	383
<i>Título: CONTINUACION DE LOS EJERCICIOS DE FUERZA Y DIRECCION. LUCHA CON INSTRUMENTOS</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO X	387
<i>Título: ACTOS DE BENEFICIENCIA Y EJERCICIOS QUE SE DISPONEN A EJECUTARLOS. PENAS Y RECOMPENSAS QUE SE DEBEN DAR, SEGUIDOS DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE DE PONER DE PIE UNA O MAS PERSONAS, Y DE LLEVARLOS SIN TIMIDEZ CON SEGURIDAD, SIN HACERSE DAÑO Y TENIENDO SIEMPRE UNA MANO LIBRE O LAS DOS, PARA BUSCAR APOYOS Y PASAR POR TODO.</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPÍTULO XI	393
<i>Título: EL ARTE DE SALTAR SIN INSTRUMENTOS</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPÍTULO XII	399
<i>Título: SALTOS CON INSTRUMENTOS, CON PESOS, CON CARGAS, ARMAS, ETC.</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPÍTULO XIII	403
<i>Título: BARRAS PARALELAS</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XIV	408
<i>Título: EJERCICIOS DE PERTIGAS, BARRAS Y CUERDAS EN SUSPENSIÓN</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XV	413
<i>Título: EJERCICIOS DE PERTIGAS AMBULANTES</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XVI	418
<i>Título: EJERCICIOS SOBRE LOS POTROS Y DE ACROBACIA</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XVII	424
<i>Título: EJERCICIOS SOBRE PLANOS INCLINADOS</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XVIII	428
<i>Título: EJERCICIOS DE MÁSTILES VERTICALES CON EL TOBILLO</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XIX	429
<i>Título: EJERCICIOS DE ESCALERA DE MADERA</i>	

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XX	432
Título: <i>EJERCICIOS SOBRE LA ESCALERA DE CUERDA, Y MIXTAS O FORMADAS DE CUERDA Y MADERA, QUE NOSOTROS LLAMAMOS TAMBIEN EJERCICIOS DEL PORTICO</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXI	437
Título: <i>EJERCICIOS SOBRE CUERDAS ANUDADAS Y CUERDAS LISAS</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXII	441
Título: <i>EJERCICIOS DE BÁSCULA BRAQUIAL</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXIII	444
Título: <i>EJERCICIOS PARA ESCALAR LAS PERTIGAS INCLINADAS, VERTICALES, FIJAS Y VACILANTES, Y PARA DESCENDER POR SU MEDIO</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXIV	448
Título: <i>EJERCICIOS SOBRE GRANDES MASTILES VERTICALES</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXV	453
Título: <i>EJERCICIOS EN LOS PORTICOS</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXVI	458
Título: <i>EJERCICIOS CON EL TRAPECIO</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXVII	465
Título: <i>EJERCICIOS CON EL OCTOGONO</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXVIII	469
Título: <i>ASALTOS A LAS PAREDES, A LAS PLANCHAS, A LAS FORTIFICACIONES DE CAMPO Y PERMANENTES, Y EN GENERAL DEL ARTE DE DARLOS, SIRVIENDOSE DE MEDIOS ORDINARIOS O EXTRAORDINARIOS</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXIX	475
Título: <i>PUENTES ELASTICOS</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXX	479
Título: <i>VOLTERETAS SOBRE CABALLITOS DE MADERA</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXXI	485
Título: <i>NATACIÓN</i>	
❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXXII	487
Título: <i>ARTS D'AGRÉMENT</i>	
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VI	493

CAPÍTULO VII.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS 2: ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO UNIVERSITARIO

INTRODUCCIÓN	503
CAMPO 1.- MARCO SOCIAL, POLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS	507
1.1.- CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO	507
1.2.- AMORÓS UN PEDAGOGO ADELANTADO A SU ÉPOCA	510
1.3.- LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL	511
CAMPO 2.- RAZONES POR LAS QUE EL MÉTODO DE AMORÓS HA SIDO POCO VALORADO EN ESPAÑA	513
2.1.- RECHAZO POR SUS IDEAS POLÍTICAS	514
2.2.- DESCONOCIMIENTO DE LA OBRA DE AMORÓS	515
2.3.- DESINTERÉS SOCIAL POR LA EDUCACIÓN FÍSICA	517
CAMPO 3.- LAS BASES DEL MÉTODO DE AMORÓS	519
3.1.- UN MÉTODO ORIGINAL	520
3.1.1.- BASES CIENTÍFICAS DEL MÉTODO	521
3.1.2.- LA SISTEMATIZACIÓN DEL EJERCICIO FÍSICO	523
3.1.3.- LA INCORPORACIÓN DE LA MÚSICA	524
3.1.4.- LA UTILIZACIÓN DE LOS APARATOS E INSTRUMENTOS	525
3.2.- LA EDUCACIÓN MORAL	525
CAMPO 4.- APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS A LA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA	527
4.1.- MÉTODO PRECURSOR DE LAS CORRIENTES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS Y NATURALISTAS	528
4.2.- LA UTILIZACIÓN DE LAS MÁQUINAS Y LOS INSTRUMENTOS	529
4.3.- UNA GIMNASIA PARA TODOS	530

4.4.- UN PARADIGMA DE SALUD Y DE PREVENCIÓN A TRAVÉS DE LA PRACTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA	531
CAMPO 5.- EL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID (1806), PRIMERA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	533
5.1.- UNA INSTITUCIÓN PIONERA EN SU GÉNERO	534
5.2.- UNA INSTITUCIÓN CON CARÁCTER MILITAR	535
5.3.- UNA INSTITUCIÓN PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL	536
5.4.- LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA CON LA CONTINUIDAD DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO	537
CAMPO 6.- TRATAMIENTO QUE RECIBE EN LAS ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA E HISTORIA DEL DEPORTE LA FIGURA DE AMOROS Y SU OBRA	539
6.1.- TRATAMIENTO RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LAS CLASES DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA O DE HISTORIA DEL DEPORTE	540
6.2.- CREADOR DE LA ESCUELA FRANCESA DE EDUCACIÓN FÍSICA	541
6.3.- NECESIDAD DE DIVULGAR LA OBRA PEDAGÓGICA DE AMORÓS	542
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VII	543
CAPÍTULO VIII.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	
INTRODUCCIÓN	551
❖ CAMPO 1.- MARCO POLÍTICO, SOCIAL, CULTURAL Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS	555
1.1.- MARCO EN QUE SE DESENVUELVE SU VIDA Y SU OBRA	556
1.1.1.- Marco Político	556
1.1.2.- Marco Social	558

1.1.3.- Marco Cultural	559
1.1.4.- Marco Educativo	559
1.2.- AMORÓS, UN PEDAGOGO ADELANTADO EN UNA ÉPOCA DE CAMBIOS	561
❖ CAMPO 2.- RAZONES POR LAS QUE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS HA SIDO POCO VALORADA EN ESPAÑA	567
2.1.- TRATAMIENTO DE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS EN LA FORMACIÓN INICIAL	568
2.2.- CONOCIMIENTO EN OTRAS ACTIVIDADES FORMATIVAS	569
2.3.- RAZONES POR LAS QUE SU MÉTODO HA SIDO POCO VALORADO	571
2.3.1.- Razones políticas	571
2.3.2.- Sus obras están escritas en lengua francesa	572
2.3.3.- Gimnasia con connotaciones militares	572
2.3.4.- Desinterés por la Educación Física	573
2.4.- AMORÓS ES CONOCIDO POR SER EL PADRE DE LA GIMNASIA FRANCESA	573
❖ CAMPO 3.- APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS A LA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA	575
3.1.- APORTACIONES ORIGINALES BÁSICAS DEL MÉTODO	576
3.1.1.- Su carácter universal (Educación Física para todos)	576
3.1.2.- Su carácter integral (Educación Física para una educación integral)	577
3.1.3.- Su carácter saludable	580
3.1.4.- El empleo de máquinas e instrumentos	580
3.1.5.- La importancia que concede a la música	580
3.2.- APORTACIONES METODOLÓGICAS	581
3.2.1.- Principio de la Individualización	581
3.2.2.- Principio de la Adaptación de las cargas	582
3.2.3.- Principio de la Progresión	582
3.2.4.- Principio de la alternancia	582
3.3.- UNA EDUCACIÓN FÍSICA QUE CONTRIBUYA A LA EDUCACIÓN MORAL	583

3.4.- CONOCIMIENTO DE SU OBRA CUMBRE	585
❖ CAMPO 4.- EL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID (1806), PRIMERA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	587
4.1.- NIVEL DE CONOCIMIENTO ACERCA DEL REAL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID	589
4.1.1.- Desconocimiento	589
4.1.2.- Asentimiento	590
4.1.3.- Conocimiento adecuado	590
4.2.- CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO	591
4.2.1.- Centro de Formación del Profesorado de Educación Física	591
4.2.2.- Diseño curricular de corte moderno	592
4.3.- CREENCIAS SOBRE LA EVOLUCIÓN POSTERIOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	594
4.3.1.- Institución adelantada a su época	594
4.3.2.- Un área de Educación Física consolidada	595
❖ CAMPO 5.- TRATAMIENTO QUE RECIBEN LAS APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA	597
5.1.- EN LOS OBJETIVOS	598
5.1.1.- Objetivos de Salud	599
5.1.2.- Educación Integral	599
5.1.3.- Formar personas	601
5.2.- LOS CONTENIDOS	602
5.2.1.- Núcleo de contenido: Condición física	603
5.2.2.- Núcleo de contenido: Juegos y Deportes	604
5.2.3.- Núcleo de contenidos: Habilidades y destrezas	60
5.2.4.-Núcleo de contenidos: Expresión y comunicación corporal	605
5.2.5.- Núcleo de contenidos: Actividades físicas en el medio natural	606

5.3.- ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	607
5.3.1.- Principios Metodológicos básicos	607
5.3.2.- Estrategias de práctica	609
5.4.- LOS MEDIOS Y RECURSOS	609
5.5.- LA EVALUACION	611
5.5.1.- La evaluación de los procedimientos	611
5.5.2.- La evaluación de las actitudes	611

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VIII	613
---------------------------------------	-----

CAPÍTULO IX.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA

INTRODUCCIÓN	621
---------------------	-----

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Indagar acerca del conocimiento que el profesorado de Educación Física de diferentes etapas educativas tiene sobre la biografía de Francisco Amorós y del contexto en el que se desenvuelve su vida, tanto en su etapa en España, como en Francia	623
---	-----

❖ CONOCIMIENTO BIOGRÁFICO PERSONAL Y PROFESIONAL	623
➤ Conocimiento adquirido en la Formación Inicial	623
➤ Conocimiento a través de otras actividades de formación	625
➤ Posibilidad de mejorar los niveles de conocimiento	626
❖ CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO	627
➤ Conocimiento del contexto político	627
➤ Conocimiento del Marco Social	630
➤ Conocimiento del Marco Cultural	631
➤ Conocimiento del Marco Educativo	631
❖ AMORÓS UN PEDAGOGO ADELANTADO A SU ÉPOCA	633
➤ Adelantado en Sistemática del ejercicio	634
➤ Adelantado en Educación Moral	635
➤ Adelantado en la concepción de Educación Integral	635

➤ Adelantado en introducir la gimnasia en la escuela	635
➤ Adelantando en la creación de Gimnasios y la creación de aparatos	635
➤ Adelantado en su concepción de la formación inicial de docentes de Educación Física	635
2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Valorar desde una perspectiva descriptiva e interpretativa la principal obra escrita de Amorós <i>Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale</i>, con especial incidencia en sus aportaciones originales a la Educación Física moderna, así como el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene de la misma	637
❖ VALORACIÓN DE LA OBRA CUMBRE DE AMORÓS	637
➤ La concepción natural de la Gimnasia	637
➤ La concepción utilitarista de la Gimnasia	638
➤ Una gimnasia de corte militar	639
❖ APORTACIONES ORIGINALES	639
➤ La Sistematización que se realiza en el capitulado y en el atlas de los ejercicios	639
➤ Su carácter universal (Educación Física para todos)	640
➤ Su carácter integral (Educación Física para una educación integral)	641
➤ Su carácter saludable	642
➤ El empleo de máquinas e instrumentos	643
➤ La importancia que concede a la música y los cantos	644
➤ La Educación Moral	646
❖ CAUSAS DEL PROFESORADO DE SU OBRA CUMBRE	648
3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Conocer los pensamientos y creencias del profesorado de Educación Física acerca de las causas por las que la obra de Amorós no ha tenido relevancia en el panorama de la Educación Física española, frente a la consideración de ser el creador de la Escuela Francesa de Gimnasia	651
❖ CAUSAS POR LAS QUE LA OBRA DE AMORÓS NO HA TENIDO RELEVANCIA EN EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESPAÑOLA AMORÓS ES	651

CONOCIDO POR SER EL CREADOR DE LA GIMNASIA FRANCESA	
➤ Rechazo por sus ideas políticas	651
➤ Sus obras están escritas en Lengua Francesa	652
➤ Desinterés Social por la Educación Física	653
➤ Una Gimnasia con connotaciones militares	654
❖ AMORÓS ES CONOCIDO POR SER EL CREADOR DE LA GIMNASIA FRANCESA	656
4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO:	659
Verificar el conocimiento del profesorado de Educación Física acerca de las bases científicas y didácticas del método gimnástico de Amorós.	
❖ CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS BASES CIENTÍFICAS DEL MÉTODO DE AMORÓS	659
➤ Importancia que le otorga a la fundamentación conceptual	659
➤ Importancia que le otorga a las bases biológicas	660
➤ La sistematización que realiza del ejercicio físico	661
❖ CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS BASES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS DEL MÉTODO DE AMORÓS	662
➤ Principio de la individualización	662
➤ Principio de la adaptación de las cargas	662
➤ Principio de la Progresión	663
➤ Principio de la alternancia	664
5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO:	667
Valorar el tratamiento que reciben las aportaciones del método amorosiano en los diseños curriculares del profesorado de Educación Física en Educación Primaria, Secundaria y Universidad.	
❖ DISEÑO CURRICULAR DE CORTE MODERNO	667
❖ TRATAMIENTO QUE RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LAS CLASES DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA y DE HISTORIA DEL DEPORTE	668
➤ Al tratar las Escuelas Gimnásticas del siglo XIX	669
❖ TRATAMIENTO QUE RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	670

➤ En los Objetivos	670
➤ En los Contenidos	672
➤ En la Metodología	675
➤ En los Medios y recursos	677
➤ En la Evaluación	679
6.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Indagar sobre el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene sobre el Instituto Pestalozziano de Madrid, principal institución de formación del profesorado de Educación Física puesta en marcha por Amorós.	683
❖ CONOCIMIENTO SOBRE EL REAL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID	683
➤ Conocimiento desigual de su existencia	684
➤ Conocimiento de las funciones el Instituto Pestalozziano	685
➤ Diseño curricular adecuado alas pretensiones del Método	686
❖ UNA INSTITUCIÓN ADELANTADA A SU ÉPOCA	688
❖ LA EDUCACIÓN FÍSICA ACTUAL ANTE LA POSIBILIDAD DE LA CONTINUIDAD TEMPORAL DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO	689
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO IX	691
TERCERA PARTE	
CAPÍTULO X.- CONCLUSIONES PROVISIONALES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	
1.- CONCLUSIONES	697
2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO	713
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	717
ANEXOS	747



INTRODUCCIÓN
JUSTIFICACIÓN

INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN

1.- MOTIVACIONES Y JUSTIFICACIÓN

2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.- MOTIVACIONES Y JUSTIFICACIÓN

“La Educación Física juega un papel crucial en el desarrollo de las facultades humanas y por tanto, ésta debe llegar al máximo número de personas. Esta gimnasia “es tan útil y necesaria para los pobres como para los ricos”.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

El estudio de los conocimientos, pensamientos y creencias del profesorado, ha adquirido una creciente importancia durante las tres últimas décadas como campo de investigación, para indagar en los fenómenos que tienen lugar en la escuela.

La enseñanza ha sido una preocupación constante y lo es, más aún, desde una perspectiva de las Ciencias de la Educación, desde donde se le da una atención primordial como un aspecto importante en la mejora de la calidad educativa, considerando al profesorado como un elemento fundamental en la relación didáctica.

Lowyck (1988)¹ considera que una razón por la cual ha sido abandonado el paradigma proceso-producto por algunos investigadores, se debe a que restringe demasiado su interpretación de la conducta docente, que excluye procesos internos y la situación específica que influye en la conducta observable. Ahora, se presta atención a los procesos y actividades complejas durante la enseñanza preactiva, interactiva y postactiva.

Frecuentemente una reacción desmedida contra paradigmas anteriores conduce a un énfasis excesivo y así vemos la enseñanza como una actividad altamente racional. El acento puesto en la racionalidad se expresa también por medio de un abanico de metáforas referidas al profesorado, que se conoce como *“comprobador de hipótesis”* (Coladarci, 1959)², *“solucionador de problemas”* (Turner, 1964³; Fattu, 1965)⁴, *“procesador de información”*

¹ Lowyck, Joost (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?. En Villar Angulo, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. pp. 121-133

² Coladarci, A. P. y J. W. Getzels, J. W. (1959). *The uses of theory in educational administration*. Stanford: California.

³ Turner, R. L. (1964). Teaching and problem solving behavior: a strategy. En Biddle, B. J. & Ellena, W. J. (Eds.): *Contemporary research on teaching effectiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

⁴ Fattu, N. A. (1965). A model of teaching as problem solving, En Macdonal, J. B. & Leeper, R. R. (Eds.): *Theories of instruction*. Washington; Association for Supervision and Curriculum Developmnt.

(Stolurow, 1965)⁵, “*sujeto que toma decisiones*” (Shavelson, 1976)⁶, “*planificador*” (Clark y Yinger, 1978)⁷, por poner unos ejemplos. La tendencia a prestar casi una exclusiva atención a los procesos internos se puede observar en el nombre del paradigma de investigación llamado: “*pensamiento del profesor*”.

Sin embargo, desde la perspectiva cognitiva, en investigación educativa, se plantea la necesidad imperiosa de examinar en detalle el conocimiento y el pensamiento del educador, para poder comprender e interpretar los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el ecosistema del aula u otros ambientes académicos, lugares donde no sólo ocurren los procesos formales de enseñanza, las estrategias de procesamiento de información y/o la toma de decisiones; sino que además “*se entretreje la urdimbre de la red ideológica de creencias y teorías, la cual juega un rol importante en el modo de cómo el docente estructura y da dinamismo a su acción docente*”. (Granda, 1998)⁸

La investigación en torno al pensamiento del profesorado ha arrojado un buen cúmulo de hechos empíricos, los cuales siguiendo a Porlán y Martín (1994)⁹, pueden comentarse del modo siguiente: la forma de pensar del enseñante parece, de alguna manera, aunque no exclusivamente, guiar o dirigir su práctica profesional. Tal relación no es unilateral, pues son variados los elementos que entran en juego en el proceso, hasta el punto de que muchos de ellos escapan al análisis científico.

Igualmente, Clandinin y Connelly (citados por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994)¹⁰ apuntan que el conocimiento práctico-personal del profesor es de naturaleza tan compleja como la propia situación de enseñanza, y se compone de relativas filosofías personales, ritos, imágenes, unidades y ritmos,

⁵ Stolurow, L. M. (1965). Model the master teacher or master teaching model. En Krumboltz, J. D. (Ed.): *Learning and the educational process*. Chicago. Rand McNally.

⁶ Shavelson, R. J. (1976). Teacher's decision-making. En Gage, N. L. (Ed). *The psychology of teaching methods*, Chicago: University Chicago Press.

⁷ Clark, C. M. y Yinger, R. (1978). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 279-304.

⁸ Granda Vera, Juan (1998). Análisis del Pensamiento de Docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de Técnicas Cuantitativas y Cualitativas. *Revista Motricidad*, 4, 159-181.

⁹ Porlán Ariza, Rafael y Martín Toscano, José (1994). El saber práctico de los profesores especialistas: Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la escuela*, nº 24, pags. 49-58.

¹⁰ Pérez Gómez, Angel I. y Gimeno Sacristán, José (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid : Ediciones Morata

siendo éste un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar.

En este sentido, la preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza y de los profesionales que se encargan de ella, origina en el campo de la investigación una inquietud por saber qué es una buena enseñanza y cómo sería una buena formación del profesorado (Romero Cerezo, 2000)¹¹. Las cuestiones planteadas han sido tratadas desde distintos enfoques o modelos de investigación didáctica, desde aquellos que las características del profesor, las competencias o destrezas de los docentes eran determinantes para el aprendizaje de los alumnos (investigación positivista: modelo presagio-proceso-producto), aquellos otros en los que la práctica educativa va a más de la racionalidad técnica, una buena enseñanza no se reduce sólo a la habilidad de la gestión eficaz de la clase, se busca darle más sentido a la práctica, comprender mejor el porqué de los procesos y los pensamientos de los profesores.

A partir de la mayoría de los estudios que se han llevado a cabo sobre el conocimiento, pensamiento y creencias del profesorado, se puso en evidencia que el profesor no es exclusivamente un profesor racional. Por el contrario, dice Lowyck (1988)¹², el profesor reduce la complejidad de su trabajo usando muchas conductas no-reflexivas. Esta intuición, condujo a la modificación de un punto de vista extremadamente racional, revisando particularmente la relación funcional entre pensamiento y rutinas.

En el campo de la Didáctica de la Educación Física, de forma paralela al de la Didáctica General, hasta la década de los 80 del siglo pasado las investigaciones se realizaron, mayoritariamente, desde el paradigma proceso-producto. Tinning (1992)¹³; Pieron (1999)¹⁴.

¹¹ Romero Cerezo, Cipriano (2001). Educación Física y su investigación didáctica. En A. Díaz Suárez y E. Segarra, *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades, pp. 591-616.

¹² Lowyck, Joost (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación? En Villar Angulo, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. pp. 121-133

¹³ Tinning, Richard. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. MEC/Paidós.

¹⁴ Pieron, Maurice (1999). Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física escolar. En *Actas: I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*. p.p. 379-401. Jerez de la Frontera.

El posterior cuestionamiento de esta perspectiva por Devís (1994)¹⁵; Sicília (2001)¹⁶, García Ruso (2003)¹⁷; llevó a adoptar, en mayor medida, los paradigmas mediacionales (Lee, 1996)¹⁸ y, sobre todo, ecológicos, autores como Rovegno (1998)¹⁹, Siedentop (1998)²⁰ o Hastie (2000)²¹.

En los últimos años, algunas investigaciones han adoptado las premisas teóricas de la práctica reflexiva (Del Villar, 1996)²² y, más recientemente, de la acción situada (Durand, 2002)²³.

La línea de investigación más joven que aparece en la literatura de investigación sobre el pensamiento del profesor de Educación Física es la que se refiere a las teorías implícitas de los profesores (Marrero, 1993)²⁴. En el campo de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física, Romero Cerezo (1995)²⁵, Romero, Ruiz y Linares (1996)²⁶, Rivera, Romero y Torres (2001)²⁷ para comprobar cuáles eran las creencias de los estudiantes

¹⁵ Devís Devís, José (1994). La investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Revista de Educación Física*, 58, p.p. 35-38.

¹⁶ Sicília Camacho, Álvaro (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Wanceulen: Sevilla.

¹⁷ García Ruso, M^a Herminia (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"*. 18, 19 y 20 de septiembre de 2003. Puerto de la Cruz (Tenerife).

¹⁸ Lee, A. (1996). How the field evolved. En Silverman, S.J. y C.D. Ennis (coords.) *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction*. Illinois. Human Kinetics.

¹⁹ Rovegno, Inez (1998). Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (8), 253-264.

²⁰ Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones

²¹ Hastie, P.A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.

²² Del Villar Álvarez, Fernando (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En Del Villar Álvarez, F. (coord.) *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Universidad de Extremadura. Cáceres: Servicio de Publicaciones.

²³ Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. París: Éditions Revue EP.S.

²⁴ Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Fuenlabrada (Madrid): Visor

²⁵ Romero Cerezo, Cipriano (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.

²⁶ Romero, C., Ruiz, L. y Linares, D. (1996). Pensamiento de los alumnos de primer curso de magisterio de la especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través del análisis de las teorías implícitas. En J. L. Pastor. y cols. En *Actas de III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Universidad de Alcalá, pp. 545-551.

²⁷ Rivera, E., Romero, C. y Torres, J. (2001). ¿Qué maestro quiero ser? Análisis de las teorías implícitas de los estudiantes de magisterio de la especialidad de Educación Física. En Perales

de la especialidad y verificar sus teorías sobre Educación en general y de la Educación Física en particular.

De esta manera, el conocimiento de los profesores ha sido abordado por diferentes autores, en un intento de establecer la estructura que la conforma. Para nuestra investigación (aunque en el Capítulo I, realicemos una revisión de autores y teorías sobre los conocimientos, pensamientos y creencias de los profesores), vamos a tomar como referente la aportación de Grossman (1990)²⁸, quién refiriéndose al conocimiento profesional que tienen los profesores, desarrolla un esquema sobre la forma en que los profesores organizan su pensamiento:

- a) *Conocimiento Pedagógico General*: Sería el conocimiento relacionado con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, la organización de la enseñanza, la gestión y control del aula. etc. También se incluirían en este conocimiento sus saberes sobre técnicas didácticas, planificación de las sesiones, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) *Conocimiento del Contenido*: O como lo denomina Grossman “*Conocimiento de la materia*”. Este componente del conocimiento influye entre otras cuestiones, en la selección del “*qué enseñar*” y el “*cómo enseñar*”. Estos dos tipos de conocimiento, conocimiento de qué y conocimiento del cómo ha sido a veces confundido, llevando en muchas ocasiones a que el conocimiento del como ha sido perjudicado por el conocimiento de qué (Rovegno, 1998)²⁹.
- c) *Conocimiento del contexto*: Hace referencia al dónde y a quién se enseña. Está relacionado con los procesos de adaptación que debe realizar el profesor de la materia de enseñanza en virtud del marco particular en el que se va a desarrollar su acción educativa.
- d) *Conocimiento Didáctico del Contenido*: también denominado “*Conocimiento Pedagógico del Contenido*”. Se asume que los profesores no enseñan su materia a sus alumnos, tal como la han estudiado, sino que la adaptan, reconstruyen, reordenan y simplifican

y ATL (Editores). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, vol II. Granada: Grupo Editorial Universitario, p.p. 1175-1185.

²⁸ Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher knowledge and teacher Education*. En C. Marcelo (1993). *Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido*. En L. Montero y J. M. Vez (eds.) (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Vol. 1, 151-186, Santiago de Compostela: Turculo Ediciones

²⁹ Rovegno, Inez (1998). *Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 3 (8), 253-264.

el contenido para hacerlo comprensible a sus alumnos (De Vicente, 1992)³⁰.

Nosotros, en este trabajo de investigación, nos vamos a referir de manera prioritaria al *Conocimiento del Contenido* que tienen los profesores, y en concreto sobre el conocimiento del contenido de la vida y obra del pedagogo Francisco Amorós y de sus aportaciones a la Educación Física moderna.

Hemos elegido este objeto de estudio del *Conocimiento del Contenido* de los profesores, por considerar que la figura de Francisco Amorós y, consecuentemente su obra, ha permanecido prácticamente ignorada en España, su patria de nacimiento. Muestra palpable de ello son los escasos trabajos que se han realizado sobre él o sobre el método amorosiano en nuestro país. Algunas excepciones que merecen reseñarse son los trabajos de Piernavieja (1960)³¹; De los Reyes (1961)³²; González Aja y Hernández Vázquez (1988)³³ y Fernández Sirvent (2005)³⁴, todos ellos han contribuido a que se conozca mejor la obra de Amorós y que en cierta medida se le realice justicia a su vida y a sus aportaciones.

Francisco Amorós es conocido a nivel mundial por ser el artífice de un peculiar método de educación que en su tiempo gozó de proyección internacional. A él se deben, por ejemplo, los primeros intentos decididos y sistemáticos por introducir la Educación Física en el currículo de las escuelas primarias, y, principalmente, la consolidación de la educación gimnástica y moral en los sistemas de instrucción de los ejércitos español y francés. Por este motivo Amorós es considerado el *creador del método moderno francés de Educación Física*. Sin embargo, se conoce bien poco (en muchos casos se minusvalora) la contribución y trascendencia del método *amorosiano* en el lento y gradual proceso de afianzamiento de la disciplina gimnástica en la cultura española decimonónica. (³⁵)

³⁰ De Vicente, Pedro y Villar Ángulo, Luis Miguel (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de Colaboración*. Granada: GID y FORCE.

³¹ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

³² De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

³³ González Aja, M^a. Teresa y Hernández Vázquez, José Luis (1988). Introducción. *Francisco Amorós: su obra entre dos culturas*. p. 3. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

³⁴ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

³⁵ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Ibidem*.

De los 44 años que Amorós vivió en España, más de la mitad de su vida (78 años), pocos son los documentos y ninguno los restos que pudiesen utilizarse como fuente primaria de estudio, para reconstruir, con una mínima fidelidad, aquel Instituto Pestalozziano de Madrid, dónde pudo poner en práctica sus ideas pedagógicas. Hernández Vázquez (1988: 32)³⁶ indica que *“se desconocen, asimismo, las máquinas e instrumentos utilizados por Amorós durante esta época y cuales eran exactamente los ejercicios que en ellos practicaban. Puede decirse que los mas de 20 años de experiencia en España, según escribe el mismo Amorós en una pequeña obra publicada en París (1821) sentarán las bases de lo que años más tarde pondría en práctica en Francia”*.

Paradoja del destino, en los tratados de Historia, Amorós es conocido como el fundador de la Escuela Francesa de Gimnasia, de España únicamente se señalaba como patria de origen, cedimos el honor y la gloria de uno de nuestros compatriotas a la nación de acogida.

Las motivaciones que nos han llevado a plantear y realizar este trabajo de investigación ha sido en primer lugar por celebrarse el curso 2006-2007 el bicentenario del comienzo de la actividad del Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid (1806), por lo que es ineludible rememorar también la figura de Francisco Amorós, que dado los cargos públicos que ostentó le permitieron desempeñar un papel relevante para que el proyecto educativo del pedagogo suizo Johan Heinrich Pestalozzi se hiciera realidad en España en los comienzos del siglo XIX. Una segunda motivación es generada por mi formación específica en Lengua Francesa, lo que me ha permitido seguir sus obras originales, teniendo en cuenta la escasa bibliografía y otras referencias de Amorós en Lengua castellana.

Con la esperanza de que este trabajo de investigación aporte líneas de acción a través de la interpretación y mejor comprensión de la persona de Francisco Amorós, de sus obras, de sus escritos y de sus aportaciones a la Educación Física moderna, he realizado este trabajo de investigación

³⁶ Hernández Vázquez, José Luis (1988). Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnasia española del siglo XIX. En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p.29-64. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL DE LA INVESTIGACIÓN

La Educación Física es el procedimiento válido para educar la totalidad del ser humano y tiene un papel preponderante en la educación general, precisamente por la proximidad del cuerpo a la naturaleza.

JEAN JACOBO ROUSSEAU, 1751

Nuestro trabajo de investigación y dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre Beltrán y cols. (2003: 243)³⁷, podemos considerar nuestro estudio como investigación cualitativa y descriptiva, y más perfilada hacia el campo de la *etnografía* (enfoque que hace alusión tanto a una forma de actuar en la investigación de campo, como al producto final de la actividad investigativa). Rockwell (1994)³⁸ considera que la etnografía es mucho más que una herramienta para recolectar datos y no debe ser considerada como un método, sino más bien como un *enfoque* en el que se encuentran *método* y *teoría*, pero sin agotar la problemática de ambos, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, sobre la persona y las aportaciones a la Educación Física de Francisco Amorós. A la *etnografía* se le considera una *teoría descriptiva*, mientras que la *etnología* es entendida como una *teoría comparativa*.

Los *Objetivos Generales* que hemos pretendido alcanzar en esta Investigación han sido:

- A) Investigar acerca del conocimiento que del marco social, político, cultural y educativo en el que se desenvuelve la vida y obra del pedagogo Francisco Amorós y Ondeano, tiene el profesorado de Educación Física.
- B) Indagar acerca de los pensamientos, creencias y conocimientos del profesorado Universitario que imparte las asignaturas de Historia del Deporte y Didáctica de la Educación Física sobre la vida y obra de Amorós y la importancia que se le presta a la misma en sus diseños curriculares.
- C) Conocer el tratamiento que el profesorado le otorga a las aportaciones del método amorosiano al desarrollo curricular de la Educación Física

³⁷ Latorre Beltrán, Antonio y cols. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.

³⁸ Rockwell, Elsie (1994). "La aproximación etnográfica: debates actuales", en: *Cultura en la escuela. Escuela en la cultura*. Luz Elena Galván. México: CIESAS.

actual en Educación Primaria y Educación Secundaria, así como su contribución al campo de la formación del profesorado de Educación Física.

Junto a estos objetivos generales, nos hemos planteado otros objetivos específicos:

Objetivo 1.- Indagar acerca del conocimiento que el profesorado de Educación Física de las diferentes etapas educativas tiene sobre la biografía de Francisco Amorós y del contexto en el que se desenvuelve su vida, tanto en su etapa en España, como en Francia.

Objetivo 2.- Valorar desde una perspectiva descriptiva e interpretativa la principal obra escrita de Amorós *Manuel d'Éducation physique, gymnastique et morale*, con especial incidencia en sus aportaciones originales a la Educación Física moderna, así como el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene de la misma.

Objetivo 3.- Conocer los pensamientos y creencias del profesorado de Educación Física acerca de las causas por las que la obra de Amorós no ha tenido relevancia en el panorama de la Educación Física española, frente a la consideración de ser el creador de la Escuela Francesa de Gimnasia.

Objetivo 4.- Verificar el conocimiento del profesorado de Educación Física acerca de las bases científicas y didácticas del método gimnástico de Amorós

Objetivo 5.- Valorar el tratamiento que reciben las aportaciones del método amorosiano en los diseños curriculares del profesorado de Educación Física en Educación Primaria, Secundaria y Universidad.

Objetivo 6.- Indagar sobre el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene sobre el Instituto Pestalozziano de Madrid, principal institución de formación del profesorado de Educación Física puesta en marcha por Amorós.

El Diseño de la Investigación se ha desarrollado, siguiendo las siguientes fases:

1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda, Justificación
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO Planteamiento de objetivos y elección de los instrumentos de recogida de la información
3ª Fase	MARCO CONCEPTUAL Fundamentación teórica. Estado de la cuestión. Estado actual de las investigaciones
4ª Fase	ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO Traducción de la obra original de Amorós <i>Manuel d'Éducation physique, gymnastique et morale</i> , describiendo e interpretando sus aportaciones.
5ª Fase	GRUPO DE DISCUSION Diseño y realización de un Grupo de Discusión con profesores Universitarios que imparen las asignaturas de Historia del Deporte, Didáctica de la Ecuación Física e Historia de la Educación Física.
6º Fase	REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS PERSONALES SEMIESTRUCTURADAS Diseño y realización de Entrevistas personales a profesorado en activo de Educación Física de Primaria, Secundaria y Universidad para conocer las aportaciones que tienen en cuenta de la obra de Amorós en sus diseños curriculares
7ª Fase:	ANÁLISIS DE DATOS. Evidencias cualitativas puestas de manifiesto en el análisis y discusión de los datos aportados por los diferentes procedimientos de recabar la información
8ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: Juicios positivos y negativos Triangulación de los datos
9ª Fase:	CONCLUSIONES Toma de decisiones-Vías de acción- Perspectivas de futuro

Las **Técnicas e instrumentos de recogida de la información** que hemos utilizado durante el proceso, y que forman parte de nuestra metodología han sido el Grupo de Discusión con expertos universitarios, el Análisis de Documentos tomando como referencia su obra cumbre *Manuel d'Éducation physique, gymnastique et morale* y las Entrevistas a profesorado de Educación Física de Educación Primaria, Secundaria y Universidad, para recabar información, con la intención de combinar estas estructuras metodológicas a través de una triangulación de los datos y tratar de validar los mismos.

Consideramos que el **Grupo de Discusión**, es una técnica cualitativa, muy similar a la entrevista, dónde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir esa línea argumental. Se podría señalar que *"los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo"*. (Del Rincón y otros. 1995:

318)³⁹. Para la puesta en práctica de esta investigación se partió de un grupo de expertos universitarios, según la definición: “*reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona*” (Callejo, 2001: 21)⁴⁰.

En el **Análisis de Documentos**, nos hemos centrado en la obra cumbre de Amorós el *Manuel d'Education Physique, gymnastique et morale*, escrita en lengua francesa y de la que no se conoce versión completa en castellano. A modo de resumen podemos señalar algunas ventajas de su uso en el presente trabajo:

- Posibilita la obtención de datos retrospectivos.
- La información obtenida de los documentos suele tener más credibilidad que la obtenida mediante la observación. Walker, (1989)⁴¹.
- Los documentos son fáciles de manejar.
- Generalmente, son materiales de fácil acceso.

Para las **Entrevistas personales** semiestructuradas a profesores de Educación Física de Educación Primaria, Educación Secundaria y Universidad, hemos partido de la consideración que realiza Visauta (1989: 236)⁴² que define la entrevista, “*como un método de investigación científica, que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones en relación con una determinada finalidad*”. Estas entrevistas nos van a permitir obtener información sobre aspectos de carácter subjetivo del sujeto entrevistado, entrar en contacto con sus creencias, opiniones, valores, conocimientos y desconocimientos.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido el siguiente:

- Para el análisis de los datos cualitativos, Grupo de Discusión y Entrevistas personales, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE

³⁹ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.

⁴⁰ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

⁴¹ Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para profesorado*. Madrid: Morata.

⁴² Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.

elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez; Gil y García, 1996: 248 y ss.)⁴³

- Para el análisis de Documentos (obra cumbre *Manuel d'Éducation Physique, gymnastique et morale*), hemos utilizado los criterios fijados por Taylor y Bogdan (1987)⁴⁴; Woods (1987)⁴⁵; Goetz y LeCompte (1988)⁴⁶ y Santos Guerra (1990)⁴⁷.

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin y Licoln (2000)⁴⁸ denominan modelo de triangulación, que viene a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos, si utilizamos diversas técnicas de recogidas de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

A nivel de organización estructural, el trabajo de investigación que se presenta está dividido en tres partes generales: la Primera Parte dedicada al Marco Conceptual, la Segunda Parte a la Investigación de campo propiamente dicha y la Tercera Parte en la que se presentan las Conclusiones y Perspectivas de futuro de este estudio.

En el Capítulo I, realizamos un acercamiento a los conceptos básicos utilizados en nuestra investigación. Así, se conceptualizan los términos conocimientos, pensamientos, creencias y teorías implícitas del profesorado de Educación Física, así como su tipología. También en este capítulo se abordan las investigaciones más relevantes sobre conocimientos, creencias y teorías implícitas del profesorado de Educación Física, poniendo el acento en aquellas que abordan el conocimiento del contenido de la materia.

En el Capítulo II, al que hemos denominado "*Francisco Amorós un Pedagogo singular en una sociedad en cambios profundos*", lo hemos subdivido en dos grandes apartados. En el primero hemos tratado de realizar una aproximación biográfica a la figura de Francisco De Paula Amorós y Ondeano, Marqués de Sotelo, tanto de su etapa en España (1770-1814), como de su etapa en Francia (1814-1848). En el segundo apartado hemos tratado

⁴³ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

⁴⁴ Taylor S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.

⁴⁵ Woods, P. (1987). *La escuela por dentro; la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

⁴⁶ Goetz, J. O. y Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

⁴⁷ Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Editorial Akal.

⁴⁸ Denzin, N. K. y Licoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres: Sage.

de acercarnos a conocer el Marco Sociocultural, Político y Educativo en el que se desenvuelve la vida y obra de Francisco Amorós, significando que una persona y su obra es también fruto de su contexto. En este segundo apartado se profundiza sobre la educación como nueva preocupación del Estado y el cambio que se produce en esta época de una educación elitista a un intento de educación popular.

El Capítulo III, se dedica al análisis del *Método de Amorós de Educación Física*, y lo hemos dividido este estudio en tres apartados. El primero está dedicado al cambio del concepto de gimnasia al de Educación Física y a la Sistematización de la Educación Física en las Escuelas Gimnásticas, analizando los orígenes de las cuatro escuelas Gimnásticas europeas: sueca, alemana, inglesa y francesa. En el segundo apartado tratamos las influencias recibidas por Amorós en el diseño y aplicación de su método, sobre todo de Rousseau y de Pestalozzi, finalizando con la concepción de Amorós de la gimnasia como ciencia. En el tercer apartado de este capítulo analizamos el Método de Amorós y una aproximación a su “*diseño curricular*”.

En el Capítulo IV, se analizan las principales Instituciones y aportaciones de Amorós a la Formación del Profesorado y al currículo de Educación Física. Se ha dividido en tres apartados, el primero está dedicado al Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid, considerado como la primera Escuela Normal para la formación de profesores de Gimnasia. El segundo apartado lo hemos dedicado al análisis y a las aportaciones del Gimnasio Normal Militar y Civil de París, así como a las fases de creación e inicios del Gimnasio y a la formación de profesores en el Gimnasio Normal, y en el tercer apartado, hemos seleccionado las máquinas más originales empleadas por Amorós en el desarrollo y la divulgación de su Método.

La Segunda Parte del trabajo corresponde al capítulo dedicado a la recopilación de información. Consta de tres capítulos que dan respuesta al desarrollo de la investigación de campo.

El capítulo V, está dedicado al análisis de la Metodología que hemos seguido en la elaboración del trabajo de investigación. Se comienza con el Planteamiento del Problema y se formulan los Objetivos de la Investigación; se hace especial constancia del Diseño metodológico: fases, contexto, técnicas e instrumentos de recogida de la información (Grupo de Discusión, Entrevistas, Análisis de Documentos), así como se especifican los programas utilizados para el análisis de los datos cualitativos obtenidos.

En el Capítulo VI, hemos analizado y discutido las informaciones proporcionadas por el Análisis de Documentos (Análisis y Discusión de la obra cumbre de Francisco Amorós: *Manuel d'Éducation physique, gymnastique et morale*). El análisis ha sido realizado tomando como referencia tres criterios generales:

- Análisis descriptivo e interpretativo
- Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna
- Aportaciones al currículo de Educación Física escolar

En el capítulo VII, hemos procedido al Análisis del Grupo de Discusión llevado a cabo con profesorado universitario, que imparte las asignaturas de Historia del Deporte, Historia de la Educación Física y Didáctica de la Educación Física, en las que se presentan contenido sobre la figura de Francisco Amorós, estableciendo también la discusión con otros trabajos de investigación.

En el Capítulo VIII, hemos procedido a realizar el análisis y la discusión de la información proporcionada por las dieciséis Entrevistas personales semiestructuradas a profesores y profesoras de Educación Física de Educación Primaria, Educación Secundaria y Universidad en activo.

El capítulo IX, se dedica a la triangulación metodológica. Se trata de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión, mediante la comparación de las diferentes evidencias cualitativas que a nuestro juicio son más relevantes. En todos los casos, los objetivos planteados han sido comprobados por los resultados obtenidos mediante el Grupo de Discusión, las Entrevistas al profesorado y el Análisis de la obra cumbre de Amorós.

En el Capítulo X, se exponen las conclusiones generales y específicas a las que se ha llegado en este trabajo de investigación, así como se exponen las perspectivas de futuro que se abren al dar a conocer los resultados y conclusiones a la comunidad científica.

Se incorpora un apartado específico dedicado a la Bibliografía utilizada en la realización de este trabajo de investigación, finalizándose con el apartado

de Anexos, en los que se incluyen los protocolos llevados a cabo en la realización del Grupo de Discusión y de las Entrevistas individuales.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN LA INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Clark, C. M. y Yinger, R. (1978). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 279-304.
- Coladarci, A. P. y Getzels, J. W. (1959). *The uses of theory in educational administration*. Stanford: California,
- De los Reyes, E. (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Del Villar Álvarez, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En Del Villar Álvarez, F. (coord.) *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Universidad de Extremadura. Cáceres: Servicio de Publicaciones.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres: Sage.
- De Vicente, P. y Villar Ángulo, L. M. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de Colaboración*. Granada: GID y FORCE.
- Devís Devís, J. (1994). La investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Revista de Educación Física*, 58, 35-38.
- Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. París: Éditions Revue EP.S.
- Fattu, N. A. (1965). A model of teaching as problem solving, En Macdonal, J. B. & Leeper, R. R. (Eds.): *Theories of instruction*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Developmnt.
- Fernández Sirvent, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- García Ruso, M^a H. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. En Actas del XXI Congreso Nacional Física "El pensamiento del profesorado". 18, 19 y 20 de septiembre de 2003. Puerto de la Cruz (Tenerife).
- Goetz, J. O. y Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- González Aja, M^a. T. y Hernández Vázquez, J. L. (1988). Introducción. *Francisco Amorós: su obra entre dos culturas*. pág. 3. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Granda Vera, J. (1998). Análisis del Pensamiento de Docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de Técnicas Cuantitativas y Cualitativas. *Revista Motricidad*, 4, 159-181.
- Grossman, P. (1990). The Making of a Teacher. Teacher knowledge and teacher Education. En Marcelo (1993). *Como conocen los profesores la material que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido*. En L. Montero y J. M. Vez (eds.) (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Vol. 1, 151-186, Santiago de Compostela: Turculo Ediciones
- Hastie, P. A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.
- Hernández Vázquez, J. L. (1988). Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnasia española del siglo XIX. En: *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 29-64. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Latorre Beltrán, A. y cols. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lee, A. (1996). How the field evolved. En Silverman, S.J. y C.D. Ennis (coords.) *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction*. Illinois: Human Kinetics.
- Lowyck, J. (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?. En Villar Angulo, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. pp. 121-133
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Fuenlabrada (Madrid): Visor
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata
- Piernavieja del Pozo, M. (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Pieron, M. (1999). Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física escolar. En Actas: *I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*. 379-401. Jerez de la Frontera.

- Porlán Ariza, R. y Martín Toscano, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas: Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la escuela*, nº 24, pags. 49-58.
- Rivera, E.; Romero, C. y Torres, J. (2001). ¿Qué maestro quiero ser?. Análisis de las teorías implícitas de los estudiantes de magisterio de la especialidad de Educación Física. En Perales y ATL (Editores). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, vol II. Granada: Grupo Editorial Universitario, p.p. 1175-1185.
- Rockwell, E. (1994). "La aproximación etnográfica: debates actuales", en L. E. Galván: *Cultura en la escuela. Escuela en la cultura*. México: CIESAS.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero Cerezo, 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.
- Romero Cerezo, C. (2001). Educación Física y su investigación didáctica. En A. Díaz *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades, pp. 561-666.
- Romero, C.; Ruiz, L. y Linares, D. (1996). Pensamiento de los alumnos de primer curso de magisterio de la especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través del análisis de las teorías implícitas. En J. L. Pastor. y cols. En *Actas de III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, pp. 545-551.
- Rovegno, Inez (1998). Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (8), 253-264.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Editorial Akal.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Suárez, A. y Segarra, E. (2001). *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades, pp. 591-616.
- Sicilia Camacho, Á. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Wanceulen: Sevilla.

- Stolurow, L. M. (1965). Model the master teacher or master teaching model. En Krumboltz, J. D. (Ed.): *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally.
- Shavelson, R. J. (1976). Teacher's decision-making. En Gage, N. L. (Ed). *The psychology of teaching methods*. Chicago: University Chicago Press.
- Taylor S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia: MEC/Paidós.
- Turner, R. L. (1964). Teaching and problem solving behavior: a strategy. En Biddle, B. J. & Ellena, W. J. (Eds.): *Contemporary research on teaching effectiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para profesorado*. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro; la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

**APROXIMACIÓN A LOS
CONCEPTOS BÁSICOS DE LA
INVESTIGACIÓN:
CONOCIMIENTOS,
PENSAMIENTOS, CREENCIAS
Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL
PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

SUMARIO DEL CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN: CONOCIMIENTOS, PENSAMIENTOS, CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

1.- CONCEPTUALIZANDO EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES

- 1.1.- Aproximación a un concepto sobre el conocimiento de los profesores
- 1.2.- Tipología del Conocimiento de los profesores
- 1.3.- La investigación en el Conocimiento del Contenido

2.- CONCEPTUALIZANDO EL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES

- 2.1.- Aproximación a un concepto de pensamiento del profesorado
- 2.2.- Tipología del pensamiento de los profesores
- 2.3.- La investigación en el pensamiento de los profesores

3.- CONCEPTUALIZANDO LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO

- 3.1.- Aproximación a un concepto de creencias del profesorado
- 3.2.- Tipología de las creencias del profesorado
- 3.3.- La investigación en las creencias del profesorado

4.- LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO

- 4.1.- Conceptualizando las Teorías Implícitas del profesorado
- 4.2.- Tipología de las Teorías Implícitas
- 4.3.- Tipología del conocimiento y su identidad cultural: su manifestación en las representaciones cognitivas del profesorado

5.- INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE LOS CONOCIMIENTOS, PENSAMIENTOS, CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

- 5.1.- El Conocimiento Didáctico del Contenido de los profesores de Educación Física.

- 5.2.- El Conocimiento Didáctico del Contenido para la enseñanza de la danza.
- 5.3.- El conocimiento Pedagógico General y el Conocimiento Didáctico del contenido en las clases de Educación Física
- 5.4.- Análisis del Pensamiento de Docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de Técnicas Cuantitativas y Cualitativas
- 5.5.- El Conocimiento Práctico de los profesores ante los interrogantes planteados por la Reforma sobre la Evaluación en Educación Física
- 5.6.- Creencias de resultados, expectativas y motivos del profesorado de Educación Física: su influencia en el desarrollo del proceso docente educativo
- 5.7.- El conocimiento Pedagógico General y el Conocimiento Didáctico del contenido en las clases de Educación Física
- 5.8.- Las decisiones interactivas del docente de Educación Física como un componente de su intervención didáctica. Análisis de las creencias y teorías del profesor
- 5.9.- Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física
- 5.10.- Estudio sobre la Historia de la Educación Física y el Deporte que se enseña y que se aprende en el sistema universitario español.

“El centro educativo es hoy una institución social total, cada vez se responsabiliza de satisfacer más necesidades del individuo, de la familia, de la sociedad durante más tiempo, con lo cual su influencia moldeadora de la personalidad se hace más persistente y sus huellas más indelebles”.
M. LORENZO DELGADO, 2004

La preocupación por una educación de calidad y de una mejor formación del profesorado, llevó a emprender distintas investigaciones. Durante las últimas décadas las investigaciones relacionadas con la formación del profesorado se han visto incrementadas tanto en aspectos teóricos como en técnicas de aplicación en la formación.

Para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983)¹, la atención que ha acaparado el profesor por parte de las Ciencias de la Educación y por la investigación en particular no se ha correspondido con una mejora equivalente de su formación. Nos vienen a decir que los estudios llevados a cabo han contribuido poco a mejorar los programas de formación del profesorado y, por tanto, poco su práctica. En cambio, Imbernón (1994)², plantea que las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años ponen de manifiesto la influencia del docente en los resultados obtenidos a través de la educación y en la mejora de los sistemas educativos.

La formación del docente es una necesidad ineludible, útil y relevante en la sociedad actual. A través de los diversos estudios e investigaciones que se han llevado a cabo se ha pretendido contribuir a la mejora del proceso de formación y al desempeño de la función docente. Teniendo en cuenta que el docente es un profesional de la enseñanza, del que se pretende que sea eficiente e imprima un sello de calidad educativa,

Contreras Jordán (1998: 67)³ indica que de manera tradicional el paradigma positivista relacionado con la educación, estaba centrado en el

¹ Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (Ed.). (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

² Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

³ Contreras Jordán, Onofre Ricardo (1998). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En Sierra Robles, A.; Tierra Orta, J. y Díaz Trillo, M. (Eds.) *Formación del Profesorado de Educación Física*. Universidad de Huelva: Publicaciones.

modelo de investigación “*proceso-producto*”, donde se estudiaba al profesorado en función de los resultados obtenidos por sus alumnos y no se le reconocía la capacidad de pensamiento propio. Tras el declive de este paradigma positivista, surge otra línea de investigación que se enmarca dentro de los modelos mediacionales de la investigación socio-educativa, que postulan la existencia de una mediación por parte de los factores humanos y contextuales como hipótesis central para comprender la realidad escolar.

Este enfoque ha significado un giro drástico en la perspectiva que se aplicaba en la investigación educativa. Se pasa de los análisis de los factores “*objetivos*” de la realidad escolar (el currículum, la organización del centro escolar, la formación técnica del profesorado...), propios del positivismo educativo, y de la pretensión de universalizar los resultados obtenidos, a poner de relieve ahora aquellas facetas que dan un carácter singular a los procesos de enseñanza–aprendizaje y que convierten a cada contexto docente (intereses de alumnos, padres y profesores, características del entorno social y de la institución, fines y métodos) en un “*espacio ecológico*” peculiar e irrepetible.

Dentro de esta línea de investigación se intenta eliminar el problema de la superficialidad en el análisis de las situaciones de enseñanza, y se intenta llevar a los profesores a través de diversas estrategias, tales como entrevistas, análisis de videos, pensamiento en voz alta, a describir y analizar de forma profunda diversos elementos que intervienen en su práctica educativa, tales como la planificación, las estrategias metodológicas y de evaluación, entre otras. Por otra parte, considera García Cabrero (2003)⁴ que “*existen estudios que parten de la observación, el registro y el análisis de las prácticas educativas de los profesores realizados desde muy diferentes perspectivas tanto teóricas como metodológicas y con objetivos bastante diversos. Las perspectivas teóricas han incluido desde enfoques basados en la observación de categorías conductuales hasta enfoques sociológicos y antropológicos*”. Todos ellos tienen en común, la preocupación de tratar de comprender las actuaciones de profesores y alumnos, pero difieren tanto en los conceptos explicativos, como en los métodos de indagación y las finalidades que persiguen. Las contribuciones de estas perspectivas teóricas al ámbito de la

⁴ García Cabrero, Benilde (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), N°. 127, Julio-Septiembre de 2003.

evaluación de la docencia están siendo apenas recientemente consideradas. (Monroy y Díaz; Arbesú y Figueroa y García Navarro, 2001)⁵

Se puede decir que, según desde el enfoque filosófico y en el momento que se investigue, podremos ver qué tipo de investigación se puede realizar. Así, los conductistas estudian la relación casual entre la conducta del profesor y los resultados obtenidos por los alumnos; los cognitivos investigan los procesos mentales.

Contreras Jordán (1998: 67)⁶, cuando se refiere a la investigación educativa referidas al profesorado de Educación Física, plantea tres tipos de cuestiones: aquellas referidas a la descripción lo más completa posible de los sucesos que ocurren en el aula; aquellas otras que suponen un ejercicio analítico acerca de por qué ocurren dichos sucesos; y una tercera categoría, de carácter comprensivo, relativa al significado y consecuencias que dichos sucesos tienen. Este mismo autor, expone el límite de la investigación educativa como consecuencia de la complejidad del proceso de enseñanza, lo que obliga a optar por determinadas perspectivas que fijan su objeto de estudio, en función de un conjunto de variables, de donde resultan los diferentes enfoques o paradigmas de la investigación educativa.

En opinión de Pieron (1999: 395)⁷, la investigación educativa necesita encontrar un equilibrio, por un lado, entre las estadísticas de datos recogidos sobre los comportamientos y el pensamiento y, por otro lado, la singularidad de cada docente.

⁵ Monroy, M. y Díaz, M. (2001). "La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes", en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México: UAM/UNAM/UABJO.

⁶ Contreras Jordán, Onofre Ricardo (1998). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En Sierra Robles, A.; Tierra Orta, J. y Díaz trillo, M.(Eds.) *Formación del Profesorado de Educación Física*. Universidad de Huelva: Publicaciones.

⁷ Pierón, Maurice (1999). Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física escolar. En *Actas: I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*. 379-401. Jerez de la Frontera.

1.- CONCEPTUALIZANDO EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES

“La teoría de la información estaba limitada porque no podía explicar adecuadamente el procesamiento complejo, versátil y activo de la información que tiene lugar dentro de la mente humana.”
M^a. ANGELES PARRILLA, 1999

1.1.- Aproximación a un concepto sobre el conocimiento de los profesores

Ya no es necesario tener que justificar el estudio del conocimiento del profesorado como área esencial de la investigación de la enseñanza. Desde la revisión de Clark y Yinger (1978)⁸, se han emprendido numerosos estudios bajo una amplia gama de concepciones inspiradoras, con diversas metodologías y con diferentes propósitos de investigación e intervención.

Woods (1996)⁹ distingue entre conocimientos, suposiciones y creencias. Los conocimientos se refieren a *saberes* convencionales, las suposiciones a la aceptación temporal de un hecho que aceptamos como verdadero, mientras que las creencias son proposiciones que no se pueden demostrar y por tanto son motivo de discrepancia. De menor a mayor certeza estarían: creencias – suposiciones – conocimientos. Woods (1996) advierte que existen ciertas zonas donde se solapan unos conceptos con otros. Por ello, adopta el término BAK (beliefs, assumptions, knowledge).

El conocimiento de los profesores ha sido definido por Calderhead (1996)¹⁰ en términos de:

“Las proposiciones factuales y las comprensiones que se encuentran detrás de las acciones expertas del profesorado”.

La visión de la realidad no es una imagen verdadera de lo que existe fuera de nosotros y está al mismo tiempo mediatizada por los procesos usados para aprehenderla. Además, el conocimiento no es fenómeno estático, sino que

⁸ Clark, C. M. y Yinger, R. (1978). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 279-304.

⁹ Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁰ Calderhead, J. (1996). “Teachers: Beliefs and knowledge”, en D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.

se concibe en términos de una construcción progresiva, a menos que se intente categorizar, retratar o establecer una red o mapa de los productos de ese proceso constructivo, Así, señala Villar Angulo (1988: 12)¹¹

“Nuestros esfuerzos como educadores en buena medida han servido para elaborar esquemas categoriales de los productos de nuestros encuentros con el mundo, y también, para conocer los procesos, la dinámica o dialéctica de tales fenómenos”.

Los orígenes de la investigación sobre el pensamiento del profesor están en la obra de Jackson (1968)¹² *“La vida en las aulas”*. Este autor, señala la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los profesores en el momento *“preactivo”* e *“interactivo”* para comprender mejor los procesos que tienen lugar en el aula. Los aludidos supuestos de la psicología cognitiva, del estudio de *la vida en las aulas* de Jackson y de la perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica han influido de manera considerable en los investigadores que comienzan a preocuparse cada vez con más énfasis en los procesos mentales de los profesores. Montero (2001: 142)¹³ comenta que surge así el denominado paradigma mediacional centrado en el profesor conocido en un primer momento *como pensamiento del profesor y más tarde reformulado como pensamiento y conocimiento del profesorado en función del énfasis en los contenidos del pensamiento*. Carter (1990: 292)¹⁴ sugiere que el énfasis de la investigación debería ponerse tanto en el conocimiento que se aprende como en la manera en la que ese conocimiento es aprendido.

1.2.- Tipología del Conocimiento de los profesores

Grossman (1990)¹⁵, refiriéndose al conocimiento profesional que tienen los profesores, desarrolla un esquema sobre la forma en que los profesores organizan su conocimiento:

¹¹ Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil.

¹² Jackson, P. W. (1968). *Live in Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

¹³ Montero. L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina.

¹⁴ Carter, K. (1990). Teacher Knowledge Learning to Teach. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 291-310.

¹⁵ Grossman, P. (1990). The Making of a Teacher. Teacher knowledge and teacher Education. En C. Marcelo (1993). Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido. En L. Montero y J. M. Vez (eds.) (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Vol. 1, 151-186. Santiago de Compostela: Turculo Ediciones.

- a) *Conocimiento Pedagógico General*: Sería el conocimiento relacionado con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, la organización de la enseñanza, la gestión y control del aula. etc. También se incluirían en este conocimiento sus saberes sobre técnicas didácticas, planificación de las sesiones, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) *Conocimiento del Contenido*: O como lo denomina Grossman “*Conocimiento de la materia*”. Este componente del conocimiento influye entre otras cuestiones, en la selección del “*qué enseñar*” y el “*cómo enseñar*”. Estos dos tipos de conocimiento, conocimiento de qué y conocimiento del cómo ha sido a veces confundido, llevando en muchas ocasiones a que el conocimiento del cómo ha sido perjudicado por el conocimiento del qué (Rovegno, 1992)¹⁶.
- c) *Conocimiento de contexto*: Hace referencia al dónde y a quién se enseña. Está relacionado con los procesos de adaptación que debe realizar el profesor de la materia de enseñanza en virtud del marco particular en el que se va a desarrollar su acción educativa.
- d) *Conocimiento Didáctico del Contenido*: también denominado “*Conocimiento Pedagógico del Contenido*”. Se asume que los profesores no enseñan su materia a sus alumnos, tal como la han estudiado, sino que la adaptan, reconstruyen, reordenan y simplifican el contenido para hacerlo comprensible a sus alumnos (De Vicente y Villar Ángulo, 1992)¹⁷.

Los trabajos de Elbaz (1983)¹⁸ sobre el conocimiento de los profesores y después de recopilar horas de material de entrevistas, derivó cinco categorías sobre el conocimiento de los profesores:

- Conocimiento de sí mismo
- Conocimiento del medio didáctico
- Conocimiento de la materia
- Conocimiento del desarrollo del currículo
- Conocimiento de la instrucción

Shulman (1986)¹⁹ establece las siguientes categorías en su búsqueda del Conocimiento Base para la Enseñanza:

¹⁶ Rovegno, Inez (1992). Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (8), 253-264.

¹⁷ De Vicente, Pedro y Villar Ángulo, Luis Miguel (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de Colaboración*. Granada: GID y FORCE.

¹⁸ Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinkin. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

- Conocimiento del Contenido
- Conocimiento Pedagógico General
- Conocimiento del Currículo
- Conocimiento Didáctico del Contenido
- Conocimiento de los Alumnos
- Conocimiento del Contexto Educativo
- Conocimiento de los Fines, Propósitos y Valores de la Educación

Su principal aportación fue la categoría *Conocimiento Didáctico del Contenido*, definida por el propio Shulman (1987: 8)²⁰ como: “...la especial amalgama de contenido y pedagogía, exclusiva de los profesores y conformadora de su quehacer profesional”. Esta categoría, se ha mantenido en posteriores clasificaciones del conocimiento docente Grosman (1995)²¹, Calderhead (1996)²², Borko y Putnam (1996)²³. Su principal aportación hay que situarla en su acierto al definir una categoría de conocimiento exclusiva de los profesores, que apoya las reivindicaciones de profesionalización de la docencia y que ha generado gran número de investigaciones en diversas líneas, lo que ayuda a iluminar el confuso terreno del saber necesario para enseñar. Para Carter (1990)²⁴, el *Conocimiento Didáctico del Contenido* incluye lo que los profesores saben sobre la materia que enseñan y el saber como ese conocimiento se transmite a los alumnos («saber explicar») en las situaciones concretas de clase. Este conocimiento es específico del dominio, de la materia que se enseña, e incluye el conocimiento de los profesores sobre los intereses de los estudiantes, sus motivaciones para aprender tópicos determinados dentro de la disciplina y los preconceptos de los estudiantes que pueden interrumpir o frenar su aprendizaje. La propia Carter (1990) señala útil la distinción entre Conocimiento Práctico y el Conocimiento Didáctico del Contenido CDC. El Conocimiento Práctico es más cercano a lo personal y situacional, mientras el Conocimiento Didáctico del Contenido es más formal y construido sobre los deseos y demandas colectivas de la profesión.

¹⁹ Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* (February), 4-14.

²⁰ Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1).

²¹ Grosman, P. L. (1995). Teachers Knowledge. In Lorin & Anderson (Eds.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier.

²² Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. y. C. Berliner, R.C. (editores) (Ed.), *Handbook of Educational Psychology*. New York.: Macmillan

²³ Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In D. C. y. C. Berliner, R.C. (Ed.), *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: Simon, Schuster y Macmillan.

²⁴ Carter, K. (1990). Teachers Knowledge and Learning to Teach. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: McMillan.

Nosotros, en este trabajo de investigación, nos vamos a referir de manera prioritaria al *Conocimiento del Contenido* por parte de los profesores, y en concreto sobre el conocimiento de la vida y obra de Amorós, de sus aportaciones a la Educación Física moderna y de sus aportaciones al currículo escolar.

Autores como Calderhead (1988)²⁵ o Leinhardt (1990)²⁶ han planteado que los profesores cuentan con un cierto tipo de conocimiento práctico acerca de la enseñanza al que han denominado "*artesanal*". Este conocimiento, tiene su origen básicamente en la experiencia personal y en el contacto con profesores expertos (Mercado, 1991)²⁷. Putnam y Borko (2000)²⁸, plantean que el conocimiento pedagógico general abarca el conocimiento que los profesores tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y los aprendices.

Los componentes básicos del conocimiento base para la enseñanza y esenciales para su buena formación, según Moral Santatella (1998)²⁹ son: conocimiento declarativo y procedimental, conocimiento práctico, conocimiento pedagógico general, conocimiento de la materia, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento curricular, conocimiento situacional y contextual, conocimiento metacognitivo de control personal. Para esta autora, los aspectos a considerar de estos componentes son:

➤ Conocimiento declarativo y procedimental.

Por conocimiento *declarativo* se entiende la serie de conceptos, teorías e ideas que una persona tiene conscientemente almacenadas en la memoria. Es descriptivo y puede expresarse con facilidad; se puede asociar con el conocimiento que el profesor tiene acerca de la materia que enseña.

²⁵ Calderhead, James (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil. p.p. 21-38.

²⁶ Leinhardt, G. (1990). "Capturing craft knowledge in teaching", *Educational Researcher*, 19 (2). McAlpine, L. y Weston, C. (2002). "Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning", *Instructional Science*, 28.

²⁷ Mercado, R. (1991). "Teacher's saberes in everyday thinking", *Infancia y Aprendizaje*, 55.

²⁸ Putnam, R. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

²⁹ Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE. Grupo Editorial Universitario.

El conocimiento *procedimental* es el que tiene que ver con las destrezas dirigidas a la acción y se asocia al conocimiento de cómo llevar a cabo la enseñanza y estructurar la clase de una forma adecuada.

- El conocimiento *práctico* se asocia con la idea de cómo hacer las cosas. El profesor a través de su experiencia personal elabora una serie de imágenes mentales que se pueden aplicar a situaciones reales de la vida de la clase; sin embargo, el conocimiento práctico es difícil de generalizar a todas las situaciones de enseñanza y no puede ser considerado como una norma de actuación.
- El conocimiento *pedagógico* general se compone de un conocimiento general acerca de la enseñanza, de las creencias y habilidades relacionadas con la enseñanza.
- Conocimiento de la *materia*. Nos interesa saber en qué medida el conocimiento de la materia determina el proceso de enseñanza, tanto en su planificación como en la enseñanza interactiva.
- El conocimiento *didáctico del contenido* se refiere a las formas de representación del contenido de una materia y a las estrategias utilizadas para hacer la materia asequible a los alumnos, como por ejemplo las analogías, los ejemplos o las explicaciones.
- El *conocimiento curricular* se refiere al conocimiento de los programas para enseñar un área, los materiales para enseñar esa materia y por qué se utilizan esos materiales específicos.
- Conocimiento *situacional y contextual*. El conocimiento *situacional* se refiere al tipo de lectura que la gente hace de las situaciones en las que se encuentra. El conocimiento *contextual* es el que se refiere al conocimiento del distrito en que el profesor trabaja, del escenario escolar, y de los alumnos asignados. (Grosman, 1990)³⁰.
- Conocimiento *metacognitivo del control personal*. Partimos de la frecuencia con que las imágenes que tienen los profesores de la enseñanza, sobre todo los principiantes, recibida de forma teórica entran en conflicto con la propia práctica.

Uno de los rasgos distintivos de la investigación sobre el conocimiento de los profesores parece ser una confluencia de intereses conceptuales, metodológicos, pedagógicos y políticos. Esta superposición hace difícil la categorización de las cuestiones que interesan a los investigadores: de interés de una persona en los aspectos metodológicos, de validación de informes,

³⁰ Grosman (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.

puede parecer en otro estudio como el problema político de la intimidad y protección de los derechos del sujeto de investigación. ⁽³¹⁾

Los procesos de aprendizaje seguidos para hacer ciencia han provocado largas controversias entre filósofos, psicólogos y educadores. Uno de los esfuerzos es determinar como aprenden los sujetos, o cómo un científico o un profesional construye una visión particular del mundo que lo convierte en un profesional competente. Esta visión del conocimiento profesional es la que ha estudiado Schön (1983)³², quién, sin embargo, trata de alumbrar los procesos que caracterizan la construcción de ese conocimiento. Por ello, quiere articular una *epistemología de la práctica*, basándose a tal efecto en las acciones que realizan los profesionales estudiados, que por su propia naturaleza no se pueden convertir en normas o reglas. Los esfuerzos de Schön se orientan, pues, a determinar que construcción del *conocimiento en la acción* tienen los profesionales.

Otras concepciones más detalladas, elaboradas sobre el conocimiento del profesor, se han desarrollado a partir de teorías e investigaciones de la psicología cognitiva. Apuntan que el conocimiento relevante para la acción es

³¹ Calderheard, James (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil. p.p. 21-38. El autor considera que existen diversas “características del conocimiento de los profesores que se podrían apuntar provisionalmente y que se derivan inicialmente de informes analíticos, tanto de los procesos cognitivos humanos y de la enseñanza, como también de los resultados empíricos de la investigación sobre el conocimiento de los profesores.

- 1) El contenido se organiza en estructuras (“esquemas”), que facilita la acción profesional.
- 2) Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.
- 3) La estructura del conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas.
- 4) La estructura o esquemas de conocimiento también contiene guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares que guían respuestas típicas a situaciones típicas (“rutinas”).
- 5) Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.
- 6) Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículo, roles del profesor, alumno, etc.) y estos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.
- 7) Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimiento creencias relacionadas con la enseñanza.
- 8) Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias o afectos.
- 9) Los esquemas de los profesores no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo.
- 10) Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar”. Págs. 28-29..

³² Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

tácito en general, se desarrolla con la práctica y raramente se pide hacerlo explícito.

Resumiendo, los modelos que han estimulado la investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores pueden ser fuertes limitaciones para determinar el tipo de los datos recogidos y la forma en que se interpretan. La investigación puede, a veces, convertirse en una profecía autosuficiente que confirma la naturaleza de los supuestos originales sobre el conocimiento de los profesores, en lugar de contribuir a una comprensión mayor de este conocimiento.

1.3.- La investigación en el Conocimiento del Contenido

El conocimiento del contenido hace referencia al conocimiento de la materia a enseñar, que a su vez, incluye diferentes formas de representación, analogías, ejemplos, ilustraciones, explicaciones y demostraciones del contenido de la asignatura. Shulman (1987: 16)³³; Marcelo (1994: 67)³⁴, Moral Santaella (1998)³⁵. Analizando las diferentes clasificaciones de estos autores se considera al conocimiento del contenido, como los componentes más representativos: el conocimiento *sustantivo* del contenido, que recoge el cuerpo de conocimientos generales de la materia, y el conocimiento *sintáctico* del contenido, que completa al anterior, y está relacionado con el dominio, por parte del profesor, de los paradigmas de investigación en cada disciplina.

En relación con el *Conocimiento del Contenido* de la asignatura de estudio, Putnam y Borko (2000)³⁶ señalan que:

“las investigaciones han encontrado una relación estrecha entre el grado de comprensión de una asignatura por parte de los profesores, y la relevancia que otorgan a los aspectos conceptuales, la resolución de problemas y la indagación”.

Por contraposición, los profesores que cuentan con menos conocimientos sobre la asignatura, destacan más los hechos y los procedimientos. (Carlsen 1991; Fenneman y Franke, 1992, en Putnam y Borko,

³³ Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching foundations of the new reforms, in *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp.1-22.

³⁴ Marcelo, Carlos (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPV.

³⁵ Moral Santaella, Cristina (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE. Grupo Editorial Universitario.

³⁶ Putnam, R. y Borko, H. (2000). “El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”, en B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona: Paidós.

2000). Así mismo, diversos autores han señalado que para poder apoyar la comprensión, el razonamiento y la solución de problemas por parte de los estudiantes, los profesores requieren contar con un conocimiento y una comprensión de la asignatura mayor de lo que la mayoría de los profesores tienen. La demostración del conocimiento del contenido de una asignatura, normalmente se encuentra presente en las evaluaciones de la docencia que tienen como propósito el otorgamiento de una plaza o la promoción del profesor en una determinada categoría docente.

Respecto a la Educación Física, Tinning (1993: 536)³⁷, reconoce las diferencias que existen entre la naturaleza de las materias teóricas (matemáticas, historia, física...) y la de las materias prácticas (Educación Física, arte...). Las primeras se centran en el conocimiento proposicional, relacionado con la capacidad humana de teorizar, y en la búsqueda de la verdad apoyada en la razón y en la experiencia. Las segundas se refieren a lo que Arnold (1991)³⁸ denomina competencias en la ejecución, relativas a la ejecución racional de ciertas destrezas físicas con un grado razonable de competencia. En este sentido, ¿sería posible saber cómo se ejecuta un movimiento sin ser capaz de hacerlo uno mismo? La respuesta es que sí es posible, sirvan de ejemplo los entrenadores de gimnasia deportiva. Por lo tanto, el conocimiento esencial para los profesores es un conocimiento sobre cómo se realiza una actividad práctica (conocimiento proposicional), las formas de organizarlo, y la progresión práctica necesaria para adquirir la habilidad. El ser capaz de realizar una actividad es un valor añadido, pero no fundamental (Tinning, 1993: 537)³⁹.

La influencia del conocimiento del contenido es también relevante en la configuración del currículum. Los profesores a la hora de tomar decisiones para la elaboración del plan de estudios, para el diseño curricular, para las diferentes y sucesivas planificaciones dejan siempre entrever sus intereses y motivaciones. La selección y estructura de los contenidos de la disciplina, en los programas formativos de los futuros profesores de Educación Física, ha dado lugar a dos posiciones disciplinares claramente diferenciadas.

³⁷ Tinning, Richard (1993). *Teacher Education and the Development of Content Knowledge for Physical Education Teaching*. En L. Motero y J.M. Vez (Eds) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, pp. 535-554.

³⁸ Arnol, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

³⁹ Tinning, Richard (1993). *Ibidem*.

García Ruso (2003)⁴⁰ al referirse al conocimiento del contenido de la materia a enseñar, indica que hay,

“autores que entienden que los contenidos del programa deberían promover un conocimiento comprensivo del fenómeno del movimiento; por otro lado, autores que sostienen que la información de la disciplina debería ser seleccionada y organizada en función de su aplicación para la enseñanza de los deportes, danza y ejercicios. Estas dos posturas han dado lugar a debates críticos por dejar al margen en los programas, aspectos filosóficos y socioculturales del movimiento y poner demasiado énfasis en los aspectos biológicos y conductuales”.

En el estudio realizado por Bain (1990)⁴¹ se ha corroborado que los programas educativos de los profesores de Educación Física ponen más énfasis en la ciencia del movimiento que en los estudios socioculturales. Hecho, éste, puesto de manifiesto por la tradición histórica dentro del campo de la Educación Física, con una mayor focalización en el rendimiento dentro de la práctica deportiva.

En el ámbito de la Educación Física Housner y French (1994: 243)⁴² señalan que aunque las investigaciones de los expertos en deportes pudiesen especificar qué conocimiento, proceso cognitivo o motorico está asociado con el aprendizaje y la ejecución de las habilidades deportivas, la investigación de los expertos en pedagogía se centraría más en el proceso de cómo el conocimiento y las habilidades cognitivas pueden ser transformadas y transferidas efectivamente a los alumnos. La transmisión del conocimiento a los alumnos de tal forma que sea fácil de entender por estos, es lo que se conoce como conocimiento didáctico del contenido.

⁴⁰ García Tuso, Herminia M. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. En *Actas:XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz, Septiembre de 2003.

⁴¹ Bain, L. (1990). Physical Education Teacher Education. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 758-781.

⁴² Housner, L. D. y French, K. E. (1994). Future directions for research on expertise I learning, performance, and instruction in sport and physical activity. *Quest*, 46, 241-246

2.- CONCEPTUALIZANDO EL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES

El objetivo de la revolución cognitiva ha sido el recuperar la "mente" en las ciencias humanas después de un largo y frío invierno de objetivismo.
JEROME BRUNER, 1991

2.1.- Aproximación a un concepto de pensamiento del profesorado

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001)⁴³, define al pensamiento como,

*...Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad.
...Imaginar, considerar o discurrir.
...Reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dictamen.
...Intentar o formar ánimo de hacer algo.*

Los orígenes de la investigación sobre el pensamiento del profesor, como hemos indicado anteriormente, están en la obra de Jackson (1968)⁴⁴ "*La vida en las aulas*". Este autor, señala la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los profesores en el momento "*preactivo*" e "*interactivo*" para comprender mejor los procesos que tienen lugar en el aula.

Clark y Petterson (1986)⁴⁵ citan como punto de partida el interés por el tema el informe de la Sexta Comisión de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza (USA) dirigida por Shulman. Según el Informe, el procesamiento de la información del profesor tiene antecedentes internos

⁴³ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001). www.rae.es

⁴⁴ Jackson, P. W. (1968). *Live in Classroom*. New Cork: Holt, Rinehart and Winston.

Las observaciones llevadas a cabo por Jackson sobre *La vida en las aulas* (1968) le llevaron a destacar tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

1) *La monotonía de la vida escolar*. Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros. ("*Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 o 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí*").

2) *La naturaleza de la evaluación educativa*: su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el alumno pueda discutirla. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.

3) *La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor*. Los alumnos deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

⁴⁵ Clark, C. y Peterson, P.L. (1986). Teachers through proceses. En Witrock, M. C. (ed). *The Handbook of Research on teaching*, third edition. New York: M Mcmillan.

(creencias, conocimientos...) que lo determinan. A partir de entonces la investigación del pensamiento empezó a evolucionar y a definir sus objetivos: describir la vida mental de los profesores y comprender su actuación.

Antonelli y Salvini (1977)⁴⁶, consideran a la inteligencia como una función del pensamiento y característica de algunos procesos cognitivos, el pensamiento se considera aún hoy como una actividad psíquica que resume todo, por lo demás, sin gozar de una satisfactoria teorización por parte de la psicología.

El término pensamiento es comúnmente utilizado como forma genérica que define todos los productos que la mente puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación; todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento, bien sean estos abstractos, racionales, creativos, artísticos, etc.

Torres Guerrero (1993: 127)⁴⁷ al referirse al pensamiento de los profesores, lo consideraba como la,

Capacidad de formar y estructurar ideas, de razonar y de imaginar. Con este término se indica la totalidad de la actividad mental orientada hacia la interpretación de los estímulos (exteriores-interiores), con la consiguiente atribución de significados (juicios).

La diferencia entre imaginar y pensar deriva del hecho de que en el primer caso operamos con imágenes y en el segundo lo hacemos con conceptos (el concepto es un contenido de la conciencia, fruto de abstracción y generalización).

2.2.- Tipología del pensamiento de los profesores

Los Conceptos son categorías mentales para clasificar personas, cosas o eventos específicos con características comunes; también estos dan significados a nuevas experiencias: no nos detenemos a formar nuevos conceptos para cada experiencias sino que nos basamos en conceptos que ya hemos formado y colocamos al nuevo objeto o evento en la categoría adecuada, en este proceso algunos conceptos son modificados para adaptarlos

⁴⁶ Antonelli, Ferruccio y Salvini, Alessandro (1977). *Psicología del deporte*. Valladolid: Editorial Miñón.

⁴⁷ Torres Guerrero, Juan (1993). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas. Tomo II. Tema 16*. Granada: Calcamonía.

al mundo que nos rodea. Podemos diferenciarlo en pensamiento divergente y pensamiento convergente.

Pensamiento divergente: pensamiento que satisface los criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad.

Pensamiento convergente: pensamiento dirigido hacia la solución correcta de un problema.

2.3.- La investigación en el pensamiento de los profesores

La investigación sobre el pensamiento y toma de decisiones de los profesores ha suscitado una atención creciente en estos últimos años. Véanse, Shulman y Elstein (1975)⁴⁸; Eggleston (1979)⁴⁹; Shavelson y Stern (1981)⁵⁰; Halkes y Olson (1984)⁵¹; Calderhead (1988)⁵²; Leinhardt (1990)⁵³; Mercado, 1991)⁵⁴; Putnam y Borko (2000)⁵⁵ o McAlpine y Weston (2002)⁵⁶. La naturaleza y contenido del pensamiento de los profesores, cómo éste se ve influenciado por el contexto organizativo y curricular en el que los profesores trabajan y cómo los pensamientos de los profesores se relacionan con su conducta en clase y, en último término con los pensamientos y conductas de sus alumnos, se ven como campos importantes de exploración con vistas a mejorar nuestra comprensión de los procesos instructivos que ocurren en los centros de enseñanza, el funcionamiento de los profesores a operativizar el currículo, y el desarrollo y mejora de la práctica didáctica de los profesores.

Los investigadores han tratado de estudiar el pensamiento de los profesores y tratan esta cuestión de formas distintas, de acuerdo con sus

⁴⁸ Shulman, L. S. y Elstein, A. S. (1975). Studies of problem-solving, judgement and decision-making: implication for educational research En Kerlinger, F.N. (ed.) *Review of Research in Education*, 3, Illinois Peacock.

⁴⁹ Eggleston, J. (1979). *Teacher Decisión. Making in the Classroom*. London: Croom Helm.

⁵⁰ Shavelson, R.J. y Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical troughts, jugements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-459.

⁵¹ Halkes, R. y Olson, J. K. (1984). *Teacher Thinking*. Lisse. Netherlands: Swets and Zetlinger.

⁵² Calderheard, James (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil. Págs. 21-38.

⁵³ Leinhardt, G. (1990). "Capturing craft knowledge in teaching", *Educational Researcher*, 19(2). McAlpine, L. y Weston, C. (2002). "Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning", *Instructional Science*, 28.

⁵⁴ Mercado, R. (1991). "Teacher's knowledge in everyday thinking". *Infancia y Aprendizaje*, 55.

⁵⁵ Putnam, R. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

⁵⁶ McAlpine, L. y Weston, C. (2002). *Ibidem*.

percepciones sobre lo que es más importante en los procesos de pensamiento y conocimiento de los profesores. Yinger (1985)⁵⁷ observa por ejemplo la complejidad de la enseñanza y se pregunta por la clase de organización o sistema que permita al profesor obtener fácil y rápidamente grandes porciones de conocimiento. Su respuesta es buscar “*esquemas*”, estructuras globales que subyacen en el pensamiento del profesor. Leinhardt (1990)⁵⁸ da una respuesta opuesta a la misma pregunta, al ver como el profesor hace uso de información compleja a través de estructuras más particulares, llamadas “*rutinas*” que forman parte de guiones (“*scripts*”) mas amplios y claramente definidos, para ordenar sistemáticamente la actividad de la clase.

Mumby (1988: 95)⁵⁹ considera tres cuestiones que preocupan al investigador de pensamientos de los profesores en algún momento de su trabajo: la elección de unidades básicas con las que tratar el fenómeno del pensamiento de los profesores; la cuestión de la validación de los informes sobre el conocimiento de los profesores; y el tema de la propiedad de esos informes y de su propósito último. No son las únicas cuestiones, con toda seguridad, pero afectan de tal modo al trabajo actual, que nos permiten ver la postura de investigador.

Debido al auge de la psicología cognitiva y el constructivismo, a partir de la década de los 80, en la formación del profesorado, se aprecia un cambio en las investigaciones educativas. Toman importancia los estudios sobre *procesamiento de la información* como elementos interesantes en la adquisición de conocimiento. El profesor elabora información sobre la base de los datos que percibe de las situaciones de enseñanza, de su actuación docente en el desarrollo práctico.

Su condición de puente o transición, señala Contreras Jordán (1998: 80)⁶⁰, le viene dada porque los primeros trabajos de enfoque cognitivo comparten con el paradigma proceso-producto la búsqueda de las leyes generales de la enseñanza eficaz. Si bien, los cognitivos cambian la visión conductista por la de esta naturaleza, así se ocupan en lugar de las conductas

⁵⁷ Yinger, R. (1985). *Leaning the Language of Practice*, Paper presented t the Symposium on Classroom Studies of Teachers' Personal Knowledge. Toronto: OISE.

⁵⁸ Leinhardt, G. (1990). “Capturing craft knowledge in teaching”, *Educational Researcher*, 19 (2).

⁵⁹ Mumby, Huht (1985). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales. En Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil. Págs 63-86.

⁶⁰ Contreras Jordán, Onofre. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Zaragoza: INDE.

observables, por como el profesor y los estudiantes procesan la información y efectúan la toma de decisiones, considerándolos como individuos activos que captan y procesan la información y que no sólo reaccionan de forma rutinaria, sino que también actúan tomando decisiones conscientes.

De Vicente y Villar Ángulo (1992)⁶¹, distinguen dos modelos en este paradigma, uno orientado hacia el estudio de los procesos mentales que se producen en el profesor, y el otro dirigido hacia esos mismos procesos que tienen lugar en el alumno.

a) Los paradigmas mediacionales centrados en el alumno

La Psicología cognoscitiva y constructivista del aprendizaje, considera al alumno como un procesador activo, que percibe e interpreta los esquemas cognitivos que ya posee. Este papel activo de los alumnos en sus procesos de pensamiento, encamina los estudios sobre el aprendizaje hacia el conocimiento que ya poseen los alumnos, cómo perciben la enseñanza, la atención que prestan al profesor, la motivación para aprender, etc.

Para Contreras Domingo (1991)⁶², la enseñanza ya no influye en el rendimiento; influye más bien en el pensamiento de los alumnos, el cuál media en el aprendizaje y, por tanto, el rendimiento. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983)⁶³, proponen las tres preocupaciones a investigar dentro de este paradigma:

- Cómo el alumno percibe las demandas de las diferentes tareas del aprendizaje escolar y la relevancia de los estímulos disponibles para realizar tales tareas.
- Cómo el alumno se implica autónomamente en el desarrollo de los procesos que requieren esas tareas.
- Qué tipos de procedimientos mentales utiliza para organizar el conocimiento disponible, asimilar nuevos materiales de contenido figurativo y relacionar conceptos para resolver problemas.

⁶¹ De Vicente, P. y Villar Ángulo, L. M. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de Colaboración*. Granada: GID y FORCE.

⁶² Contreras Domingo, José (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

⁶³ Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La Enseñanza su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.

A ellas, Contreras Domingo (1991)⁶⁴, añade una cuarta, centrada en las estrategias de aprendizaje. No sólo hay que considerar al alumno como un procesador de los estímulos educativos, hay que considerar que su capacidad cognitiva interviene para captar, interpretar y generar respuestas en el contexto donde se desenvuelve (aspecto social y cognitivo de la enseñanza).

b) Paradigmas mediacionales centrados en el profesor

Para Shavelson y Stern (1981)⁶⁵, los profesores no sólo actúan, sino que deciden cómo y cuándo actuar, y necesitan guiarse por su pensamiento para decidir cuál es la conducta apropiada en cada momento. Este modelo considera al profesor como un profesional que piensa y toma decisiones en las situaciones de enseñanza.

Este paradigma se centra en la toma de decisiones y pensamientos del profesor, entendiendo que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979⁶⁶; Shavelson y Stern, 1981⁶⁷; Marcelo, 1987)⁶⁸. En el dominio de los procesamientos del pensamiento del profesor, los estudios que se han realizado, se han centrado en las siguientes concepciones. Delgado Noguera (1991)⁶⁹; De Vicente y Villar Ángulo (1992)⁷⁰:

- El profesor como planificador (pensamientos preactivos y postactivos): Yinger (1985)⁷¹.
- El profesor como procesador de información clínica. Shulman (1986)⁷²; Clark y Peterson (1990)⁷³.
- El profesor que toma decisiones. Shavelson (1973, 1976)⁷⁴; Shavelson y Borko (1979)⁷⁵.

⁶⁴ Contreras Domingo, José (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

⁶⁵ Shavelson, R.J. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-459.

⁶⁶ Clark, C. M. y Yinger, R. (1978). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 279-304.

⁶⁷ Shavelson, R.J. y Stern, P. (1981). *Ibidem*.

⁶⁸ Marcelo García, Carlos (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones GREAC.

⁶⁹ Delgado Noguera, Miguel Ángel (1991). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.

⁷⁰ De Vicente, P. y Villar Ángulo, L. M. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de Colaboración*. Granada: GID y FORCE.

⁷¹ Yinger, R. (1985). *Learning the Language of Practice*, Paper presented t the Symposium on Classroom Studies of Teachers' Personal Knowledge. Toronto: OISE.

⁷² Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* (February), 4-14.

⁷³ Clark, C. y Peterson P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós-MEC.

- El profesor como diagnosticador
- El profesor como investigador (Stenhouse, 1975)⁷⁶.

En los estudios de pensamiento y toma de decisiones de los profesores, los diversos autores. Pérez Gómez (1983)⁷⁷; Clark y Peterson (1986)⁷⁸; Marcelo, 1987)⁷⁹, consideran tres categorías principales:

- La planificación del profesor (pensamientos preactivos y postactivos).
- Los pensamientos interactivos y las decisiones de los profesores.
- Teorías y creencias de los profesores (teorías implícitas).

⁷⁴ Shavelson, R.J. (1976). *Teachers' decision making*. In N.L. Gage (Ed.)

⁷⁵ Shavelson, R.J., & Borko, H. (1979). Research on teachers' decisions in planning instruction. *Educational Horizons*, 58, 183-189.

⁷⁶ Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

⁷⁷ Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

⁷⁸ Clark, C. y Peterson, P.L. (1986). Teachers through proceses. En Witrock, M. C. (ed). *The Handbook of Research on teaching*, third edition. New York: M. Mcmillan.

⁷⁹ Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones GREAC.

3.- CONCEPTUALIZANDO LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO

No buscar la creencia en el interior de la conciencia, sino en las relaciones del ser humano concreto con su mundo.
LUIS VILLORO, 1982

3.1.- Aproximación a un concepto de creencias del profesorado

Para Kant (1998: 828)⁸⁰ la noción de creencia supone el primado de la razón pura práctica en su enlace con la especulativa: la palabra "*creencia*" no se refiere más que a la guía que me ofrece una idea y al impulso subjetivo que ella ejerce sobre mis actos de razón y que me mantiene firme en la misma, aunque sea incapaz de justificarla desde un punto de vista especulativo. Esta concepción permite comprender el interés que Kant extrae de esta noción en el terreno de la moral.

Según Nietzsche (1998)⁸¹, sería difícil distinguir en la actividad intelectual entre la simple representación de una idea y la afirmación de esta idea por la voluntad: debe suponerse, por el contrario, que la voluntad está siempre presente y que la afirmación originaria,

La creencia es el hecho primitivo, incluso en toda impresión de los sentidos; la primera de todas las formas de actividad intelectual es una especie de afirmación. Desde el comienzo se tiene por verdadero.

El filósofo mexicano Luis Villoro (1982: 52)⁸² utiliza el término creencia como "*un concepto epistémico*" que define como,

...un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto y situación objetiva aprehendidos.

Distingue dos tipos de creencias: las "*creencias básicas*" que conforman el trasfondo y el supuesto de nuestro entendimiento del mundo y las creencias de las que damos razones y que se adquieren por otras creencias o por nuestra experiencia en el mundo.

⁸⁰ Kant, Immanuel (1998). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Editorial Alfaguara.

⁸¹ Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1998). *La voluntad de poder*. Publicado en *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. Barcelona: Península, 1998, 3ª ed. Trad. J. C. Gentile.

⁸² Villoro, Luis (1982). *Crear, saber, conocer*. México D.F.: Siglo XXI.

Para dar cuenta de ese “estado interno” del sujeto, era necesario “no buscar la creencia en el interior de la conciencia, sino en las relaciones del hombre concreto con su mundo” (Villoro, 1982: 31), ya que la concepción de creencia como ocurrencia mental impedía su análisis al enunciarla como “un sentimiento o un acto de una cualidad específica que ocurre en la mente de un sujeto; por tanto sólo es accesible a este sujeto” (Ibidem, 1982: 27).

La noción de *creencia* nos interesa porque los profesores interpretan la enseñanza de su área, en nuestro caso la Educación Física, bajo el prisma de sus creencias, conocimientos y presupuestos sobre la materia. Linde (1980) caracteriza un sistema de creencias como “un cuerpo de creencias que es coherente, focalizado sobre un tema determinado, y no determinado, y no defendido por todo el mundo en una determinada cultura”. El sistema de creencias no se refiere sólo a la forma en que las cosas son sino también a la forma en que deberían ser, es decir, lleva consigo un sistema de valores.

Abelson (1979)⁸³ apunta seis diferencias relevantes entre el sistema de conocimientos y el sistema de creencias:

- 1) Los sistemas de creencias no son consensuales: no todo el mundo está de acuerdo en las mismas creencias y se aceptan distintas creencias sobre un tema.
- 2) Los sistemas de creencias a menudo incluyen una noción de “*existencia*”: algo existe.
- 3) Los sistemas de creencias son altamente evaluativos: las cosas son buenas o malas.
- 4) Los sistemas de creencias contienen un alto grado de material episódico.
- 5) Los sistemas de creencias tienen diferentes grados de fuerza.
- 6) Los sistemas de creencias no tienen unos límites claros y se mezclan en gran medida con otros sistemas de creencias.

Woods (1996)⁸⁴ relaciona el concepto de creencias con el de teorías implícitas de Clark y Yinger y cita los términos que diferentes autores proponen para distinguir entre conocimientos y creencias: Leinhardt (1989: 220)⁸⁵ apunta “*conocimiento contextualizado*” y “*conocimiento descontextualizado*”

⁸³ Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3 (4), 355-366.

⁸⁴ Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁸⁵ Leinhardt, G. (1989). Video recording in educational research, en ERAUT, M. (ed): *The International Encyclopedia of Educational Technology*, Oxford, Pergamon Press, 218-221.

respectivamente; Calderhead (1988)⁸⁶ diferencia entre “*conocimiento práctico*” de los profesores y “*conocimiento técnico-formal*”; Clandinin y Connelly (1986)⁸⁷ confieren al término “*imagen*” el significado de creencias muy arraigadas y sentimientos sobre lo que es una forma correcta de enseñanza, anclada en experiencias pasadas.

¿Por qué se cree? Luís Villoro responde de tres maneras. Por antecedentes, *que son aquellos hechos sociales, culturales, psicológicos que colocan a los sujetos en posición de aprehender*. Por motivos, *que es todo aquello que mueve o induce a una persona a actuar de cierta manera para lograr un fin*. Por razones, es decir, *por argumentos que pudieran explicar lógicamente la creencia*. (Ibidem, 1982: 103).

Fishbein y Ajzen (1975)⁸⁸ definieron creencia como,

La representación de la información que alguien tiene acerca de un objeto, o la “comprensión de la persona acerca de sí mismo(a) y de su ambiente”.

Por su parte, Block y Hazelip (Kane et al., 2002)⁸⁹ plantean que las creencias difieren en tipo y grado y que la facilidad con la que un maestro puede cambiar sus creencias, está relacionada con la fuerza de éstas. Los autores plantean que las creencias y sistemas de creencias de los profesores están ampliamente arraigadas en sus experiencias personales y de ahí que sean muy resistentes al cambio.

Como resumen exponemos el concepto de creencias que propone Escámez Sánchez (1986: 17)⁹⁰, que las considera como,

Una categoría que comprende toda la información que una persona tiene sobre un objeto (una persona, grupo de personas, una institución, un programa o decisión política, cualquier suceso social).

⁸⁶ Calderhead, James (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil. Págs. 21-38.

⁸⁷ Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 2, 377-387.

⁸⁸ Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

⁸⁹ Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). “Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics”, *Review of Educational Research*, Vol. 72, Nº 2.

⁹⁰ Escámez Sánchez, Juan (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.

3.2.- Tipología de las creencias del profesorado

Un primer problema teórico que se presenta en las investigaciones sobre las creencias de los profesores, es la falta de acuerdo, respecto a la terminología a utilizar. Así, se han usado términos que incluyen desde actitudes, valores y juicios, hasta teorías o epistemologías personales, estrategias de acción y principios prácticos, por mencionar sólo algunos.

La distinción entre creencias y concepciones no es importante en sí misma, más bien con relación a otras estructuras como actitudes, conocimiento, y prácticas. La noción de actitud es central en psicología social. (García Cabrero, 2003)⁹¹. Las actitudes se relacionan estrechamente con las creencias, sobre todo cuando se consideran como disposiciones hacia la acción (como en Brown y Cooney, 1982)⁹². La mayoría de los autores ven creencias como algo con una carga afectiva importante relacionadas con preferencias, inclinaciones, y líneas de acción. Así, las creencias pueden mostrar aspectos afectivos de la personalidad del profesor.

Una tarea difícil es la distinción entre las creencias y el conocimiento (Thompson, 1992)⁹³. Algunos consideran éstos como mutuamente excluyentes: el conocimiento se compondría de creencias que uno puede justificar, pero surge entonces el problema de qué consideras como una justificación válida. Incluso una disciplina científica algo que se considera como una justificación buena hoy, puede considerarse unos años después como un grave error. Y nosotros no queremos restringirnos a conocimiento científico (de hecho nuestro propósito principal es estudiar el conocimiento de la materia y profesional del profesor, acerca de las aportaciones de Francisco Amorós a la Educación Física moderna). Una manera de resolver este problema es considerar creencias y concepciones como elementos fundamentales estructurando el conocimiento y, por consiguiente, como parte del conocimiento.

⁹¹ García Cabrero, Benilde (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII(3), N°. 127, Julio-Septiembre de 2003.

⁹² Brown, C. A. & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.

⁹³ Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.

3.3.- La investigación en las creencias del profesorado

Siedentop (1998: 25)⁹⁴ indica que "en el transcurso de los últimos años, la investigación ha mostrado que las creencias de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza influyen en su planificación, en su comportamiento en clase y en las conclusiones que ellos sacan de sus experiencias de enseñanza". Y plantea tres tipos de creencias relevantes:

- 1) Contenidos de la Educación Física
- 2) Orientación
- 3) Convicciones con respecto a la enseñanza y el aprendizaje

En la literatura específica de la Educación Física actual cada vez más la exigencia social para la Educación Física contemporánea, lo constituye el fomentar una actitud positiva hacia la práctica de la actividad física, y esto está más ligado a la satisfacción y a la adopción de motivos y valores, que al desarrollo físico en sí mismo.

Averiguar en qué teorías personales o creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza se basan las actuaciones de los profesores, puede constituir un primer paso para comprender las variables que intervienen en la práctica docente y contribuir a la caracterización de diversas formas efectivas de enseñanza en distintos niveles educativos y en asignaturas particulares de estudio.

Al respecto de los estudios que se han realizado sobre las creencias de los profesores como factores determinantes de su quehacer académico, Kane et al. (2002)⁹⁵ señalan que los investigadores de este ámbito, no han logrado establecer un diálogo productivo entre ellos, en vista de la falta de coincidencia en el foco de interés de los estudios que se centran en cuestiones tan diversas como:

- 1) Las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza
- 2) La relación entre las actividades realizadas por el profesor y el fortalecimiento del aprendizaje en los alumnos
- 3) Las actividades que caracterizan la actuación de un buen profesor

⁹⁴ Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

⁹⁵ Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). "Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*, Vol. 72, Nº 2.

- 4) Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje vinculados a una disciplina particular
- 5) Las metas que persiguen en la enseñanza, entre otras

Las diferentes posturas sobre las creencias de los profesores, han dado lugar a diferentes teorías sobre la manera en que los profesores aprenden a enseñar y el papel que juegan las creencias en este aprendizaje. Al respecto, Putnam y Borko (2000)⁹⁶ señalan que en la actualidad, las teorías constructivistas del aprendizaje se encuentran en boga, y en ellas se apoyan también diversos programas de formación profesional docente, en los cuales se toma como punto de partida una de las premisas básicas del constructivismo: la construcción de conocimientos nuevos se apoya en lo que el aprendiz ya sabe y cree. De esta manera, para que las experiencias de desarrollo profesional sean exitosas en promover cambios significativos en el quehacer docente, deben tomar en cuenta y enfocarse en el conocimiento y creencias de los maestros involucrados en dichas experiencias.

La postura constructivista hacia la enseñanza y el aprendizaje, ha alcanzado una aceptación considerable en el ámbito de la formación de profesores universitarios, a tal punto que McAlpine y Weston (2002)⁹⁷ han señalado que los cambios centrales en la calidad de la enseñanza universitaria no podrán alcanzarse a menos que se realicen cambios en las concepciones que tienen los profesores acerca de la enseñanza. Sin embargo, no resulta suficiente para lograr modificar las prácticas de los maestros.

De acuerdo con Murphy (2000)⁹⁸, normalmente en las investigaciones acerca de las creencias de los profesores respecto de la enseñanza y el aprendizaje, éstas se clasifican ya sea como conductistas (transmisionistas) o constructivistas. Murphy argumenta que esta clasificación puede ser tanto simplista como engañosa, ya que las teorías constructivistas son demasiado diversas como para poder ubicarlas en una misma categoría. Esta misma complejidad está presente en las propias creencias de los profesores, las cuales son tanto eclécticas como contradictorias (Klien, 1996, en Murphy, 2000) y pueden ser transmisionistas y/o constructivistas en diferentes aspectos

⁹⁶ Putnam, R. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en B. Biddle, T. Good, en L. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

⁹⁷ McAlpine, L. y Weston, C. (2002). "Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning", *Instructional Science*, 28.

⁹⁸ Murphy, E. (2000). *Strangers in a strange land: Teacher's beliefs about teaching and learning French as a second foreign language in online learning environments*, Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Ciencias de la Universidad Laval: Québec. Canadá.

de la enseñanza, dependiendo del contexto presente en el momento de la instrucción.

Klien plantea que una posible explicación a esta contradicción es, o bien que las creencias no constituyen un cuerpo organizado y coherente de conocimientos, o que los maestros logran de alguna manera reconciliar en su enseñanza los diferentes enfoques, temas o filosofías. Otra posibilidad es, como lo plantea Prawat (1992)⁹⁹, que las posturas constructivistas sobre el aprendizaje pueden estar muy bien desarrolladas, mientras que no sucede lo mismo con las teorías constructivistas sobre la enseñanza, lo que puede impedir que los maestros, aún cuando estén convencidos de la explicación constructivista sobre la forma en que los alumnos construyen su conocimiento, no puedan hacer realidad esta explicación, mediante prácticas concretas de enseñanza.

Para Ponte (1992)¹⁰⁰ los conceptos usados proporcionan una primera aproximación a este objeto de estudio. Otro viene proporcionado por las perspectivas teóricas que cada uno sostenga. Muchos estudios llevados a cabo con respecto a las creencias y concepciones de profesores se han realizado por investigadores profundamente interesados en el currículo y la innovación educativa.

Si se quiere conseguir entender con más profundidad la naturaleza de las creencias de los profesores y sus posibilidades de cambio, se requieren unas bases teóricas fuertes. Ya se han hecho algunas referencias a la psicología social, la psicología cognoscitiva (Brown & Borke, 1992)¹⁰¹, fenomenología (Chapman, 1997)¹⁰², y epistemología. Cabe esperar que crezca el interés de investigadores en educación matemática en antropología y de psicología sociocultural, que también proporcionarán vías específicas de ver estas ideas.

⁹⁹ Prawat, R. (1992). "Teacher's beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective", *American Journal of Education*, 100.

¹⁰⁰ Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

¹⁰¹ Brown, C. & Borke, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 209-239). New York: Macmillan.

¹⁰² Chapman, O. (1997). Metaphors in the teaching of mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 32 (3), 201-228.

Hay dos posiciones alternativas dice Ponte (1999)¹⁰³ entre investigadores en este campo. Para algunos, todos (o la mayoría) estos términos tienen significados similares. Se asume que no es útil (o ni siquiera posible) proporcionar significados más técnicos que choquen contra los usos del sentido común. Para otros, algunos términos clave deben seleccionarse y deben proporcionarse con significados más precisos. Por consiguiente, desde el punto de vista conceptual, estamos ante dos desafíos importantes:

- (a) Decidir constructos clave y caracterizarlas
- (b) Escoger otros conceptos relacionados con ellos, en un proceso de construcción teórica

En otras palabras, indica Ponte (1999) *“nosotros necesitamos decidir si queremos usar creencias y concepciones como nos indicaría el sentido común o bajo un marco teórico, teniendo en cuenta los requisitos de las estructuras teóricas; y también necesitamos preguntarnos qué teorías disponemos sobre las creencias y concepciones de los profesores, cómo se relacionan con otras estructuras superiores como práctica profesional, conocimiento, e identidad.”*

¹⁰³ Ponte, João Pedro da (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Universidad de Lisboa.

4.- LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO

Las teorías implícitas son síntesis dinámicas de experiencias biográficas que se activan por demandas del sistema cognitivo. Éstas son directas, vicarias o simbólicas.
MARRERO ACOSTA, 2001

El éxito o fracaso de las *innovaciones educativas* depende, dicen Vogliotti y Macchiarola (2003: 67)¹⁰⁴ en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan, depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen y de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo. Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior, no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios pretendidos. Los procesos deliberados o intencionales de innovación suponen prever estrategias que articulen cambios en niveles o *ámbitos subjetivos y objetivos* (Fullan y Steigelbauer, 1991 en Angulo Rasco, 1994)¹⁰⁵. De la misma manera Gómez Campo y Tenti Fanfani (1989)¹⁰⁶ entienden que el *ámbito subjetivo* supone el cambio de las representaciones y teorías implícitas de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El *ámbito objetivo* refiere a las prácticas que son objeto de transformación: intencionalidades, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

Uno de los aspectos importantes en la enseñanza es el papel del profesor ya que se considera mediador entre el alumno y la cultura, a través de la utilización de su propio nivel cultural, al asignar un significado particular al conocimiento que trasmite en los contenidos de enseñanza, o durante el intercambio social dentro del aula. Un aspecto fundamental son las teorías implícitas sobre la enseñanza porque le sirven para organizar y predecir el mundo circundante con diferentes interpretaciones pedagógicas.

¹⁰⁴ Vogliotti, Ana y Macchiarola, Viviana (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. En Actas del *I Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Septiembre de 2003. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

¹⁰⁵ Angulo Rasco, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J. F. Angulo Rasco y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.357-367). Madrid: Aljibe.

¹⁰⁶ Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

4.1.- Conceptualizando las Teorías Implícitas del profesorado

Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos académicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en su práctica. Son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman el denominado pensamiento práctico. Jonson, 1983)¹⁰⁷; Pérez Gómez (1987)¹⁰⁸; Elbaz (1983)¹⁰⁹.

Las teorías implícitas son, construcciones culturales que el profesorado fusiona con ciertos modelos culturales, de su ámbito de experiencia por medio de eventos presenciales, prácticos o en lecturas que plasma en su ejercicio docente. La cultura organizada dentro de la escuela y el currículo definen contextos y dan directrices que se catalizan en la formación recibida, ambos se integran constructivamente en sus teorías personales.

Con ellas hace frente a las demandas de las tareas académicas y su ejercicio. Schön (1983)¹¹⁰ considera que sus efectos desencadenan nuevas experiencias y rutinas que se incorporan a su sistema cognitivo a través de la memoria y se activan ante las demandas de su propio sistema, pueden referirse a experiencias directas, delegadas, simbólicas, de tipo teórico o conceptual, práctico o metodológico y manifestarse en un clima de colaboración o afectividad del grupo, que dan valor a ciertos aprendizajes morales, personales o sociales.

El tipo de representación que el maestro hace es importante porque, puede ser de naturaleza: técnica (profesor eficaz, conocimiento técnico) práctica (conocimiento práctico-profesional), propiciar el aprendizaje activo del alumno a partir de sus propias características, vincular el proceso enseñanza-aprendizaje al contexto histórico social o ayudar al estudiante a adaptarse al mundo del futuro de acuerdo a su constitución psicobiológica y de desarrollo.

El objeto del estudio de las teorías implícitas en los profesores pretende explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el currículo sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos en él, su concepción sobre la educación, y de sus condiciones de trabajo. Esto

¹⁰⁷ Johnson, LPM. (1983). *Ibidem*.

¹⁰⁸ Pérez Gómez, Ángel I. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.

¹⁰⁹ Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. New York. Croom Heim.

¹¹⁰ Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Book Publisher.

llevará al maestro a interpretar, decidir y actuar en su práctica, influir en la selección de libros de texto y tomar decisiones en la adopción de estrategias de enseñanza y en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Rodrigo (1993)¹¹¹ y Pozo (2001)¹¹² consideran que las teorías implícitas tienen un *carácter teórico* en tanto son representaciones de naturaleza abstracta, estable y, en cierto grado, independientes del contexto. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración sistemática son *implícitas* en tanto son inaccesibles a la conciencia y no pueden convertirse en modelos mentales. El carácter explícito o implícito de las teorías es vinculado por Rodrigo (1993)¹¹³ con el nivel funcional de las representaciones: nivel de conocimiento y nivel de creencia. En las *síntesis de conocimientos*, las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar sobre ellas o discriminar entre varias de ellas. Surgen ante demandas de tipo teóricas y permiten al sujeto acceder a puntos de vista alternativos. Son acciones epistémicas que sirven para modificar nuestra relación cognitiva con el mundo, para comprenderlo. En el nivel de las *creencias*, las personas utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificaciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo. Las síntesis de conocimientos son explícitas; en cambio, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia.

En el mismo sentido Pozo (2001)¹¹⁴ diferencia entre las *acciones pragmáticas* basadas en representaciones implícitas y simbólicas y que sirven para predecir o controlar lo que sucede en el mundo y las *acciones epistémicas* que sirven para cambiar la relación del sujeto con el mundo a través de los cambios de sus representaciones. Los formatos representacionales de las teorías varían según el tipo de demanda y según los contextos de uso. Esto explica lo que Pozo y Rodrigo (2001)¹¹⁵ denominan *variabilidad cognitiva*

¹¹¹ Rodrigo, M.J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En: M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.

¹¹² Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.

¹¹³ Rodrigo, M.J. (1993). *Ibidem*.

¹¹⁴ Pozo, J. I. (2001). *Ibidem*.

¹¹⁵ Pozo, J. I. y Rodrigo M.J. (2001). Del cambio de contenidos al cambio representacional en el

intrasujeto e intersujeto. En efecto, las personas dan respuestas diferentes ante una misma tarea presentada de diferentes formas o en diferentes momentos o con metas diferentes. O sea, se activan diferentes representaciones cuando cambia el contexto. Además, las personas se representan la realidad desde un único punto de vista (creencia) o desde perspectivas diferentes (conocimientos). De este modo, coexisten representaciones diferentes para un mismo dominio. Es, entonces, la variedad de escenarios socio-culturales en los que participan los sujetos a través de intercambios comunicativos y discursos, lo que explica la variabilidad cognitiva; sin embargo, son los parámetros mentales los que permiten gestionar dicha flexibilidad de representación en las situaciones sociales. La apelación al contexto también nos permite afirmar que dicha variabilidad tiene sus límites, sobre todo en personas que pertenecen a un mismo grupo; en tanto las representaciones se construyen en escenarios socio-culturales y formatos de interacción social, las personas con experiencias similares elaboran visiones hasta cierto punto compartidas y convencionales (Rodrigo, 1993)¹¹⁶.

El profesor posee un gran número de significados adquiridos explícitamente durante su formación y otros resultados de sus experiencias cotidianas en una gran variedad de aspectos entre los que se encuentra el currículo (contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación etc). La interacción entre los significados y su utilización en la práctica, las condiciones en las que se lleva a cabo ésta y su ejercicio configuran los ejes de la práctica pedagógica.

Gimeno Sacristán (1988)¹¹⁷, considera que los significados que el profesorado otorga a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Es esencial comprender cómo se realiza la mediación entre el profesor y el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje para entender por qué los alumnos difieren en lo que aprenden, y las variadas actitudes ante lo aprendido.

De ahí la importancia del conocimiento de dichas teorías implícitas o populares, determinantes en la enseñanza, por el uso en su práctica para la representación de la realidad. Las teorías están basadas en la utilización de los procesos cognitivos del maestro para interpretar situaciones, predecir y comprender el comportamiento de otras personas y así planificar el propio. De

conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407-423.

¹¹⁶ Rodrigo, M.J. (1993). *Ibidem*.

¹¹⁷ Gimeno-Sacristán, José (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

esta manera cualquier modificación que se quiera llevar a cabo en el proceso enseñanza-aprendizaje tendrá que competir y reemplazar o tratar implícitas que poseen, tanto alumnos como maestros. (Bruner, 1997)¹¹⁸

Las teorías implícitas han tenido un gran auge en los últimos años por autores de diferentes perspectivas teóricas, bajo el precepto de la utilización que las personas hacen cotidianamente de sus teorías populares, generalmente implícitas y de sentido común, para interpretar lo que sucede en su entorno; en el aprendizaje de los alumnos (Jonson, 1983)¹¹⁹; la crianza de los hijos (Triana y Rodrigo, 1985: 161)¹²⁰, los testimonios judiciales (Mira y Diges, 1990: 18)¹²¹.

Las diferentes posiciones pedagógicas ante los problemas relacionados con la enseñanza o con los contenidos del plan de estudios no son independientes de la mentalidad, cultura general y actitudes del maestro. Su concepción acerca del conocimiento y su organización, la importancia que le da a la experiencia del que aprende, trascendencia social, relación con la vida cotidiana, evolución y su posesión son puntos fundamentales en un modelo de enseñanza (Pérez Gómez, 1987: 201)¹²².

4.2.- Tipología de las Teorías Implícitas

Las *teorías implícitas* constituyen para Pozo y Rodrigo (2001: 409)¹²³ un tercer nivel en el análisis de las representaciones mentales. Esos tres niveles son:

a. Un *primer nivel superficial o de respuestas*: conformado por un conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta. Son respuestas elaboradas *ad hoc* frente a demandas contextuales específicas. Responden a los rasgos de representación de los modelos

¹¹⁸ Bruner, Jerome (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

¹¹⁹ Johnson, LPM (1983). *Mental models*. Cambridge: University Press.

¹²⁰ Triana, B. y Rodrigo, M. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: Una investigación sobre teorías implícitas de los padres. En: *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 157-171.

¹²¹ Mira, J.J. y Diges, M. (1990). Teoría del sentido común sobre el testimonio de testigos. En *Actas del II Congreso del Colegio de Psicólogos*. México, p.p. 16-20.

¹²² Pérez Gómez, A. J. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista Educación*, nº 284, p.p. 199-211.

¹²³ Pozo, J. I. y Rodrigo M. J. (2001). Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), p.p. 407-423.

mentales. Es el nivel más accesible, consciente, explícito o inmediato y tiene un carácter situacional.

b. *Teorías de dominio*: constituidas por un conjunto de representaciones diversas que los sujetos activan en diferentes contextos que pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento. Proporcionan los rasgos invariantes de los modelos mentales situacionales, pero son menos conscientes y explícitas y más estables que éstos. Se infieren a partir de las acciones, verbalizaciones o predicciones del nivel anterior.

c. *Teorías implícitas*: son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información. Tienen un carácter más general y estable que las teorías de dominio y las formatean de diferentes maneras. Las restricciones que imponen las teorías implícitas tienen que ver con *principios subyacentes* tanto a ellas como a las teorías científicas, que son, por lo tanto, los que se deben modificar para que se operen verdaderos cambios conceptuales. Estos principios son de tres órdenes: epistemológicos, ontológicos y conceptuales. Los *epistemológicos* se refieren a supuestos implícitos sobre las relaciones entre nuestro conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio; los *ontológicos*, remiten al tipo de entidades desde las que se interpreta el conocimiento y los *conceptuales* refieren a formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría.

4.3.- Tipología del conocimiento y su identidad cultural: su manifestación en las representaciones cognitivas del profesorado.

La cultura influye en la concepción pedagógica del maestro, la concepción de la enseñanza es histórica. La historia de la educación encierra una vasta gama de tradiciones y modelos educativos en conflicto, sobre todo en la educación occidental. Estas corrientes filosóficas curriculares inician con el tradicionalismo cultural y se plasman en el romanticismo para concretarse posteriormente en movimientos pedagógicos como la educación progresiva y desescolarizada. Estos son el contexto del surgimiento de las teorías acerca del currículo. Una de las aportaciones más interesantes en este campo es la

propuesta de clasificación de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)¹²⁴. La clasificación deriva del estudio de las diferentes aproximaciones populares y sirve para contextualizar este trabajo. Estos autores describieron cinco grandes corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva.

a) *Tradicional*: retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con Comenio y Locke, es considerada como una educación esencialmente logocéntrica, dirigida por el maestro, centrada en su autoridad moral o física sobre el alumnado, quien pasivamente, será el destinatario de una verdad universal incuestionable. El profesor es el responsable de seleccionar las impresiones de la mente que serán útiles para dar sentido al mundo y alcanzar la verdad.

b) *Activa*: se inicia con Rousseau y se concreta con Dewey quien hace la primera sistematización de la escuela experimental. La premisa de Rousseau es que el niño no es un adulto y por tal motivo no se le debe tratar así, se debe tener en cuenta que el niño tiene que cursar por diferentes etapas que requieren un trato y una labor diferente, cuanto más se le educa, más se aleja de la naturaleza y de la sabiduría. La enseñanza debe dar respuesta a la curiosidad y a las necesidades del pequeño, así como a los problemas que él plantea, debe ser deseada y aceptada con gusto. Dewey usó la palabra como un término clave y la consideró como la característica humana dominante. La educación debe tener una naturaleza científica, la escuela se convierte en un laboratorio social donde los alumnos siguen su natural tendencia a buscar, indagar, explorar y aprender por experiencia.

c) *Crítica*: inspirada en la obra de Marx, da lugar al planteamiento de la pedagogía antiautoritaria. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)¹²⁵. Se consolida en el siglo XX con los trabajos de la nueva sociología de la educación (Giroux, Apple y la obra de Freire). Para la educación crítica el hombre abstracto no existe; sí el hombre que vive en una sociedad y en un momento histórico dado. La educación debe centrarse en la totalidad histórica-social del proceso de formación de la conciencia del hombre. Por tal motivo es importante mostrar la relación entre valores educativos y condiciones materiales que le subyacen.

d) *Técnica*: su principal representante es Skinner y en la enseñanza, Bobbit y Tyler. Posteriormente se complementa con la cibernética y la teoría de sistemas. En esta corriente se desarrolla la taxonomía de

¹²⁴ Rodrigo, M. J.: Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

¹²⁵ Rodrigo, M. J.: Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Ibidem*.

objetivos y diseños muy estructurados del proceso enseñanza-aprendizaje. Son característicos de este enfoque la eficacia mensurable de la intervención pedagógica y el encontrar procedimientos de evaluación para determinar el logro de los objetivos específicos.

e) *Constructivista*: arranca con la obra de Rousseau con quien comparte algunos supuestos pero se consolida en la segunda mitad del siglo XX con la obra de Piaget, los movimientos de la escuela nueva y recientemente la pedagogía operatoria. La educación debe adaptar al niño al mundo social del adulto, transformar la constitución psicobiológica del individuo y a las leyes de su desarrollo. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)¹²⁶ parten del supuesto de la huella que todas han dejado en la configuración de las prácticas educativas actuales y utilizan estas cinco perspectivas pedagógicas para tratar de explicar y comprender el sustrato cultural en el que se instalan las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza. Establecieron un perfil de las teorías históricas del currículo (tradicional, técnica, activa, crítica y constructiva) con una serie de subdominios descriptivos de cada una, en donde reunieron sus ideas esenciales, ajustaron y determinaron el conjunto de ideas representativas de cada concepción de la enseñanza y elaboraron un cuestionario para investigar en qué medida los profesores identifican aspectos relevantes de éstas, en cuanto a esquemas organizadores de sus ideas acerca de la educación.

En virtud de que las teorías contienen especificaciones no sólo de recursos instrumentales, sino también sociales porque, es a través de la construcción social que el hombre internaliza o se apropia de ambos recursos en su proceso interpersonal, que se intenta estudiar estas teorías en el ámbito universitario para diseñar conjuntamente con los participantes la transformación de la enseñanza.

El estudio sobre las teorías implícitas de los docentes se inscribe en las líneas de investigación sobre el pensamiento del profesor que han sido reseñadas extensamente por Marcelo García (1987)¹²⁷ y Clark y Peterson (1990)¹²⁸. El estudio de este contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones permite la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la

¹²⁶ Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Ibidem*.

¹²⁷ Marcelo García, Carlos (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones GREAC.

¹²⁸ Clark, C. y Peterson P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós-MEC.

información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas. Aparece como una alternativa a los enfoques proceso-producto que intentan medir la correlación entre la eficacia docente y los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos, poniendo luz a los procesos mediadores entre la enseñanza de los profesores y el rendimiento de los alumnos

5.- INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE LOS CONOCIMIENTOS, PENSAMIENTOS, CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los profesores noveles como los experimentados necesitan el apoyo y las oportunidades necesarias para integrar el conocimiento didáctico del contenido y las nuevas creencias en sus prácticas docentes actuales.

H. BORKO Y R. PUTNAM, 2000

En el campo de la Didáctica de la Educación Física, de forma paralela a la Didáctica general, hasta la década de los 80 del siglo pasado las investigaciones se realizaron, mayoritariamente, desde el paradigma proceso-producto, Pieron (1988)¹²⁹ y Tinning (1992)¹³⁰.

El posterior cuestionamiento de esta perspectiva Devís (1994)¹³¹; García Ruso (2003)¹³²; Sicília (2001)¹³³, llevó a adoptar, en mayor medida, los paradigmas mediacionales (Lee, 1996)¹³⁴ y, sobre todo, ecológicos, autores como Hastie (2000)¹³⁵; Rovegno (1998)¹³⁶ o Siedentop (1998)¹³⁷.

En los últimos años, algunas investigaciones han adoptado las premisas teóricas de la práctica reflexiva (Del Villar, 1996)¹³⁸ y, más recientemente, de la acción situada (Durand, 2002)¹³⁹.

¹²⁹ Pieron, Maurice (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

¹³⁰ Tinning, Richard. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. MEC/Paidós.

¹³¹ Devís, José (1994). La investigación de la enseñanza de la educación física. *Revista de Educación Física*, 58, 35-38.

¹³² García Ruso, M^a Herminia (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de educación física desde el análisis de la investigación. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"*. 18, 19 y 20 de septiembre de 2003. Puerto de la Cruz (Tenerife).

¹³³ Sicília, Alvaro (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Wanceulen: Sevilla.

¹³⁴ Lee, A. (1996). How the field evolved. En Silverman, S.J. y C.D. Ennis (coords.) *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction*. Illinois: Human Kinetics.

¹³⁵ Hastie, P.A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.

¹³⁶ Rovegno (1998)

¹³⁷ Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

¹³⁸ Del Villar Álvarez, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En Del Villar Álvarez, F. (coord.) *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Universidad de Extremadura. Cáceres: Servicio de Publicaciones.

La línea de investigación más joven que aparece en la literatura de investigación sobre el pensamiento del profesor de Educación Física es la que se refiere a las teorías implícitas de los profesores (Marrero, 1993)¹⁴⁰. En el campo de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física, Romero Cerezo (1995)¹⁴¹, Romero, Ruiz y Linares (1996)¹⁴², Rivera, Romero y Torres (2001)¹⁴³, para comprobar cuáles eran las creencias de los estudiantes de la especialidad y verificar sus teorías sobre Educación en general y de la Educación Física en particular.

García Ruso (2003)¹⁴⁴, considera que “*existe un amplio elenco de investigaciones y enfoques en la corta e intensa historia de la investigación en el campo de la Educación Física, es difícil la tarea de seleccionar los estudios a incluir u omitir y poder ordenarlos en diferentes apartados*”. Ciertamente, somos conscientes del gran desafío que supone enfrentarnos con tanta información, y tener que seleccionar aquella que a nuestro juicio nos parece la más significativa y representativa de las diferentes perspectivas de investigación. La cantidad de las variables, la diversidad de las mismas, la confusión terminológica, la coexistencia de los paradigmas, hace complicado establecer cualquier tipo de categorización. La lectura de una investigación, aún cuando genera múltiples interpretaciones, es relativamente fácil de examinar en relación a una de sus dimensiones y al marco teórico que la fundamenta. Pero, cuando diferentes dimensiones, teorías, conceptos, información o datos se entrecruzan la dificultad es mayor y mucho más todavía cuando se pretende relacionar y ordenar en torno a otras investigaciones que pueden tener muchos aspectos en común pero otros que las hacen peculiares.

¹³⁹ Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. París: Éditions Revue EP.S.

¹⁴⁰ Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiando*. Fuenlabrada (Madrid): Visor.

¹⁴¹ Romero Cerezo, 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*. Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita.

¹⁴² Romero, C., Ruiz, L. y Linares, D. (1996). Pensamiento de los alumnos de primer curso de magisterio de la especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través del análisis de las teorías implícitas. En J. L. Pastor. y cols. En *Actas de III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Universidad de Alcalá, pp. 545-551.

¹⁴³ Rivera, E., Romero, C. y Torres, J. (2001). ¿Qué maestro quiero ser? Análisis de las teorías implícitas de los estudiantes de magisterio de la especialidad de Educación Física. En Perales y ATL (Editores). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, vol II. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 1175-1185.

¹⁴⁴ García Ruso, M^a Herminia (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de educación física desde el análisis de la investigación. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"*. 18, 19 y 20 de septiembre de 2003. Puerto de la Cruz (Tenerife).

En este apartado hemos seleccionado diez investigaciones relevantes en el estudio de los conocimientos, pensamientos, creencias y teorías implícitas del profesorado de Educación Física.

5.1.- El Conocimiento Didáctico del Contenido de los profesores de Educación Física.

❖ Justificación y objetivos de la investigación.

Inez Rovegno (1992)¹⁴⁵ es una de las autoras más prolíficas en cuanto a trabajos sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido y la Educación Física. Así, Rovegno, trabaja sobre el estudio y desarrollo del conocimiento del contenido en los futuros profesores, así como el rol que juega en sus prácticas educativas.

Como objetivos específicos de su investigación plantea: Conocer como el profesorado desarrolla su conocimiento durante un curso elemental de formación de profesores de Educación Física.

❖ Diseño y metodología de Investigación:

- **El contexto de estudio:** Profesores de Educación Física en formación
- **Sujetos Participantes:** Siete profesores de Educación Física
- **Metodología de Investigación:** Como consecuencia del auge de la psicología cognitiva y el constructivismo y el impacto que ha tenido en el sistema educativo, en la formación del profesorado se aprecia un cambio en el tipo de investigaciones didácticas, la actuación o comportamiento del docente algo más que la conducta observable, por ello surge una preocupación por estudiar su pensamiento, porque es éste el que guía su práctica.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Se utilizaron: entrevistas informales y formales, las planificaciones de unidades didácticas y la observación de las sesiones.

❖ Algunas conclusiones:

- Los Profesores aunque realizaban meticulosas planificaciones del contenido de la enseñanza, tenían

¹⁴⁵ Rovegno, Inez C. (1992). Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (8), 253-264.

dificultades a la hora de priorizar adecuadamente su atención, sus metas y sus decisiones.

- La enseñanza puede ser entendida y desempeñada desde diferentes orientaciones, que derivan de un profundo Conocimiento del Contenido y de una acumulada sabiduría que emerge durante la experiencia con muchos estudiantes en diferentes contextos

5.2.- El Conocimiento Didáctico del Contenido para la enseñanza de la danza.

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Fortín (1993)¹⁴⁶ investigó en el Conocimiento Didáctico del Contenido, mediante el estudio de caso, de dos experimentados de danza en un contexto educativo y profesional.

Como objetivos específicos de su investigación plantea: averiguar la forma en que los dos profesores piensan sobre la enseñanza de la danza moderna, y la relación con su práctica educativa.

❖ Diseño y metodología de Investigación:

- **El contexto de estudio:** Profesores de Educación Física en un contexto real.
- **Sujetos Participantes:** Dos profesores de educación Física experimentados de danza.
- **Metodología de Investigación:** Interpretativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** La información fue recogida a través de: observación, entrevistas semiestructuradas y de estimulación del recuerdo, cuestionarios a los alumnos, y diario reflexivo.

❖ Algunas conclusiones:

- Los hallazgos demostraron que los conocimientos y las creencias de los dos profesores sobre la enseñanza de la danza están profundamente enraizados en sus propias

¹⁴⁶ Fortin, Sylvie (1993). The knowledge base for competent dance teaching. (Dance Dynamics: Developing Dance Teachers' Competencies): An article from: *JOPERD-The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* .

biografías, siendo el Conocimiento didáctico del contenido en ambos casos, altamente idiosincrásico.

- la enseñanza puede ser entendida y desempeñada desde diferentes orientaciones, que derivan de un profundo Conocimiento del Contenido y de una acumulada sabiduría que emerge durante la experiencia con muchos estudiantes en diferentes contextos.

5.3.- El conocimiento Pedagógico General y el Conocimiento Didáctico del contenido en las clases de Educación Física.

❖ Justificación y objetivos de la investigación.

Graber (1995)¹⁴⁷ en su investigación tiene el propósito de examinar como los futuros profesores creen que incorporan el Conocimiento Pedagógico General y el Conocimiento Didáctico del Contenido en sus clases. Además, examina las creencias de los profesores respecto a los elementos de su programa de formación que más directamente guían su práctica.

❖ Diseño y metodología de Investigación:

- **El contexto de estudio:** Formadores de profesores y profesores tutores de prácticas.
- **Sujetos Participantes:** Profesores formadores de profesores y profesores tutores de alumnos en prácticas.
- **Metodología de Investigación:** Interpretativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Entrevistas semiestructuradas con alumnos, formadores de profesores y profesores tutores de prácticas.

❖ Algunas conclusiones:

- Los resultados manifiestan la dificultad de los alumnos, futuros docentes, para incorporar el Conocimiento Didáctico del Contenido.
- Asimismo, el grado en que incorporan el Conocimiento Pedagógico General en sus clases depende del contexto de

¹⁴⁷ Graber, K. C. (1995). *The Influence of Teacher Education Programs on the Beliefs of Student Teachers: General Pedagogical.*

enseñanza, del apoyo de los profesores tutores y del nivel de los alumnos.

- Los futuros profesores también expresan la influencia de un profesor de la facultad en las creencias de los alumnos, cuya influencia parece ser mayor que todo el programa de formación y las propias prácticas.

5.4.- Análisis del Pensamiento de Docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de Técnicas Cuantitativas y Cualitativas.

❖ Justificación y objetivos de la investigación.

Granda Vera (1998)¹⁴⁸ autor de esta investigación asume la hipótesis de que el análisis de las decisiones docentes y los procesos cognitivos que las determinan, así como el descubrir sus teorías implícitas y creencias personales y el conocimiento práctico o artesanal (Leinhardt, 1990)¹⁴⁹, deberán aportar luz acerca de la investigación sobre la eficacia docente, podemos deducir que dichas recomendaciones deben aportarnos ciertas orientaciones de cara a la formación y Perfeccionamiento del profesorado. Coronel (1986, citado por Granda Vera, 1998)¹⁵⁰ señala al respecto que *"Los estudios sobre el pensamiento de los profesores pueden contribuir a mejorar nuestra comprensión de los procesos didácticos y su proyección, en parcelas como la práctica de la clase, la innovación curricular, formación y perfeccionamiento del profesorado, evaluación, planificación, etc. y favorecen el clima para una reconsideración y reconceptualización de la didáctica que incorpore en un enfoque integrador, flexible y multidimensional, la complejidad del mundo de la enseñanza"*, señalando en esta misma línea Clark (1986)¹⁵¹ *"que el objetivo final de la investigación sobre el pensamiento del profesor consistiría en llegar a descubrir la psicología cognitiva de la enseñanza, para que fuera utilizable, entre otros, por los formadores de profesores y los mismos enseñantes"*.

¹⁴⁸ Granda Vera, Juan (1998). Análisis del Pensamiento de Docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de Técnicas Cuantitativas y Cualitativas. *Revista Motricidad*, 4, 159-181.

¹⁴⁹ Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, nº 19, 18-25.

¹⁵⁰ Granda Vera, Juan (1998). *Ibidem*.

¹⁵¹ Clarck, C. M. (1986). Teachers' thought processes. En GIMENO, J. (1988): *El currículum: Una reflexión en la práctica*. Madrid: Morata.

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de de estudio:** han sido las aulas de dos centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Melilla.
- **Sujetos Participantes:** Tres maestros especialistas en Educación Física noveles (primer o segundo año de docencia) presentan como características idóneas para su elección su compromiso con la materia y el interés mostrado permanentemente durante su período de formación inicial. Asimismo, se valora su capacidad de análisis y explicitación en los debates en grupo y puestas en común desarrolladas en grupos de trabajo y reuniones entre profesionales de la especialidad, lo que se traducía en buenas expectativas de poder comunicar e informar sobre las cuestiones relevantes al estudio. Por último, y no en menor grado de importancia, resaltar su voluntariedad e interés en participar en la investigación.
- **Metodología de Investigación:** La metodología utilizada en la investigación responde a la denominación "*estudio de caso*", concretándose en "*un estudio de caso único*". Esta metodología es conveniente y adecuada cuando el objeto de estudio se centra en el examen de un suceso contemporáneo, en el que las variables relevantes no pueden ser manipuladas y cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claros (Marcelo, 1992: 14)¹⁵². Como señala Del Villar (1993)¹⁵³ "*el estudio de caso lleva implícito un análisis sistemático, intensivo, interactivo y profundo, con un marcado componente vital y dinámico, muy ligado a la práctica, a la acción, en definitiva a la situación de enseñanza*".
- **Instrumentos de recogida de la información:**
 - a) Observación participante: Se ha observado la actuación del profesor y recogido notas de campo a lo largo de las sesiones de prácticas.

¹⁵² Marcelo, Carlos (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativas y cuantitativas en el análisis de las entrevistas. En MARCELO, C. (Coord.) (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Cíncel. Buenos Aires.

¹⁵³ Del Villar, Fernando (1993) *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio d caso en formación inicial*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.

b) Entrevistas de estimulación de recuerdo: Se han realizado un total de 8 entrevistas semiestructuradas a los largo de las prácticas a cada uno de los participantes en la investigación. Se han utilizado como referente para la realización de entrevistas las grabaciones de vídeo realizadas al sujeto de investigación participante durante su actuación en clase. Las entrevistas eran realizadas el mismo día de la grabación, teniendo como guión semiestructurado las notas de campo recogidas en la observación participante.

c) Diario de los participantes: Se han recogido las aportaciones realizadas por los/as maestros/as en diarios personales, contruidos mientras se ha procedido a la realización del estudio.

➤ **Análisis de los datos:** Los textos fueron transcritos y codificados, utilizando para ello un sistema de categorías. Se ha utilizado para toda la realización del proceso el paquete informático AQUAD 3.0.

❖ **Algunas conclusiones:**

- El análisis realizado muestra una especial preocupación por la forma en que la información es presentada y transmitida a sus alumnos/as, preocupación acompañada de dudas e inseguridades acerca de lo correcta que ha podido ser su actuación a este respecto.
- Se ha encontrado una alta relación entre las instrucciones a presentar a los alumnos/as y las tareas didácticas que se proponen en el aula, comprobándose la influencia del grado de complejidad de las mismas y el riesgo potencial en su ejecución en la forma y medio que se utiliza en su transmisión.
- Los maestros noveles perciben la evaluación en Educación Física como difícil y valoran su conocimiento acerca de ella como deficitario, como consecuencia de un incorrecto proceso de enseñanza durante la formación inicial. Las decisiones de los maestros a este respecto están muy determinadas por la respuesta de los alumnos a las propuestas de situaciones didácticas que el maestro realiza en el aula.
- Las situaciones de conflictos o de poca atención que se dan en los alumnos durante la clase de Educación Física provocan actitudes muy directivas en los maestros noveles, actitudes con las que no suelen identificarse, no adecuándose en absoluto a sus ideas y creencias sobre el modelo de docente que quisieran

manifestar, pero que sobrevienen como consecuencia de la falta de autocontrol y experiencia ante este tipo de situaciones.

- La formación inicial recibida no parece tener mucha influencia en su comportamiento docente, señalando el distanciamiento entre la teoría y la práctica (teoría de los dos mundos), señalando que es inconsciente la utilización de la formación recibida cuando ésta guía o determina su actuación didáctica.
- Las aportaciones encontradas destacan la influencia que sus experiencias docentes previas tienen en el comportamiento docente de los maestros noveles, cuestión por otro lado que debemos entender como lógica en la determinación del estilo docente.
- Determinados contenidos no son tratados con la profundidad y la amplitud necesaria durante la formación inicial, lo que repercute en su inclusión en las planificaciones de los maestros o en la forma en que son planteados en las mismas.
- El clima del aula y la forma y el modo en que las relaciones son establecidas están guiadas o influenciadas por los propios valores y creencias de los maestros al respecto, así como sus propias experiencias como alumnos a este respecto y comprobándose que no se tienen en cuenta para ello los referentes teóricos emanados desde la formación inicial.

5.5.- El Conocimiento Práctico de los profesores ante los interrogantes planteados por la Reforma sobre la Evaluación en Educación Física.

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Los autores de este trabajo, Ramos Mondéjar, Del Villar Álvarez y Moreno Arroyo (1998)¹⁵⁴ pretendían hacer explícito el conocimiento práctico, así como sus creencias ante los problemas surgidos con el nuevo planteamiento que, desde los documentos básicos de la Reforma, se proponían para abordar la evaluación en el Área de Educación Física.

El modo usual de proceder en los cursos de actualización que suele decantarse por una exposición teórica fundamentada por parte del ponente

¹⁵⁴ Ramos Mondéjar, Luis Antonio; Del Villar Álvarez, Fernando y Moreno Arroyo, Perla (1998). El Conocimiento Práctico de los profesores ante los interrogantes planteados por la Reforma sobre la Evaluación en Educación Física. En actas del *II Congreso Nacional de Educación Física y deporte escolar*. Almería.

acerca de los hechos novedosos acontecidos alrededor del tema en cuestión, en nuestro caso, en torno a los fenómenos educativos relacionados con la enseñanza de la Educación Física.

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio:** El estudio se realizó en el contexto del "Curso de actualización Científica y Didáctica en Educación Física" organizado por la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura durante los meses de Febrero, Marzo, Abril y Mayo de 1998; concretamente el bloque referido a la "Evaluación en Educación Física"
- **Sujetos Participantes:** 30 profesores en activo del área de Educación Física, tanto en la Etapa Primaria como Secundaria.
- **Metodología de Investigación:** La propuesta consistió en partir del conocimiento práctico (Marcelo, 1987, Elbaz, 1983; Yinger, 1986; Medina, 1989; etc..) de los profesores, es decir, del conocimiento elaborado por los profesionales en Educación Física desde la misma acción, desde la práctica educativa real e intentando que el enriquecimiento personal y profesional viniese dado por las alternativas de solución aportadas por los profesores a los actuales interrogantes y problemas que se nos planteaban a la hora de evaluar en el Área de Educación Física.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Debate a partir de los problemas que para los docentes suponía la aplicación en los contextos de enseñanza de este modelo, específicamente a través de su aplicación en el Área de Educación Física, e intentando, por último, extraer las conclusiones más importantes de esa reflexión conjunta. La finalidad del debate consiste en fomentar "en los participantes la capacidad de aprender por sí mismos y de trabajar en equipo". Debate unido a la evolución en la concepción de la enseñanza y el papel de la educación y su vinculación a la mentalidad de ese momento. Este debate pretendía:
 - Fomentar la participación en el grupo, el saber escuchar, respetar e intervenir.
 - Obtener datos de fuentes distintas; completar, aclarar y reforzar conceptos, reflexionar sobre un problema, etc.
 - Potenciar el rigor en el trabajo, la búsqueda de datos y la sistematización que exige la investigación.

- Discutir, disentir y aclarar ideas en las que interviene todo el grupo.

❖ **Algunas conclusiones:**

- Es necesaria y obligatoria, aunque tradicionalmente ha estado asociada a la atribución de una nota, que ha conllevado cierta carga "*dramática*" que debemos desmitificar.
- Según los profesores la evaluación es necesaria para el profesor ya que le informa tanto del progreso del alumno, como si su acción ha sido eficaz a la vez que sirve para que el alumno aprenda a corregir sus errores asumiendo el nivel en el que se encuentra.
- En cuanto a las 3 líneas propuestas por Macario (1982) perspectiva docimológica, perspectiva pedagógica y perspectiva crítica, los profesores se sienten más identificados con la opción pedagógica, entendiendo la evaluación como integrada en el proceso pedagógico, es decir, se pretende la máxima "*evaluar para educar*" que no "*educar para evaluar*".
- Necesidad de determinar el nivel de partida de nuestros alumnos no sólo en conceptos, sino también en procedimientos y actitudes, con la finalidad de elaborar una programación adecuada para los mismos en esos tres ámbitos.
- Con el uso de una Evaluación Normativa, al comparar al alumno con los resultados de los demás alumnos es difícil individualizar.
- Sería el uso de una evaluación criterial basada en los progresos del alumno la que nos permita individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los grupos tan heterogéneos que cada vez más nos encontramos en los contextos de enseñanza.
- Los profesores se decantan hacia la necesidad de que el profesor sea también objeto de la evaluación, destacando para ello las siguientes razones:
 - a) Por que es otro de los elementos decisivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - b) Sirve al profesor como reflexión crítica de su actuación.
 - c) Sirve al profesor como orientación en su práctica, motivación y autosuperación personal, pudiendo realizar esta evaluación los alumnos, los compañeros de seminario, la

inspección educativa, el propio profesor, especialistas en supervisión didáctica, etc.

5.6.- Creencias de resultados, expectativas y motivos del profesorado de Educación Física: su influencia en el desarrollo del proceso docente educativo.

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Los investigadores Rosales Paneque, Vicente Hernández y Fleitas Céspedes (2005)¹⁵⁵, plantean un estudio sobre las creencias de resultados, intereses profesionales y expectativas de los profesores de Educación Física de la Universidad de Holguín, y las necesidades y motivos de los estudiantes, en la búsqueda de compatibilizar los intereses y objetivos de ambos sectores, y lograr la eficiencia del proceso docente educativo de la Educación Física, que se asume en un modelo holístico comprensivo bivalente.

Como objetivos específicos de su investigación plantean:

- Conocer las creencias y expectativas de los profesores de Educación Física y los elementos de compatibilización con el desarrollo eficiente del proceso docente educativo de la educación física, valorado a través de la satisfacción y valoración de los estudiantes.
- Conocer las experiencias previas del profesorado, y sus expectativas, así como sus creencias en relación con el proceso docente - educativo de la Educación Física.
- Comprender, las relaciones que se establecen entre el profesor y sus alumnos y entre estos y el objeto, proceso docente educativo.

❖ Diseño y metodología de Investigación:

- **El contexto de estudio:** profesores de Educación Física de la Universidad de Holguín (Cuba)
- **Sujetos Participantes:** 6 profesores.
- **Metodología de Investigación:** Modelos mediacionales de la investigación socio-educativa, que postulan la existencia de una

¹⁵⁵ Rosales Paneque, F. Rafael; Vicente Hernández, Vivian y Fleitas Céspedes, Rodolfo (2005). Creencias de resultados, expectativas y motivos del profesorado de la Educación Física: su influencia en el desarrollo del proceso docente educativo. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 82 - Marzo de 2005](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital%20-%20Buenos%20Aires%20-%20Año%2010%20-%20Nº%2082%20-%20Marzo%20de%202005)

mediación por parte de los factores humanos y contextuales como hipótesis central para comprender la realidad escolar.

➤ **Instrumentos de recogida de la información:**

- Diario de Vida
- La Composición
- La Encuesta
- El Diferencial Semántico.

❖ **Algunas conclusiones:**

- El diferencial semántico ofrece una información sobre la apreciación de los estudiantes sobre el profesor, así vemos que, en los cursos 96-97 y 97-98, este motivador objetivo es evaluado de insatisfactorio (entre 4 y 4,99 en una escala de 7), en el curso 98-99, alcanza la categoría de satisfactorio (5,49), y desde el curso 2000-2001 va en ascenso, hasta alcanzar más de 6 en los siguientes cursos, lo que le confiere la categoría de excelente.
- La composición: Estas composiciones reflejaban un conocimiento mayor de la educación física, y sus expresiones y críticas que aún le hacían a la educación física, estaban más ligadas a problemas materiales y de ampliación del espectro de conocimientos, que le podía ofrecer la asignatura, siendo ampliamente mayoritarios los grupos d y e, y un decrecimiento muy significativo de los objetores de la educación física, que no alcanza el 2% de los sujetos, lo que evidencia un vínculo afectivo positivo entre los estudiantes y la educación física, y una apreciación positiva de la misma con su formación profesional.
- El diario de vida señaló hacia una mejor relación profesor - alumno, superior apreciación de la educación física en el desarrollo personal y profesional y apreciación de un mejor clima educativo, inclusivo y personalizado.
- Se pudo apreciar el peso que las creencias, expectativas y motivaciones de los profesores tenían en el desarrollo del proceso y el cumplimiento de los objetivos de la educación física, lo que trataban de cumplir a través de una pedagogía tradicional y una concepción de la educación física que sólo tenía en cuenta el desarrollo de habilidades motrices y la condición física, así como las necesidades de los estudiantes, adoptándose una concepción que dejaba de lado el tradicional

esquema de base deportiva, y que promocionaba la inclusión, la satisfacción y la comunicación afectiva profesor - estudiante.

- El clima en que se desarrolla el proceso a partir de una consideración de iguales y de la necesaria comunicación entre los sujetos y la modificación de las creencias y expectativas de los profesores acorde con las necesidades actuales del desarrollo eficiente del proceso docente educativo de la educación física, valorado a través de la satisfacción y valoración de los estudiantes, es un elemento imprescindible y posible, para aspirar al desarrollo de una educación física de calidad.

5.7.- El conocimiento Pedagógico General y el Conocimiento Didáctico del contenido en las clases de Educación Física.

❖ Justificación y objetivos de la investigación.

El referente teórico y conceptual desde el cual Pradas Casas (2006)¹⁵⁶ autor de esta investigación analiza las prácticas educativas escolares, es la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, desde la que se considera que los alumnos “construyen” los nuevos conocimientos al relacionarse con el contenido escolar gracias a la ayuda del profesor. Desde esta perspectiva se otorga mucha importancia a la identificación, comprensión y explicación de los mecanismos y procedimientos que facilitan este proceso de construcción, los cuales reciben el nombre de mecanismos de influencia educativa, y se considera que deben estudiarse a partir del análisis de las relaciones que se establecen entre los elementos que interactúan en el llamado “*triángulo interactivo*”: los alumnos, los contenidos de aprendizaje y los profesores (Coll y Onrubia, 1999)¹⁵⁷.

El estudio ha sido realizado desde la perspectiva de la acción situada, la cual plantea el estudio y análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un posicionamiento constructivista. En este sentido, diferentes autores consideran que el “*aprendizaje situado*” y la “*acción situada*”, juntamente con las “*cogniciones distribuidas*”, son las dos grandes corrientes de trabajos postvigotskyanos.

¹⁵⁶ Pradas Casas, Richard (2006). *El estudio del pensamiento del profesorado desde la perspectiva de la acción situada, en educación física escolar*. Tesis Doctoral: Universitat de Girona.

¹⁵⁷ Coll, César y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: UOC.

El objetivo general de esta investigación se concreta en estudiar cual es el pensamiento del profesor en relación a las condiciones y las características de su toma de decisiones, durante la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física escolar, a partir del conocimiento, análisis e interpretación de sus propias explicaciones.

A partir de este objetivo general, definimos los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer e interpretar las intenciones en la toma de decisiones del profesor, en relación a la situación y sus propias acciones.
2. Conocer si se producen modificaciones o cambios en los objetivos y/o las tareas planificadas por el profesor, a partir de su toma de decisiones. Y, si se considera, conocer las motivaciones y/o situaciones que las inducen.
3. Conocer si la toma de decisiones del profesor está dirigida y/o condicionada por normas o ideas generales y, si se considera, cual es su naturaleza.

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

La investigación se ha realizado desde un paradigma naturalista. (Guba, 1983¹⁵⁸; Valles, 2000)¹⁵⁹ e interpretativo (Erickson, 1989¹⁶⁰; Latorre, Rincón y Arnal, 1996)¹⁶¹ y siguiendo un diseño de estudio de casos (Stake, 1999)¹⁶².

- **El contexto de estudio:** escuela pública de doble línea, en una población de 3.000 habitantes de la provincia de Girona.
- **Sujetos Participantes:** profesora-tutora de un grupo-clase de 5º curso de Educación Primaria. y, a su vez, maestra especialista en educación física.
- **Metodología de Investigación:** Cualitativa-interpretativa.

¹⁵⁸ Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y A.I. Pérez Gómez (coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid (3a edición) Hastie, P.A. (2000) An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.

¹⁵⁹ Valles, M. S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis.

¹⁶⁰ Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (coord.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

¹⁶¹ Latorre, A.; Del Rincón, D. y J. Arnal (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

¹⁶² Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- **Instrumentos de recogida de la información:** Entrevistas de estimulación del recuerdo y análisis de clases en vídeo.

❖ **Algunas conclusiones:**

- *Objetivo 1. Conocer e interpretar las intenciones en la toma de decisiones de la profesora, en relación a la situación y sus propias acciones. Los comentarios de la profesora al reflexionar sobre la acción se dirigen, fundamentalmente, al propio comportamiento docente de tipo prescriptivo (situaciones en que la profesora da órdenes que los alumnos deben seguir u obedecer) e instructivo (situaciones en que la profesora realiza intervenciones referidas a la materia o el contenido de enseñanza y aprendizaje).*
- *Objetivo 2. Conocer si se producen modificaciones o cambios en los objetivos y/o las tareas planificadas por la profesora, a partir de su toma de decisiones. Y, si se considera, conocer las motivaciones y/o situaciones que las inducen. Se constata que se producen modificaciones más o menos substanciales de la programación inicial (por ejemplo, desde modificar una regla en un juego hasta eliminar una tarea programada y realizar otra no prevista), a partir de la dinámica de interacción, lo cual refuerza la estrecha relación entre situación y acción en el sentido expuesto en el planteamiento teórico. Y en relación con ello, se ha observado, además, la influencia de aspectos emocionales, afectivos e, incluso, no conscientes en la toma de decisiones.*
- *Objetivo 3. Conocer si la toma de decisiones de la profesora está dirigida y/o condicionada por normas o ideas generales y, si se considera, cual es su naturaleza. La profesora realiza consideraciones en relación a teorías implícitas (por ejemplo, entiende que la educación física es una materia especialmente motivante para los alumnos y que aporta un tipo de información diferente sobre la forma de comportarse de los alumnos, en relación al resto de materias) y el propio estilo docente (en este sentido, considera importante fomentar la participación de los alumnos en las actividades y entiende que su participación en las tareas propuestas a los alumnos es un importante elemento motivacional).*

5.8.- Las decisiones interactivas del docente de Educación Física como un componente de su intervención didáctica. Análisis de las creencias y teorías del profesor.

❖ Justificación y objetivos de la investigación.

El estudio de Romero Cerezo y Ortiz Camacho (2001)¹⁶³ han pretendido centrarse en el análisis de las creencias o teorías y en los procesos que se dan en las decisiones que realiza el profesor en las situaciones complejas del aula de Educación Física y que tienen lugar en un espacio y en un tiempo de enseñanza y aprendizaje. Pérez Gómez (1988)¹⁶⁴ asume que la enseñanza puede considerarse como un proceso de adopción de decisiones y que las diferencias en las estrategias del profesor dependen de las diferencias en sus decisiones e intencionalidades.

Los autores entienden que la forma de actuar del docente de Educación Física está determinada por la forma que tiene de pensar y racionalizar las cosas. En este sentido, sería muy interesante encontrar las diferencias que pudieran existir entre la relación del pensamiento del profesor y las decisiones que toma por un lado y, por otro, saber si la decisión tomada es la más idónea para dar respuesta a la situación de enseñanza planteada. Esta referencia no es precisamente en el campo de la eficiencia del profesor, sino a la calidad de la situación.

En la toma de decisiones en las situaciones de enseñanza/aprendizaje, se pueden observar dos partes fundamentales:

- a) La elección de una posibilidad entre varias alternativas.
- b) La oportunidad o acierto de la decisión tomada.

Las decisiones pueden estar orientadas a resolver problemas que surgen en el aula. Cuando aparece un problema, el docente desarrolla una estrategia instruccional apropiada, resolviendo el problema. Para ello, tendrá que conocer los problemas que puedan surgir y tener las respuestas para resolverlos en el aula.

¹⁶³ Romero Cerezo, Cipriano y Ortiz Camacho, M^a del Mar (2001). Las decisiones interactivas del docente de Educación Física como un componente de su intervención didáctica. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 7 - N° 37 - Junio de 2001

¹⁶⁴ Pérez Gómez, Angel (1988). El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado en A. VILLA (ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid: Narcea, pp. 128-149.

No se puede decir que existan unas actuaciones didácticas válidas y generalizables a cualquier situación, es el docente quien, de acuerdo a su pensamiento y en el contexto donde se desenvuelve, define la situación y decide cómo afrontarla.

La práctica de la enseñanza es algo complejo, incierto, y un juego de dilemas. Por lo que no pueden existir decisiones estandarizadas y, es más, si nos centramos en el proceso de aprendizaje orientado en la participación del alumnado, las decisiones que se adopten tienen que ser de ayuda, de adecuación al proceso, de facilitación al aprendizaje, de mediación entre el conocimiento y el alumnado, etc.

Los objetivos planteados en esta investigación han sido:

- 1) Saber cuáles eran las concepciones que tenían los estudiantes de magisterio que realizaban el prácticum sobre la educación, la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física, porque éstas podrían condicionar su práctica.
- 2) Conocer las decisiones interactivas que toman durante el desarrollo de las clases de Educación Física y a qué estaban dirigidas.

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio:** Alumnado de 3º de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.
- **Sujetos Participantes:** Se ha realizado el estudio de 5 casos, seleccionados al azar dentro de un grupo de discusión (de un total de 15 estudiantes) de los seminarios semanales del prácticum de intervención docente de la especialidad de Educación Física.
- **Metodología de Investigación:** Se ha empleado una doble metodología, por un lado cuantitativa con un diseño intersujeto multivariable con tratamiento múltiple y con fases acumulativas, y por otro cualitativo-interpretativo-comparativo con categorías para su análisis.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Como técnicas cualitativas, se han empleado la entrevista y la discusión grupal; como técnicas cuantitativas, la observación sistemática y el cuestionario de teorías implícitas. Se ha buscado la triangulación y la constatación de ambos tipos de datos.

- Para el *análisis de los datos* han seguido los siguientes procedimientos:
 - De los datos cuantitativos: para la observación sistemática han realizado los autores un diseño intersujeto multivariable con tratamiento múltiple y con fases acumulativas, empleando un análisis de series temporales, que nos permite comparar los datos a lo largo de las diversas fases establecidas. En el caso del cuestionario de teorías implícitas, los datos obtenidos se someten a un análisis de la tipicidad y polaridad.
 - De los datos cualitativos: han realizado la categorización y codificación de las evidencias más relevantes expresadas por los sujetos participantes acerca del objeto de estudio (frecuencias y análisis descriptivo y comparativo de las categorías registradas por cada sujeto).

➤ **Algunas conclusiones:**

- Los posicionamientos ideológicos y epistemológicos que los sujetos han expresado en torno a la educación y la enseñanza durante el practicum, se han manifestado en cada uno de ellos, manteniendo unas ideas propias que condicionaron su actuación docente, verificándose en sus intervenciones didácticas.
- La idea que ha predominado en los sujetos participantes de tener ocupados a los escolares mediante las actividades motoras, ha tenido una incidencia en la práctica docente, tomando decisiones en este sentido.
- Las decisiones que han adoptado a lo largo del desarrollo de las actividades han tenido una orientación en función de sus pensamientos y del momento en que se encontraban. De esta manera, al concebir la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física como de una gran implicación motora por parte de los escolares y que sus intervenciones tienen que estar orientadas en este sentido. Por ello, las decisiones interactivas que más han tomado han estado orientadas a promediar de manera más beneficiosa para el aprendizaje del alumnado.

5.9.- Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física.

❖ Justificación y objetivos de la investigación.

El autor de este trabajo Díaz Lucea (2002)¹⁶⁵ pretende estudiar el pensamiento del profesor y analizar los factores que inciden en las decisiones que éste toma cuando resuelve ciertos aspectos vinculados con sus tareas docentes, tomando la programación de la Educación Física como eje referencial.

Entre el conjunto de aspectos que condicionan las diferentes decisiones del profesor se encuentran las teorías implícitas que éste posee respecto a la enseñanza. Estas teorías son el conjunto de creencias personales que rigen la manera de comportarse de los docentes delante de situaciones concretas. El presente estudio trata de acercarse al conocimiento de estas teorías y analiza con detalle la presencia y la incidencia de las mismas en el pensamiento de los docentes y sus consecuencias para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este estudio se parte del supuesto que las programaciones que realizan los profesores están guiadas por sus teorías implícitas; y que estas se reflejan posteriormente en la enseñanza interactiva. El contexto psicológico es para cada profesor una mezcla de teorías, creencias y valores sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.

Para llevar a cabo el análisis el autor ha partido de los trabajos de Marrero (1993)¹⁶⁶ y de las orientaciones para el diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. (Correa y Camacho, 1993: 123-160)¹⁶⁷

Los objetivos que se pretende con esta investigación son:

- *“Conocer que es lo que hace el profesor y por qué lo hace a la vez que orientar un modelo de programación”*
- *Conocer los factores que inciden en las decisiones del profesor cuando resuelve la programación (decisiones pre-activas de la*

¹⁶⁵ Díaz Lucea, Jordi (2002). Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física. *Apunts: Educación física y deportes*, Nº 70, pags. 16-25.

¹⁶⁶ Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento práctico*. Madrid: Aprendizaje Visor.

¹⁶⁷ Correa, A. D. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. . En M.L. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. P.p. 123-160. Madrid: Aprendizaje Visor.

enseñanza) y algunas otras más vinculadas a la docencia (decisiones interactivas).”

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

La metodología se enmarca en el paradigma mediacional del pensamiento del profesor. Se realiza un estudio transversal descriptivo e interpretativo a la vez.

- **El contexto de estudio:** Centros de las Etapas de Primaria y Secundaria de Cataluña.
- **Sujetos Participantes:** Docentes de Educación Física de las etapas obligatorias de Cataluña. La muestra ha sido estratificada por conglomerados y etapas (polietápica) estableciendo la muestra invitada mediante una afijación proporcional aleatoria.
- **Metodología de Investigación:** La investigación sigue un diseño transversal y trata de describir a la vez de interpretar el cúmulo de factores que forman estas teorías en los docentes de las etapas obligatorias de educación.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Cuestionario sometido previamente a una validación mediante la técnica de jueces y prueba piloto.

❖ **Algunas conclusiones:**

- Se aprecia cierta dominancia de la teoría implícita interpretativa.
- Existe una incidencia de las teorías implícitas en las programaciones.
- Las creencias de los profesores participantes en la investigación son diversas y variadas.
- Las creencias educativas y la conducta de clase se influyen.
- El conocimiento práctico de los profesores orienta su conducta.

5.10.- Estudio sobre la Historia de la Educación Física y el Deporte que se enseña y que se aprende en el sistema universitario español.

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Hernández Álvarez y Martínez Gorroño (2005)¹⁶⁸ presentan los resultados de una investigación sobre la "*Historia que se enseña y se aprende*" en los estudios universitarios relacionados con el ámbito de la Educación Física y del Deporte el propósito de esta investigación se centra en indagar sobre el conocimiento que los estudiantes tienen de la Historia. Asimismo, es nuestra intención reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento y los aspectos metodológicos que marcan el desarrollo de la enseñanza de la Historia de la Educación Física y del Deporte. A estos efectos, se produce el trabajo colaborativo de los autores de este artículo: uno especialista en Didáctica de la Educación Física y la otra en la Historia de la Educación Física y del Deporte.

Los Objetivos que se plantean en la investigación:

- Conocer la naturaleza y ubicación de los estudios de Historia de la Educación Física y del Deporte realizados por los Maestros especialistas en Educación Física que acceden al segundo ciclo de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
- Identificar un perfil de la Historia que se enseña y se aprende a través de los conocimientos que han adquirido los Maestros de Educación Física.
- Indagar en torno al grado de satisfacción y percepción de "*utilidad*" de los sujetos relacionado con el desarrollo de las materias y contenidos relacionados con la Historia de la Educación Física y del Deporte.
- Explorar si el cuidado de los aspectos metodológicos en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia de la Educación Física y del Deporte modifica la percepción de "*utilidad*" y grado de satisfacción de los estudiantes con esta disciplina.

¹⁶⁸ Hernández Álvarez, Juan Luis y Martínez Gorroño, M^a Eugenia (2005). Estudio sobre la Historia de la Educación Física y el Deporte que se enseña y que se aprende en el sistema universitario español. En *Actas del X Congreso Internacional de Historia del Deporte*. Universidad Pablo Olavide de Sevilla. (2 al 5 de Noviembre de 2005)

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio:** Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Autónoma de Madrid.
- **Sujetos Participantes:** Los participantes en el estudio son Maestros de Educación Física que acceden a los estudios de segundo ciclo de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Autónoma de Madrid (N=67).
- **Metodología de Investigación:** Cuantitativa y Cualitativa interpretativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Se aplicó un cuestionario de 37 preguntas estructurado en dos partes diferenciadas. Por un lado, aquellas preguntas que hacen referencia a aspectos relacionados con las experiencias previas en el estudio de la Historia de la Educación Física y Deportiva materias con contenido histórico; formas metodológicas; épocas estudiadas; procedencia del estudiante; etc. Además, se solicitó la valoración (*“grado de satisfacción”*) con la manera en la que sus profesores habían desarrollado estos contenidos en su formación previa, y se solicitó una valoración de la *“utilidad”* de los conocimientos y capacidades desarrolladas para comprender y actuar en su profesión. Por otro lado, aquellas preguntas que hacen referencia directa a los conocimientos en el ámbito de la Historia. La mayor parte de las estas preguntas son cerradas con tres/cuatro opciones de respuesta y, en general, se orientan a indagar sobre el recuerdo que tienen los estudiantes de algunos hechos e hitos históricos claves para la Historia de la disciplina. Además, se realizaron seis entrevistas personales con el objeto de tratar de ofrecer interpretaciones de los resultados desde la perspectiva de los protagonistas, así como indagar sobre la percepción que tienen de la Historia de la Educación Física.

❖ **Algunas conclusiones:**

- La escasa presencia de los contenidos de Historia de la Educación Física y del Deporte, en los estudios de la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física, influye, entre otros factores, en una inadecuada calidad de los aprendizajes de este tipo de conocimiento.

- Es necesario reivindicar una mayor presencia de la Historia de la Educación Física y del Deporte en el ámbito de los estudios universitarios.
- La dispersión de los contenidos históricos en diversas materias relacionadas bien con la Didáctica de la Educación Física o bien con la Iniciación deportiva no es una opción que contribuya a la calidad de la formación en el ámbito de la Historia, sino más bien al contrario.
- La forma en la que es enseñada la Historia de la Educación Física y del Deporte provoca, entre los alumnos, un bajo grado de satisfacción con el desarrollo de este tipo de contenidos, al tiempo que una escasa percepción de la utilidad de estos conocimientos para la formación y el desarrollo personal.
- La aplicación de estrategias de enseñanza que permiten situar los hechos y acontecimientos en el contexto social e histórico en el que se producen relacionándolos con otros acontecimientos más generales, así como la utilización de recursos gráficos y de estrategias que fomentan una mayor autonomía del estudiante en el aprendizaje, ofrece buenos resultados y eleva el grado de satisfacción y la percepción de “utilidad” de estos conocimientos para la formación y el desarrollo personal.
- El acervo cultural histórico de los encuestados se caracteriza por el conocimiento de un pequeño grupo de personas que han representado un papel destacado en la evolución de la Educación Física y del Deporte. Este acervo cultural tiene un carácter eurocéntrico y androcéntrico.
- Los anacronismos que se producen vuelven a reflejar un aprendizaje de la Historia de carácter memorístico y falta de contexto.
- Los Maestros de Educación Física de este estudio tienen un escaso conocimiento de las asociaciones y organizaciones que promueven encuentros e investigaciones sobre la Historia de la Educación Física y del Deporte. Parece necesario que los profesores de las universidades fomenten su conocimiento y el de las posibilidades que ofrecen.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO I

- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3 (4), 355-366.
- Angulo Rasco, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J. F. Angulo Rasco y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp.357-367). Madrid: Aljibe.
- Antonelli, F. y Salvini, A. (1977). *Psicología del deporte*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Bain, L. (1990) Physical Education Teacher Education. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Macmillan, 758-781.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18.
- Brown, C., & Boriko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 209-239). New York, NY: Macmillan.
- Boriko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In D. C. y. C. Berliner, R.C. (Ed.), *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: Simon, Schuster y Macmillan.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calderheard, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil. Págs. 21-38.
- Calderhead, J. (1996). "Teachers: Beliefs and knowledge", en D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan
- Carter, K. (1990). Teacher Knowledge Learning to Teach. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 291-310.
- Chapman, O. (1997).. Metaphors in the teaching of mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 32 (3), 201-228.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 2, 377-387.
- Clark, C. M. y Yinger, R. (1978). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 279-304

- Clarck, C. y Peterson, P.L. (1986). Teachers through procesos. En Witrock, M. C. (ed). *The Handbook of Research on teaching*, third edition. New York: Mcmillan
- Clarck, C. M. (1986). Teachers' thought processes. En GIMENO, J. (1988): *El currículum: Una reflexión en la práctica*. Madrid: Morata.
- Clark, C. y Peterson P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós-MEC.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: UOC.
- Contreras Domingo, José (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Contreras Jordán, O. R. (1998). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En Sierra Robles, A.; Tierra Orta, J. y Díaz Trillo, M. (Eds.) *Formación del Profesorado de Educación Física*. Universidad de Huelva, Publicaciones.
- Contreras Jordán, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Zaragoza: INDE.
- Correa, A. D. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M.L. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. p.p. 123-160. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- De Vicente, P. y Villar Ángulo, L. M. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de Colaboración*. Granada: GID y FORCE.
- Díaz Luces, J. (2002). Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física. *Apunts: Educación física y deportes*, Nº 70, p.p.. 16-25
- Del Villar Álvarez, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de caso en formación inicial*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Del Villar Álvarez, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En Del Villar Álvarez, F. (coord.) *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones: Cáceres.
- Devís, J. (1994). La investigación de la enseñanza de la educación física. *Revista de Educación Física*, 58, 35-38.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001). www.rae.es

- Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. París: Éditions Revue EP.S.
- Eggleston, J. (1979). *Teacher Decisión.Makng in the Classroom*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinkin. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Escámez Sánchez, J. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (coord.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fortin, S. (1993). The knowledge base for competent dance teaching. (Dance Dynamics: Developing Dance Teachers' Competencies): An article from: JOPERD-- *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*.
- García Cabrero, B. (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), nº 127, Julio-Septiembre de 2003.
- García Ruso, H. M. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. Comunicación presentada al *XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz, Septiembre de 2003.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (Ed.). (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno-Sacristán, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Graber, K. C. (1995). *The Influence of Teacher Education Programs on the Beliefs of Student Teachers: General Pedagogical*
- Granda Vera, J. (1998). Análisis del Pensamiento de Docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de Técnicas Cuantitativas y Cualitativas. *Revista Motricidad*, 4, 159-181.
- Grossman, P. (1990). The Making of a Teacher. Teacher knowledge and teacher Education. En C. Marcelo (1993). Como conocen los profesores la material que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido. En L. Montero y J. M. Vez (eds.) (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del*

- Profesorado*. Vol. 1, 151-186, Santiago de Compostela: Turculo Ediciones
- Grosman, P. L. (1995). Teachers Knowledge. In Lorin & Anderson (Eds.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez (coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid (3a edición)
- Hastie, P.A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.
- Halkes, R. y Olson, J. K. (1984). *Teacher Thinking*. Lisse. Netherlands: Swets and Zetlinger.
- Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M^a E. (2005). Estudio sobre la Historia de la Educación Física y el Deporte que se enseña y que se aprende en el sistema universitario español. En Actas del X Congreso Internacional de Historia del Deporte. Universidad Pablo Olavide de Sevilla. (2 al 5 de Noviembre de 2005)
- Housner, L. D. y French, K. E. (1994). Future directions for research on expertise I learning, performance, and instruction in sport and physical activity. *Quest*, 46, 241-246.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. W. (1968). *Live in Classroom*. New Cork: Holt, Rinehart and Winston.
- Johnson, LPM. (1983). *Mental models*. Cambridge: University Press.
- Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Editorial Alfaguara.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). "Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*, Vol. 72, No. 2.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lee, A. (1996). How the field evolved. En Silverman, S.J. y C.D. Ennis (coords.) *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction*. Illinois. Human Kinetics.
- Leinhardt; G. (1989). Video recording in educational research, en ERAUT, M. (ed): *The International Encyclopedia of Educational Technology*, Oxford, Pergamon Press, 218-221.
- Leinhardt, G. (1990). "Capturing craft knowledge in teaching", *Educational Researcher*, 19 (2).
- McAlpine, L. y Weston, C. (2002). "Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning", *Instructional Science*, 28.

- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones GREAC.
- Marcelo García, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativas y cuantitativas en el análisis de las entrevistas. En MARCELO, C. (Coord.) (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPV.
- Marks, M.C. (1989). *Development of system for the observation of task structures in physical education*. Dissertation. DAI-A, 49/09, p. 2579.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Fuenlabrada (Madrid): Visor
- McAlpine, L. y Weston, C. (2002). "Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning", *Instructional Science*, 28.
- Mercado, R. (1991). "Teacher's saberes in everyday thinking", *Infancia y Aprendizaje*, 55
- Monroy, M. y Díaz, M. (2001). "La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes", en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México: UAM/UNAM/UABJO.
- Montero. L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina
- Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE. Grupo Editorial Universitario.
- Mira, J.J. y Diges, M. (1990). Teoría del sentido común sobre el testimonio de testigos. En *Actas del II Congreso del Colegio de Psicólogos*. México, p.p. 16-20.
- Mumby, H. (1985). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales. En Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil. Págs 63-86.
- Murphy, E. (2000). *Strangers in a strange land: Teacher's beliefs about teaching and learning French as a second foreign language in online learning environments*, Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Ciencias de la Universidad Laval: Québec. Canadá.
- Nietzsche, F. W. (1998). *La voluntad de poder*. Publicado en *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. Barcelona: Península, 1998, 3ª ed. Trad. J. C. Gentile.

- Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez-Gómez, A. J. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista Educación*, nº 284, p.p. 199-211.
- Pérez Gómez, A. J. (1988). El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado en A. VILLA (ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid: Narcea, pp. 128-149.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos
- Pierón, M. (1999). Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física escolar. En Actas: *I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*. 379-401. Jerez de la Frontera.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. P. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. *Universidad de Lisboa*.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Rodrigo M.J. (2001). Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407-423.
- Pradas Casas, R. (2006). *El estudio del pensamiento del profesorado desde la perspectiva de la acción situada, en educación física escolar*. Tesis Doctoral: Universitat de Girona.
- Prawat, R. (1992). "Teacher's beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective", *American Journal of Education*, 100.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós
- Ramos Mondéjar, L. A.; Del Villar Álvarez, F. y Moreno Arroyo, P. (1998). El Conocimiento Práctico de los profesores ante los interrogantes planteados por la Reforma sobre la Evaluación en Educación Física. En actas del *II Congreso Nacional de Educación Física y deporte escolar*. Almería.
- Rivera, E., Romero, C. y Torres, J. (2001). ¿Qué maestro quiero ser?. Análisis de las teorías implícitas de los estudiantes de magisterio de la especialidad de Educación Física. En Perales y ATL (Editores). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las*

- Áreas Curriculares en el siglo XXI*, vol II. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 1175-1185.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En: M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.
- Romero Cerezo, 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*. Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita.
- Romero, C., Ruiz, L. y Linares, D. (1996). Pensamiento de los alumnos de primer curso de magisterio de la especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través del análisis de las teorías implícitas. En J. L. Pastor. y cols. En *Actas de III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Universidad de Alcalá, pp. 545-551.
- Romero Cerezo, C. y Ortiz Camacho, M^a M. (2001). Las decisiones interactivas del docente de Educación Física como un componente de su intervención didáctica. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 7 - N° 37 - Junio de 2001
- Rosales Paneque, F. R.; Vicente Hernández, V. y Fleitas Céspedes, R. (2005). Creencias de resultados, expectativas y motivos del profesorado de la Educación Física: su influencia en el desarrollo del proceso docente educativo. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 10 - N° 82 - Marzo de 2005
- Rovegno, I. (1992). Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(8), 253-264.
- Shavelson, R.J. (1976). *Teachers' decision making*. In N.L. Gage (Ed.)
- Shavelson, R.J. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-459.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books
- Shulman, L. S. y Elstein, A. S. (1975). Studies of problem-solving, judgement and decision-making: implication for educational research En Kerlinger, F.N. (ed.) *Review of Research in Education*, 3, Illinois Peacock .
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* (February), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1). pp.1-22.
- Sicilia, .A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Wanceulen: Sevilla.

- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. MEC/Paidós.
- Tinning, R. (1993). Teacher Education and the Development of Content Knowledge for Physical Education Teaching. En L. Motero y J.M. Vez (Eds) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo Ediciones, pp. 535-554.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.
- Torres Guerrero, J. (1993). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas. Tomo II. Tema 16*. Granada: Calcamonía,
- Triana, B. y Rodrigo, M. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: Una investigación sobre teorías implícitas de los padres. En: *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 157-171.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México D.F.: Siglo XXI.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. En *Actas del I Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Septiembre de 2003. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Yinger, R. (1985). *Learning the Language of Practice*, Paper presented the Symposium on Classroom Studies of Teachers' Personal Knowledge. Toronto: OISE.

Direcciones electrónicas:

<http://www.rae.es>

<http://www.efdeportes.com/>

CAPÍTULO II

**FRANCISCO AMORÓS
UN PEDAGOGO
SINGULAR EN UNA
SOCIEDAD DE CAMBIOS
PROFUNDOS**

SUMARIO DEL CAPÍTULO II

FRANCISCO AMORÓS UN PEDAGOGO SINGULAR EN UNA SOCIEDAD DE CAMBIOS PROFUNDOS

1.- APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA A LA FIGURA DE FRANCISCO DE PAULA AMORÓS Y ONDEANO, MARQUÉS DE SOTELO

- 1.1.- Su etapa en España (1770-1814)
- 1.2.- Su etapa en Francia (1814-1848)

2.- EL MARCO SOCIOCULTURAL, POLÍTICO Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE FRANCISCO AMORÓS

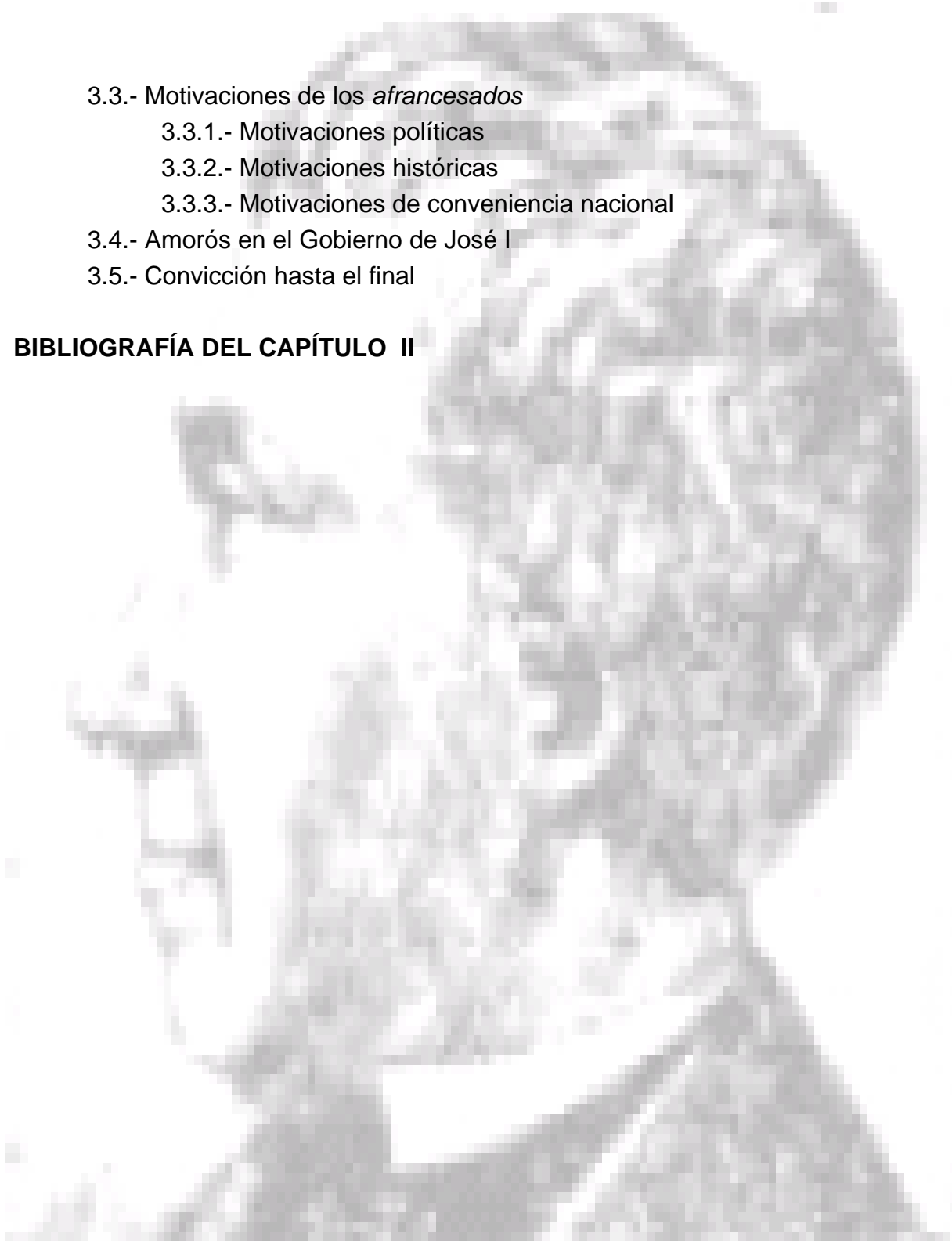
- 2.1.- Marco Cultural: Amorós entre el Humanismo y la Ilustración
 - 2.1.1.- Amorós Humanista
 - 2.1.2.- Amorós Ilustrado
- 2.2.- Marco Político: Amorós entre el Antiguo Régimen y la Revolución Liberal
 - 2.2.1.- Aproximación a una concepción del Antiguo Régimen
 - 2.2.2.- El caso español
 - 2.2.3.- El modelo francés
- 2.3.- Marco Social: Amorós entre la Sociedad Estamental y la Revolución Burguesa
 - 2.3.1.- La Sociedad Estamental
 - 2.3.2.- La Revolución Burguesa
- 2.4.- Marco Educativo: Concepción de la Educación en la época de Amorós
 - 2.4.1.- La Educación del Pueblo como nueva preocupación del Estado
 - 2.4.2.- De la Educación elitista a la popular

3.- AMORÓS UN “AFRANCESADO” POR CONVICCIÓN

- 3.1.- El “*Afrancesamiento*”
- 3.2.- La ideología *afrancesada*

- 3.3.- Motivaciones de los *afrancesados*
 - 3.3.1.- Motivaciones políticas
 - 3.3.2.- Motivaciones históricas
 - 3.3.3.- Motivaciones de conveniencia nacional
- 3.4.- Amorós en el Gobierno de José I
- 3.5.- Convicción hasta el final

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO II



Se nos presenta como un hombre fuera de lo común, un hombre desmesurado, animado de una extraordinaria energía que le ayudó a escapar de la penuria material. Destaca entre los filántropos por sus ideas en materia de educación, conociendo por ello honores y notoriedad.
MARCEL SPIVAK, 1988

Amorós, según la bibliografía española más biográfica, fue “*el primer gimnasiarca español*” (Piernavieja, 1960)¹, “*un adelantado de la gimnasia moderna*” (De los Reyes, 1961)², un autor que desarrolló su “*obra entre dos culturas*” (González Aja y Hernández Vázquez)³ y un “*funcionario al servicio de España y Francia*” (Fernández Sirvent, 2005)⁴, calificativos que sin duda caracterizan la figura de Amorós y que se desprenden del conocimiento en profundidad de su obra y de la trascendencia que tuvo para el reconocimiento de la Educación Física y las actuales ciencias del deporte, en la sociedad. Pero sobre todo fue un innovador de la Educación Física de su época, un sistematizador de los ejercicios físicos y un gran inventor de las grandes “*máquinas e instrumentos*” que utilizó y utilizaron las generaciones posteriores. (Hernández Vázquez, 2006)⁵

A principios del siglo XIX las actividades físicas que podemos localizar en España son de dos tipos. Por un lado, aquellas que están relacionadas con los juegos tradicionales, como los que aparecen recogidos en la obra de Vicente Naharro (1750-1823)⁶, maestro aragonés que luchó toda su vida para renovar los métodos tradicionales de enseñanza, cuyo tema central son las

¹ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

² De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

³ González Aja, M^a Teresa y Hernández Vázquez, José Luis (1988). *Francisco Amorós: su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

⁴ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

⁵ Hernández Vázquez, José Luis (2006). Retratos: Francisco Amorós (1770 Valencia-Paris 1848). *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Volumen II / Año II / Revista nº 4- julio de 2006

⁶ Naharro, Vicente (1818). *Descripción de los juegos de la infancia, los más apropiados a desenvolver sus facultades físicas y morales y para servir de abecedario gimnástico*. Madrid: Imprenta que fue de Fuentenebro.

actividades lúdicas, y por otro, en función de su evidente utilidad como entrenamiento militar, actividades como la equitación o la esgrima, cuyo ritmo creciente de publicaciones, testimoniaron su auge.

González Aja (1988: 15)⁷ indica que desde el punto de vista oficial, la única actividad relacionada con la gimnasia es la de Francisco Amorós (1770-1848), quién fue secretario de Godoy y de Carlos IV y a quién se confía en 1807, la educación del infante Don Francisco de Paula.

La figura de Francisco Amorós y, consecuentemente su obra, ha permanecido prácticamente ignorada en España, su patria de nacimiento. Muestra palpable de ello son los escasos trabajos que se han realizado sobre él o sobre el método *amorosiano* en nuestro país. Algunas excepciones que merece reseñar son los trabajos de Piernavieja (1960)⁸; De los Reyes (1961)⁹; González Aja y Hernández Vázquez (1988)¹⁰, Fernández Sirvent (2005)¹¹, Hernández Álvarez y Martínez Gorroño (2005)¹² y Torres Campos (2007)¹³, todos ellos han contribuido a que se conozca mejor la obra de Amorós y que en cierta medida se le realice justicia a su vida y a sus aportaciones a la pedagogía de la Educación Física moderna.

Francisco Amorós es conocido a nivel mundial por ser el artífice de un peculiar método de educación que en su tiempo gozó de proyección internacional. A él se deben, por ejemplo, los primeros intentos decididos y

⁷ González Aja, M^a. Teresa (1988). La Educación Física en España: 1800-1936. En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 13-28. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

⁸ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física.

⁹ De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid. Publicaciones del Comité Olímpico Español.

¹⁰ González Aja, M^a Teresa y Hernández Vázquez, José Luis (1988). Introducción. *Francisco Amorós: su obra entre dos culturas*. pág. 3. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

¹¹ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

¹² Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M. E. (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia, 1770-Paris, 1848): Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. En *Actas del X Congreso de Historia del Deporte*, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.

¹³ Torres Campos, Beatriz (2007). Conocimientos y creencias del profesorado acerca de las funciones del Instituto Pestalozziano de Madrid. Primer centro de formación del profesorado de Educación Física de España. En Lorenzo Delgado, M. y otros (coord.) (2007). *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Grupo de Investigación Área. Granada: Ediciones Adhara, S. L.

sistemáticos por introducir la Educación Física en el currículo de las escuelas primarias, y, principalmente, la consolidación de la educación gimnástica y moral en los sistemas de instrucción de los ejércitos español y francés. Por este motivo Amorós es considerado el *creador del método moderno francés de educación física*. Sin embargo, se conoce bien poco (en muchos casos se minusvalora) la contribución y trascendencia del método *amorosiano* en el lento y gradual proceso de afianzamiento de la disciplina gimnástica en la cultura española decimonónica. ⁽¹⁴⁾

Amorós vivió en España desde su nacimiento 1770, hasta su exilio en París en 1814, más de la mitad de su vida (78 años), sin embargo a pesar de estos 44 años que vivió y desarrolló su trabajo en España, pocos son los documentos en castellano y escasos los restos que pudiesen utilizarse como fuente primaria de estudio, respecto a sus aportaciones a la Educación Física moderna.

La obra de Francisco Amorós en torno a la Educación Física, Gimnástica y Moral es extensa y repleta de breves notas sobre las virtudes del método, (casi en exclusividad en Lengua Francesa), de escritos y de informes a las autoridades civiles y militares sobre los acontecimientos que van marcando su tarea de promotor de la renovación de la "*gymnastyque en France*", y de otros muchos en los que se queja de los obstáculos que encuentra en su trabajo.

Francisco Amorós en opinión de Spivak (1988: 137)¹⁵ se nos presenta "*como un hombre fuera de lo común, un hombre desmesurado, animado de una extraordinaria energía que le ayudó a escapar de la penuria material. Destaca entre los filántropos por sus ideas en materia de educación, conociendo por ello honores y notoriedad. Se le ha reprochado el haber sido poco generoso, en ocasiones, con sus rivales, apartándoles de su monopolio; es posible, pero Amorós supo oponerles sus propios argumentos al menos de igual valía y, naturalmente, desconocemos lo que ellos hubieran sido capaces de hacer en su lugar... Aunque el método amorosiano de los años 1830 peca de una complejidad excesiva, e incluso de cierta confusión, por pretender abarcar tantos aspectos de la actividad corporal, no podemos dejar de*

¹⁴ Piernaveja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física.

¹⁵ Spivak, Marcel (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, M^a Teresa y Hernández Vázquez, José Luis, *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

reconocer que al fin y a la postre, ése fue el método que prevaleció en Francia hasta el año 1900”.

Paradoja del destino, en los tratados de Historia, Amorós es conocido como el fundador de la Escuela francesa de Gimnasia, de España únicamente se señalaba como patria de origen, cedimos el honor y la gloria de uno de

1.- APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA A LA FIGURA DE FRANCISCO DE PAULA AMORÓS Y ONDEANO, MARQUÉS DE SOTELO

El perfeccionamiento de la educación es el mejor remedio que se puede aplicar a las grandes calamidades. Si la atribución más bella del hombre es hacer el bien a sus semejantes, el mejor medio es ofrecerle una educación perfecta.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

1.1.- Su etapa en España (1770-1814)

Francisco Amorós nace en Valencia el 19 de febrero de 1770, hijo de D. Vicente Amorós y Arder, y D^a María Joaquina de Ondeano y Bravo. Fue bautizado en la iglesia de San Esteban de Valencia con los nombres de Francisco de Paula Concepción de Campanar Manuel Antonio Juan de Nepomuceno Judas Vicente Joaquín Benito y siendo sus apellidos Amorós Ondeano.

En el momento de su nacimiento, su padre ostentaba el empleo de teniente del Regimiento Inmemorial del Rey con sede en Valencia, hecho que marcó el desarrollo de su infancia en el seno de un ambiente militar.

Estaba emparentado con D^a Teresa Severina Sotelo, casada con D. Felipe Amores y hermano de su padre, a quien un Real Despacho firmado por el rey Carlos IV el 25 de septiembre de 1791 otorgaba el título de Marqués de Sotelo con el Vizcondado de Torreplanta en gracia a su esposa. (Calatayud, 2002: 20)¹⁶

Fernández Sirvent (2005: 33)¹⁷ señala que de este nombramiento se desprenden dos hechos relevantes:

La tradición militar de la familia paterna de Francisco Amorós y la notabilidad del apellido Sotelo con el que se emparentó Amorós a través de la figura de su tío Felipe. En 1939, tras fallecer Esteban (primo de Amorós y anterior beneficiario de la distinción nobiliaria), Francisco Amorós y Ondeano se convertirá en el III marqués de Sotelo.

¹⁶ Calatayud Miquel, Francisco (2002). *De la gimnasia de Amorós al deporte de masas. (1770-1993). Una aproximación histórica a la Educación Física y el deporte en España*. Valencia: Edita Ajuntament de Valencia. Fundació Deportiva.

¹⁷ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

En 1778 marcha acompañando a su madre a Madrid debido a que su padre marchó a América formando parte de uno de los cuerpos españoles de apoyo a los ejércitos de las trece colonias atlánticas norteamericanas durante la guerra que éstas mantienen contra Inglaterra, su metrópoli, para conseguir la emancipación de la corona británica.

Piernavieja del Pozo (1961: 281)¹⁸ al tratar la infancia de Amorós, lo define en las siguientes líneas:

“La naturaleza había dotado a Francisco de un cuerpo excepcionalmente fuerte. Por tendencia natural y para dar satisfacción a sus energías, practicó desde la infancia toda clase de ejercicios físicos.”

En 1779 su tío el marqués de la Torre, a la sazón embajador de España en Rusia, obtiene una dispensa de Carlos III para que su sobrino, Francisco Amorós fuese admitido como cadete de nobleza del arma de infantería, ya que los reglamentos prohibían el ingreso en el ejército hasta la edad de 12 años.

De los Reyes (1961: 7)¹⁹, relata así este acontecimiento que marcará sin duda, el resto de su vida:

“Ingresó en el Ejército español el 13 de febrero de 1778 como cadete del cuerpo, pero sin goce de haber ni antigüedad en el regimiento Inmemorial del Rey, en virtud de una Real Orden en la que se le concede esa gracia, atendiendo a lo que solicitaba su familia y su padre, el entonces capitán en dicho Regimiento, don Vicente Amorós. En esa situación permaneció hasta el 23 de septiembre de 1779, o sea, que estuvo en ella un año, siete meses y diez días. ... A partir de esa fecha es cuando comienza su efectivo servicio como cadete del cuerpo en dicho Regimiento.”

El 15 de julio de 1787, con sólo 17 años es nombrado subteniente del Regimiento de Córdoba y el 6 de agosto de 1791 fue promocionado al grado de teniente en recompensa por sus actuaciones en África.

En 1792 instruyó física y moralmente a algunas tropas reunidas en Cádiz destinadas a los Pirineos para combatir a los revolucionarios republicanos franceses (guerra contra la Convención). En 1794, tras haberse distinguido en diversas campañas militares (como en las batallas de Trullás y de Le Boulou)

¹⁸ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

¹⁹ De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

contra el Gobierno de la Convención francesa. Su participación en estas campañas, hace que en pocos años adquiriera un amplio historial de méritos de guerra, siendo promovido a capitán de Infantería el 30 de septiembre de 1794.

En 1796 consiguió el empleo de archivero del depósito de mapas del Ministerio de la Guerra, con oficina central en Madrid. Este mismo año casó con Doña María de Therán, que le dio tres hijos.

...Uno de los cuales, Manuel, falleció en Madrid poco después de los sangrientos sucesos que siguieron a la expulsión de los franceses. Los otros dos, Antonio y Buenaventura, le siguieron al exilio y se mostraron dignos discípulos en los gimnasios que instaló y dirigió don Francisco. Piernavieja del Pozo (1960: 281-282)²⁰

Su vinculación desde la edad de nueve años con el ejército, despertó su interés por mejorar la condición física de sus soldados, y los procedimientos para conseguirla. Viajó por toda España, obligado por sus numerosas misiones al frente de las tropas, o por obligaciones de sus cargos como representante del Estado.

Ostentó los cargos de Consejero de Estado, Regidor de Sanlúcar, Gobernador de Burgos, Guipúzcoa, Álava y Vizcaya, Ministro de la Gobernación y Comisario real del Ejército en Portugal. (21)

Alcántara García (1902: 87)²² relata que debido “a su interés y esfuerzo se debe la inauguración en Madrid en 1800, de un Gimnasio Normal, civil y militar que cerró sus puertas, durante la Guerra de la Independencia”.

En 1800, Amorós obtuvo la plaza de oficial supernumerario de la Secretaría de Estado y del Despacho Universal de la Guerra. En 1802 entabló relaciones personales y profesionales con Godoy, quién lo nombró su secretario personal (para lo que en la documentación oficial de la época se conocía como el asunto de Marruecos). Asimismo, el 15 de junio de 1802 sería nombrado también secretario con ejercicio de decretos de Carlos IV, durante estos años participa en ambiciosos proyectos de la Monarquía borbónica.

La estrecha colaboración entre Godoy y Amorós, así como la profunda amistad forjada entre ambos, será aprovechada por este último para conseguir

²⁰ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Op. Cit. Pág. 281-182.*

²¹ Calatayud Miquel, Francisco (2002). *De la gimnasia de Amorós al deporte de masas. (1770-1993). Una aproximación histórica a la Educación Física y el deporte en España.* Valencia: Edita Ajuntament de Valencia. Fundación Deportiva. pág. 23.

²² Alcántara García, Pedro (1902). *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Vol. II.* Madrid: Edita Hernando.

que el príncipe de la Paz fomentara y protegiese una de las reformas educativas más trascendentales emprendidas durante el reinado de Carlos IV: la creación del Real Instituto Pestalozziano de Madrid.

La bibliografía reivindicadora no ha logrado esfumar la leyenda negra que rodea a Manuel Godoy. Sin embargo, dice Gonzalo Anés (1975: 417)²³ “se ha abierto paso la idea de que la personalidad de Godoy, su incultura indudable y sus errores, no permiten pensar, con todo, que se trata de un personaje con valores intelectuales nulos o negativos, encumbrado por el favor de los reyes. Los esfuerzos que realizó para superar sus deficiencias reconocidas, su capacidad de trabajo y su propensión a favorecer las actividades culturales y a proteger las instituciones que podían encauzarlas, hacen de él un personaje clave para comprender como se abre el camino para la implantación de lo nuevo frente a lo caduco”.

La idea de crear un instituto de instrucción primaria en Madrid debemos entenderla como un hecho aislado, como una especie de centro experimental surgido de la iniciativa de un grupo de personas imbuidas en ideas ilustradas, que buscaban la modernización y el progreso del país, entre ellos encontramos a Amorós. Las gestiones de Amorós resultan determinantes en la creación de una institución educativa central que pretendía la mejora de la instrucción primaria y castrense española: el *Instituto Militar Pestalozziano de Madrid* (1805-1808)²⁴. La dirección del centro recae en Voitel, (capitán del regimiento “*Wimpfen*” de Guardias Suizas, acuartelado en Barcelona) durante la primera etapa del instituto quién años atrás había viajado a su tierra natal para



²³ Anés, Gonzalo (1975). *El Antiguo Régimen: Los Borbones*. Madrid: Alianza Universidad.

²⁴ Dedicaremos un apartado específico en el Capítulo IV, para tratar las aportaciones al campo educativo del Real Instituto Pestalozziano de Madrid.

aprender *in situ* el sistema educativo de su compatriota Pestalozzi (²⁵). Francisco Amorós se hubo de conformar en estos momentos iniciales con dirigir solamente la parte económica y militar del centro. El hecho de haber sido preceptor de Francisco de Paula y los buenos resultados obtenidos fueron algunas de las razones por las que el artículo 2 del tercer y último reglamento (aprobado en agosto de 1807) otorgaba a Amorós la dirección del Instituto Pestalozziano. En el reglamento se argumentaba que *los conocimientos militares, políticos y literarios de que ha dado pruebas... le han hecho digno de poner a su cargo la dirección del Real Instituto Militar Pestalozziano, con el carácter de primer jefe de él*, y no sólo eso, sino que, además, fue promovido al grado de coronel de Infantería. Así, el coronel Amorós pasó a ser el principal nexo de unión entre Pestalozzi y el Instituto de Madrid. El 13 de enero de 1808 un Real Decreto ordenaba el cierre del Instituto Pestalozziano. A la oposición dirigida por sectores inmovilistas de la sociedad se sumaron otros factores de diversa índole, que provocaron su cierre.

En enero de 1808 se le nombra Ministro de Capa y Espada del Real Consejo y Cámara de Indias (²⁶). Desde 1808 Amorós apoyó la causa de José Bonaparte en España y, en consecuencia, se vio obligado a abandonar su labor de sistematización y difusión de la gimnástica. El comienzo de la guerra le obligó a dedicar todo su tiempo a otro tipo de asuntos de la administración militar y política de la España josefina. Amorós fue uno de los más destacados funcionarios afrancesados.

José I, fue proclamado rey de España por Napoleón el 4 de junio de 1808, por petición forzada de la Junta de Gobierno y del Consejo de Castilla. Roura Aulinas (1988: 152)²⁷ plantea así el cambio de gobierno:

El desgobierno que reinaba en la capital, entre el apocamiento de dichos órganos y los cólicos madrileños de Murat, facilitó las cosas a Napoleón, aunque ello supondría alterar las formalidades previstas, de que fueran las Cortes de Bayona las que promulgaran el nombramiento. La Junta española que así se denominó la asamblea de Bayona reunida el 15 de junio, iba a ser en realidad, poco más que un instrumento en manos del emperador.

En 1808, Amorós asiste a la Junta Española de Bayona en calidad de Consejero de Indias y desde entonces pasa a ser uno de los más destacados

²⁵ Fernández Nares, Severino (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

²⁶ De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

²⁷ Roura Aulinas, Lluís (1988). *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo II. *La crisis del Antiguo Régimen*. Barcelona: Editorial Planeta.

colaboradores del rey José Bonaparte. Entre 1808 y 1813 obtiene títulos y cargos de gran responsabilidad en la nueva Administración bonapartista: Consejero de Estado, Gobernador Militar y político de Santander, Comisario regio en Burgos, Guipúzcoa, Álava y Vizcaya, intendente de la Policía de Madrid, Caballero de la Orden Real de España, Ministro interino de la Policía durante la conquista de Andalucía y Comisario regio cerca del Ejército de Portugal ⁽²⁸⁾.

1.2.- Su etapa en Francia (1814-1848)

En julio de 1813, Amorós se ve obligado a buscar refugio político en Francia y se convierte en uno de los pocos *afrancesados* ⁽²⁹⁾, que obtiene licencia de Napoleón para fijar su residencia en París, capital del Imperio, ciudad donde inicia una nueva vida personal y profesional. En 1814 escribe uno de sus textos más conocidos y citados por los historiadores: *Representación a Fernando VII*. En esta obra de carácter político Amorós, muy al contrario del tono de arrepentimiento adoptado por el resto de españoles condenados al ostracismo (Azanza, Llorente, O´Farril...), mantiene una actitud recta y tremendamente crítica contra la nefasta actuación del monarca absoluto español. Solamente regresará en una ocasión a Valencia en 1839 con motivo de la herencia del título de marqués de Sotelo tras el fallecimiento del último beneficiario ⁽³⁰⁾. París se convertirá desde un primer momento en su ciudad de adopción y en esta localidad pasará treinta y cinco años de su vida. Si algo caracterizó a Amorós fue su claridad expresiva derivada de su impetuoso carácter y su apoyo incondicional a los Bonaparte ⁽³¹⁾.

²⁸ Fernández Sirvent, Rafael (2002). Aproximación a la obra educativa de un afrancesado: el coronel Francisco Amorós y Ondeano. *Pasado y memoria: revista de historia contemporánea*. Ejemplar dedicado a: Instituciones y sociedad en el franquismo), pags. 167-182.

²⁹ El término Afrancesado lo mismo que el de juramentado está lejos de definir una realidad simple, ya que desde el momento de su aparición; lo demuestra, hasta el paroxismo, el hecho de que el propio Fernando VII fuera el primero en prestar juramento a José I, al tiempo que le transmitía a Napoleón, según Toreno, *“la enhorabuena de la satisfacción de ver instalado a su hermano en el trono de España”*, y le expresaba que se honraba en considerarse *“miembro de la augusta familia de Napoleón a causa de que había pedido al emperador una sobrina para esposa, y esperaba conseguirla”* (de acuerdo con la reproducción, también de Toreno, de las propias palabras de Fernando VII).

³⁰ Archives Diplomatiques Du Ministère Des Affaires Étrangères (Paris) Mémoires et documents (Espagne), vol. 379, fol. 8.

³¹ Amorós, Francisco (1817). Déclaration de F. Amoros, réfugié espagnol, naturalisé français, et exposé de ses services; accompagné de pièces justificatives, P. N. Rougeron, Paris, 1817, pp. 6-7.

Roura Aulinas (1988: 151)³² considera que los motivos que llevaron a muchos españoles a *afrancesarse*, entre ellos Amorós, fueron múltiples y pueden apuntarse por tanto diferentes tipos de *afrancesamiento*. La distinción más notable se viene reconociendo desde las Cortes de Cádiz hasta las obras más recientes, señalando la diferencia entre quienes fueron partidarios *activos* del régimen josefino y quienes pueden considerarse poco más que *afrancesados pasivos*.

Los servicios que Amorós prestó a la corona de José I, fueron múltiples, de ahí, que fue considerado como *afrancesado activo*, hecho que en ningún momento negó, ni se arrepintió (como otros) de su posicionamiento. En las medidas dictadas contra los *afrancesados*, Fernando VII señaló cuatro categorías según la gravedad de sus "*delitos*", de que su actitud les hacía merecedores:

- a) *los que no habían aceptado cargo ni empleo de José I;*
- b) *los que habían mantenido sus puestos con el "rey intruso";*
- c) *quienes aceptaron dignidades, ascensos, etc. del nuevo monarca y*
- d) *los que por sumisión o afecto a José I persiguieron a personas españolas.*⁽³³⁾

A partir de 1815 y ya instalado plenamente en París, comienza en palabras de Piernavieja del Pozo (1960: 295)³⁴ "*su larga lucha por conseguir el establecimiento en Francia de un "bon système d'éducation physique, gymnastique et morale" y propone los medios necesarios para realizarlo, así como los locales o los gimnasios que la importancia de tal sistema reclama y merece*".

Tras la derrota definitiva de Napoleón en Waterloo, Luis XVIII sería restaurado nuevamente en el trono de Francia. La situación en general de los refugiados españoles no varió sustancialmente, no así la de Amorós, quien por su apoyo a Napoleón en los "*Cien Días*" ⁽³⁵⁾, fue objeto de invectivas y

³² Roura Aulinas, Lluís (1988). *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo II. Barcelona: Editorial Planeta.

³³ ³³ Roura Aulinas, Lluís (1988) *Ibidem*, pág. 152.

³⁴ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física

³⁵ Tras la derrota militar, el otrora mayor soberano europeo quedó confinado en la isla de Elba, si bien su destierro fue momentáneo. Su popularidad aun no había decaído en Francia y eran muchos los que anhelaban su vuelta. Así, sin mayores dificultades, consigue recuperar el poder en febrero de 1815. Inaugura un período denominado los *Cien Días* en que, aclamado por las multitudes, prepara de nuevo a sus tropas para la conquista. Sin embargo, esta vez el fracaso será definitivo, cosechando en la batalla de Waterloo una calamitosa derrota. Tras entregarse a los británicos, huyendo de la persecución a que era sometido por parte de los prusianos, fue de

reproches, que incluso las autoridades policiales de París llegaron a deliberar sobre si expulsar o no a Amorós de la capital francesa (³⁶).

La actitud durante los Cien Días de los afrancesados, pese a sus declaraciones ulteriores, excepto las de Amorós, quien siempre se mantuvo firme, se pusieron con entusiasmo al servicio de Napoleón, - dice Dufour (2006: 151)³⁷ - *“sirvió a Fernando VII para justificar la dureza de una medida que ponía en el Gobierno de Luis XVIII en la obligación moral de proporcionarles ayuda económica. De nada sirvieron las repetidas intervenciones del embajador francés en Madrid que quería ahorrar al presupuesto de su país el millón de francos anuales que suponía el subsidio estatal a los afrancesados”*. Fernando VII castigaba sin duda así en esos famosos traidores, la falta de valor que el mismo había mostrado.

Consigue la nacionalidad francesa el 10 de julio de 1816, siendo uno de los pocos españoles que llevaron el afrancesamiento cultural y político hasta sus últimas consecuencias: la adopción de la nacionalidad francesa. A partir de este hecho, Amorós se mostrará en alguno de sus escritos como un liberal moderado al servicio de la Monarquía constitucional. Fernández Sirvent (2005: 200)³⁸, deja constancia clara de este hecho:

Jamás plasmó en sus publicaciones ni siquiera una parte de su pensamiento político, sino que prefirió ser prudente y limitarse a escribir sobre lo que más le interesaba por aquel entonces y dónde podía tener mayor posibilidad de éxito: la educación.

Según García Carretero (1988)³⁹ *“el hombre que exiliamos a París, no fue un hombre que evolucionó y se perfeccionó en aquella sociedad, mandamos un hombre formado que dedicó su vida a enseñar lo aprendido en España. Y paradójicamente, Amorós es conocido en todo el mundo como el fundador de la gimnasia francesa, citando de España únicamente su patria de origen”*.

En estos primeros años de su llegada a Francia, Amorós deberá adaptar su formación de pedagogo al público militar y al ideal espiritualista que se

nuevo confinado a una isla, esta vez Santa Elena. (Dominique de Villepin , 2005, *“Los Cien Días, el final de la era napoleónica”*. Traducción de Dinah de la Lama Saul. Inèdita. Barcelona)

³⁶ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante. pág. 179-180.

³⁷ Dufour, Gerard (2006). *La Guerra de la Independencia*. Madrid: Albor Libros.

³⁸ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Ibidem*, pág. 200.

³⁹ García Carretero, M. (1988). *Amorós en España. Gimnasio de Segovia*. Madrid. INEF.

opone a la cultura materialista del cuerpo. Andrieu (1988: 116)⁴⁰ considera que “frente al colectivismo que emana de la gimnasia, reina el individualismo bajo el control de la Iglesia, resultando un lastre muy pesado para el pleno desarrollo de una educación que, si bien persigue una virilidad guerrera, difícilmente podrá llegar hasta la escuela”.



A partir de 1817 Amorós prueba suerte de nuevo en el terreno de la educación, su gran vocación. Tras ser admitido en una de las más prestigiosas sociedades pedagógicas de Francia (la *Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire*), y gracias a la protección de personajes influyentes de la sociedad parisina (políticos, filósofos, médicos, abogados, banqueros, pedagogos), Amorós obtiene del Gobierno de Luis XVIII cuantiosas subvenciones para poner en marcha el proyecto de sus sueños: la creación de una Escuela Central de Educación Física en París, *Le Gymnase normal militaire et civil* (1818)⁴¹. A partir de este momento Amorós se vuelca por completo en el proyecto de creación de un sistema de educación que resultase atractivo y útil para el Gobierno que lo patrocinaba. Inicia aquí una nueva etapa de su vida personal y profesional, olvidándose de actividades bélicas y políticas anteriores y dedicándose a su pasión, la educación.

Amorós acudirá incansablemente, a las autoridades universitarias buscando el reconocimiento de la gimnasia, pero sin éxito, pues la escuela no está aún preparada para acoger a la gimnasia en su seno. Durante toda su vida no cesará en su empeño en busca de la integración escolar de la gimnasia, al igual que lo hicieran sus oponentes más directos, el suizo Clias y, después de su muerte el francés Triat. La voluntad de actuar en el medio escolar será una

⁴⁰ Andrieu, Didier (1988). La gimnasia amorosa en Francia (1808-1891). En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p.109-132. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

⁴¹ Según el planteamiento primario de Amorós, este Gimnasio estaría dedicado a todo tipo de público, desde niños y niñas de primaria y de los liceos hasta adultos, militares y civiles. No obstante esta voluntad de crear un sistema de Educación Física para todos los públicos, Amorós hubo de adaptarse en cierto modo a la realidad, es decir, a los criterios e intereses de la institución que más se interesó, en un principio, por su método. El Ejército.

constante de todos los gimnastas del siglo XIX, mucho antes de que las reformas administrativas intervinieran a su favor.

La década de los años veinte, fue para Amorós de desarrollo óptimo de su trayectoria profesional. Es reconocida su labor, recibiendo todo tipo de felicitaciones, encargos y premios. En esta coyuntura tan favorable para Amorós y para el sistema pedagógico que profesaba y coincidiendo con el año en que la Revolución de 1830 llevó a la Casa de Orléans al trono francés en la figura de Luis Felipe, tuvo lugar el nacimiento de su obra cumbre: *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, destinado tanto a militares como a civiles de todas las edades, que según el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza de 1888, “pasará a la Historia entre los libros verdaderamente clásicos de la literatura de los ejercicios corporales”.(Fernández Sirvent, 2005: 239)⁴²

Su incesante labor en el campo de la Educación Física no pasó inadvertida al Gobierno español, que decidió enviar una comisión del Ejército a París para aprender el método *amorosiano* (así lo llamaban sus contemporáneos) e introducirlo después en España fomentando la apertura de gimnasios en las principales escuelas militares. Muchos extranjeros visitaron París con el objeto de conocer y aprender del educador que gozaba de tanto prestigio en los círculos intelectuales europeos.

Amorós fue nombrado en 1931 Coronel de Infantería, de este modo se le equiparaba al máximo grado adquirido en el Ejército español. Este ascenso fue concedido por el Gobierno con objeto de que Amorós comenzase a ejercer sus funciones de inspector de los gimnasios militares (*gymnases regimentaires et divisionnaires*) de toda Francia.

El intenso trabajo realizado por Amorós durante sus viajes por Francia en beneficio de las infraestructuras gimnásticas destinadas a la instrucción del Ejército, le fue recompensado por el Gobierno francés al nombrarle oficial de la Legión de Honor en 1834. A esta condecoración hay que sumar el premio *Monthyon* con el que la Academia de Ciencias de Francia coronó, en 1835, su obra educativa. Fernández Sirvent (2005: 262)⁴³, al describir estos episodios biográficos señala: “Eran, pues, unos años agrídulces para Amorós, en los que lo mismo conseguía un sonado logro profesional, que era víctima de un duro

⁴² Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

⁴³ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Op. Cit.*

varapalo de la administración central, al obstaculizar sus planes educativos mediante la revocación de las subvenciones acordadas”.

En esta línea de sentimientos agrídulces se expresan Langlade y Rey de Langlade, (1970: 27)⁴⁴ al considerar que, “*la gimnasia amorosiana dominó totalmente el panorama militar y civil en Francia, por medio de la obra de su creador y la de sus continuadores, entre los que debemos citar al coronel D’Argy y a Napoleón Laisné (1810-1896). El primero fue nombrado en 1852 Director de la escuela Normal Militar de Gimnástica*” en Joinville –le- Pont, dónde por espacio de 50 años se utilizó la gimnasia amorosiana.”

En parecidos términos se expresa Agosti (1948: 11)⁴⁵ cuando realiza su análisis sobre el nacimiento de las Escuelas Gimnásticas del siglo XIX y glosa la obra de Amorós, de la siguiente forma:

La gimnasia de Amorós alcanzó una popularidad grande, originando numerosas polémicas, incluso en las Cámaras, de las que aún quedan muchas huellas... .. La obra de Amorós, que alcanzó tanto éxito en su tiempo, fue más tarde duramente criticada en la misma Francia, especialmente por el doctor Tissie, propagador de la gimnasia sueca en su país. Éste reprochaba a Amorós la dureza e intensidad de sus ejercicios, inadecuados para el joven, el débil o el anciano, y que estimaba útiles en adultos bien constituidos.

En 1834 crea en París, con capital propio y privado su gimnasio civil ortosomático (*Gimnase civil et orthosomatique*), que se erige en el primer gimnasio privado que se abre en París. Amorós trasladó se residencia personal a una casa contigua al nuevo gimnasio, donde permanecerá hasta su muerte.

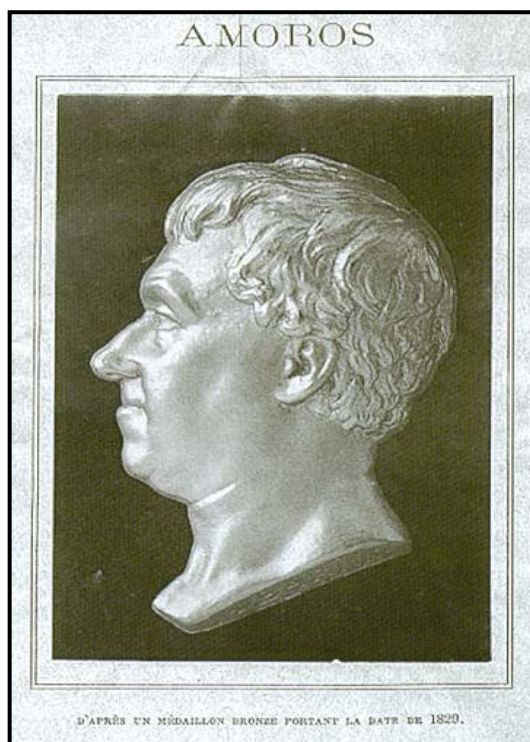
Diferentes episodios profesionales y personales habidos con las autoridades del Ministerio de la Guerra, propician el cese en 1937 de su cargo de director del *Gimnase normal militaire* y de inspector general de los gimnasios franceses. A partir de ahí todos los esfuerzos de Amorós, junto con las numerosas muestras de apoyo que recibió se tradujeron en unan única concesión del Gobierno, quien en 1939 lo reintegra en sus funciones de inspector de los gimnasios militares, sin embargo la dirección del Gimnasio de Grenelle no le fue concedida.

⁴⁴ Langlade, Alberto y Rey de Langlade, Nelly (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

⁴⁵ Agosti, Luis (1948). *Gimnasia educativa*. (1ª edición). Madrid: Talleres del Instituto Geográfico y Catastral.

Esta nueva comisión de inspector de los gimnasios militares le llevó a inspeccionar los gimnasios de Lyon y Montpellier en 1939. Concluido su trabajo aprovechó para viajar a España. El motivo principal de la visita era su nombramiento como marqués de Sotelo, título cuyo último beneficiario, había sido su primo Esteban Amorós.

En 1941 el Gobierno francés dictaminó, de forma irrevocable, la retirada de Amorós de la esfera de la administración militar. Amorós deja de ser inspector de los gimnasios militares y la única razón importante que le queda para continuar su labor es la dedicación a su gimnasio civil y ortopédico.



En 1848 se ordenó deshacer por completo el primer gran gimnasio que fundara y el 8 de agosto de 1848, murió Amorós víctima de una apoplejía, a la edad de 78 años (⁴⁶). Sobrevivió a todos sus hijos y a su esposa María Josefa de Therán, fallecida en Madrid a la edad de 64 años en 1843.

De los Reyes (1961: 11)⁴⁷ recoge que “descansa en el cementerio de Montparnase, de París y en esa tumba se grabó un epitafio, que él mismo dictara”:

AMORÓS, FUNDADOR DE LA GIMNÁSTICA EN FRANCIA, MUERTO
DEPLORANDO NO HABER PODIDO HACER MÁS POR ELLA A CAUSA
DE LOS OBSTÁCULOS QUE SE LE HAN SUSCITADO
¡GLORIA A AMORÓS!

La muerte de Amorós no supuso un declive total de su obra. Un grupo de antiguos alumnos y algunos entusiastas del método *amorosiano* trabajaron de forma decidida con el objeto de divulgar la obra de su maestro. También hubo quien intentó distorsionar y denigrar su método.

⁴⁶ De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid. Publicaciones del Comité Olímpico Español.

⁴⁷ De los Reyes, Eduardo (1961). *Ibidem*.

2.- EL MARCO SOCIOCULTURAL, POLÍTICO Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE FRANCISCO AMORÓS

Los hombres no pueden ser felices más que en proporción al bien que ellos hagan, y si es el primero de sus deberes, es también el más grande de sus placeres.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

2.1.- Marco Cultural: Amorós entre el Humanismo y la Ilustración

2.1.1.- Amorós Humanista

Piernavieja (1960: 286)⁴⁸ asevera que *“Francisco Amorós fue un hombre plenamente humano. Ya es un firme indicio de buen gusto y de sus aficiones la biblioteca que conservaba en su casa”*.

En el siglo XIX se creó el neologismo germánico *Humanismus* para designar una teoría de la educación en 1808, término que se utilizó después, sin embargo, como opuesto a la escolástica (1841) para, finalmente, (1859) aplicarlo al periodo del resurgir de los estudios clásicos por Georg Voigt, cuyo libro sobre este periodo llevaba el subtítulo de *El primer siglo del Humanismo*, obra que fue durante un siglo considerada fundamental sobre este tema.

El Humanismo propugnaba, frente al teocentrismo de la teología escolástica medieval y el canon eclesiástico de prosa, que imitaba el pobre latín tardío de los Santos Padres y el simple vocabulario y sintaxis de los textos bíblicos traducidos, el antropocentrismo y los *studia humanitatis*, una formación íntegra del hombre en todos los aspectos fundada en las fuentes clásicas grecolatinas, muchas de ellas recién descubiertas entonces, gracias por una parte al trabajo de traductores como Averroes y por otra a la infatigable búsqueda de manuscritos por eruditos humanistas en los monasterios de toda Europa. Este era un latín más puro, brillante y genuino.

En consecuencia el humanismo debía restaurar todas las disciplinas que ayudaran a un mejor conocimiento y comprensión de estos autores, a los que se consideraba un modelo de humanidad más puro que el contaminado por la viciosa Edad Media, para recrear las escuelas de pensamiento filosófico grecolatino e imitar el estilo y la lengua de los escritores clásicos, y por ello se

⁴⁸ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

desarrollaron extraordinariamente la gramática, la retórica, la literatura, la filosofía moral y la historia, ciencias ligadas estrechamente al espíritu humano, en el marco general de la filosofía: las artes liberales o todos los saberes dignos del hombre libre frente al dogmatismo cerrado de la teología, expuesto en sistemáticos y abstractos tratados que excluían la multiplicidad de perspectivas y la palabra viva y oral del diálogo y la epístola, típicos géneros literarios humanísticos.

Fernández Sirvent (2002: 170)⁴⁹ cuando analiza su biblioteca (⁵⁰), indica que “Según se desprende del inventario de su biblioteca y de las continuas referencias que hace a ellos en sus obras, los autores clásicos griegos y romanos impregnaron de ideas a Amorós en lo concerniente a la gimnástica, a la educación moral, a la música y a la instrucción pública en general. Es más, en numerosas ocasiones emplea de forma explícita las argumentaciones de éstos para reforzar sus propias tesis”

En sus obras salen a relucir muchas veces Homero (especialmente el canto XXIII de la Ilíada, que llega a reproducir en buena parte), Aristóteles, Platón, Plinio, (de quien dice que sus odas son más inmortales que el bronce de sus estatuas; Virgilio, Ovidio, Estacio, César, Oribasio, Cicerón, Luciano, Hipócrates, Juvenal, Fedro... la mención que de estos autores hace no es, en verdad, una erudita exhibición de sus conocimientos. Más bien los emplea para reforzar sus argumentos y reivindicar su tesis gimnástica en algunos puntos discutidos, que debieron ocasionarle disgustos con sus detractores (⁵¹).

En la misma línea se expresa Fernández Sirvent (2002: 171)⁵², para relacionar como autores favoritos de su lectura: “Herodoto, Sófocles, Homero, Pausanias, Platón, Aristóteles, Eurípides, Aristófanes, Juvenal (cuya conocida frase *mens sana in corpore sano* será repetida en numerosas ocasiones en los escritos de Amorós, e incluso se podía leer en una inscripción sita en la fachada principal de uno de sus gimnasios de París), Tácito, Cicerón, Plutarco,

⁴⁹ Fernández Sirvent, Rafael (2002). Aproximación a la obra educativa de un afrancesado: el coronel Francisco Amorós y Ondeano. Pasado y memoria: *Revista de historia contemporánea*. Nº. 1, 2002 (Ejemplar dedicado a: Instituciones y sociedad en el franquismo), pags. 167-182.

⁵⁰ Amorós, Francisco, *Inventaire des livres de la bibliothèque du Colonel Amoros par ordre de sections commencé à Paris le 15 mai 1837*, conservado en la sección “Richelieu” de la Bibliothèque Nationale de France (Paris). El exhaustivo inventario consta de más de 4700 volúmenes que Amorós se encargó de clasificar en 20 secciones. Aparte del valor intrínseco que este tipo de fuente posee para el estudio de las mentalidades, ésta en concreto posee un valor añadido: algunas obras van acompañadas de breves anotaciones autógrafas del propio Amorós en las que indica el por qué de su conservación.

⁵¹ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Pág. 286. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

⁵² Fernández Sirvent, Rafael (2002). Op. Cit. pags. 167-182 .

Virgilio, Ovidio, Séneca y un largo etcétera formaron parte de su biblioteca parisiense”.

Su ideario puede resumirse en esta trilogía: servicio al Príncipe, a la Patria y a la Humanidad. Su objetivo no es la gimnasia en sí, sino la formación del hombre integral a través de la gimnasia. No se muestra partidario de la libertad en la educación, que considera extremadamente peligrosa, sobre todo si se descuidan los derechos del gobierno en materia educativa y se abandonan en manos de los “comerciantes de cultura” (53).

2.1.2.- Amorós Ilustrado

La Ilustración fue un movimiento ideológico, no solamente de carácter filosófico, sino cultural en el sentido amplio, que impregnó todas las actividades literarias, artísticas, históricas y religiosas. Se extiende y desarrolla durante el siglo XVIII, que suele denominarse “*Siglo de La Ilustración*” o “*Siglo de las Luces*”. Tiene lugar en la época de las revoluciones liberales y burguesas; supone una crítica realizada por las clases medias ante el Antiguo Régimen y una concepción liberal y tolerante en todos los órdenes.

El siglo XVIII en palabras de Caso González (1987: 3)⁵⁴, es “*un siglo de esperanzas, de grandes proyectos, de reformas y también de fracasos, el siglo XVIII, el de la Ilustración, el de las Luces, fue para España como para muchos países de Europa, un siglo revolucionario. Sus posibilidades creadoras significaron en todas partes un paso decisivo para la superación del viejo orden estamental y sentaron las bases de lo que, más tarde sería conocido como sociedad burguesa*”.

En sus postrimerías, Emmanuel Kant (1784)⁵⁵ define la Ilustración “*como la emancipación de la conciencia humana del estado de ignorancia y error por medio del conocimiento*”. El siglo XIX aporta inicialmente una visión menos positiva e, incluso, supone una reacción en su contra. Para los románticos no es más que una época de pensadores mecanicistas; para las mentes

⁵³ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Op. Cit.* pág. 287

⁵⁴ Caso González, José Miguel (1985). Recuperar la Ilustración, págs. 3-11. En Caso González, José Miguel; Domínguez Ortiz, Antonio y Mestre, Antonio. *La Ilustración Española. Cuadernos Historia* 16, nº 44, 3-32.

⁵⁵ La filosofía de Kant es una de las más importantes en la historia filosófica occidental tanto por la originalidad y profundidad de sus planteamientos como por la influencia de su pensamiento en los filósofos posteriores. Trata de resolver las discrepancias entre el empirismo escéptico, el racionalismo dogmático y el moralismo de ingleses y franceses. A partir de sus más importantes escritos -"Crítica de la razón pura" (1781) y "Crítica de la razón práctica" (1788)- desarrolló el Criticismo, actitud filosófica revolucionaria que transforma la solución de los problemas del conocer en condiciones previas al planteamiento de los problemas del ser.

conservadoras, sus ideas resultan demasiado radicales; para los radicales, elitistas antes que revolucionarias. El siglo XX significa una visión renovada del período. Sucesivas investigaciones, multiplicadas a partir de los años sesenta, nos muestran a Las Luces como un movimiento fundamentalmente crítico, nacido en el campo del pensamiento y las ideas, que intentó repensar en un nuevo idioma valores y creencias de la civilización occidental. Incidió sobre todo en los conceptos de Dios, razón, naturaleza y hombre, aspirando a lograr la felicidad de éste por medio de la libertad que le daría, como ya dijo el filósofo alemán, el conocimiento útil de las cosas, proporcionado por la razón. No por azar los nombres con que se denomina el movimiento en cada país aluden, de un modo u otro, a esa idea de luz: Ilustración (España), Lumières (Francia), Aufklärung (Alemania), Enlightenment (Inglaterra), Illuminismo (Italia).

Para Peter Gay (1966)⁵⁶ cuya obra es una de las pioneras en la moderna investigación sobre el tema, considera que la Ilustración fue el fruto del trabajo de un grupo de personas que se conocían, se admiraban y se leían unas a otras. Provenían de Francia (Montesquieu, Voltaire, Diderot), Inglaterra (Hume, Gibbon), Ginebra (Rousseau), Alemania (Holbach, Kant, Herder), Italia (Vico), América (Franklin). Hay además, psicólogos (La Mettrie, Helvetius), utilitaristas (Bentham), penalistas (Berccaria), economistas (Adam Smith), etc. Tal diversidad geográfica y de intereses intelectuales es la que hace de “Las Luces” un movimiento complejo, de naturaleza difícil de sistematizar y carente de un código consistente. El lazo que une a todos sus componentes hemos de buscarlo en el ataque que realizan a las vías establecidas de la vida europea, en esa búsqueda de lo que ellos mismos definen como “*la mayor felicidad para el mayor número*” y en el asentimiento que muestran en torno a una serie de ideas, sobre todo las de tolerancia y razón. Más allá de esto, encontramos desacuerdos, puntos de vista diversos, a veces hasta conflictivos y opuestos, actitudes diferentes hacia los mismos temas. Así, en la cuna del movimiento, Francia, los ilustrados se van a caracterizar por los feroces ataques que dirigen a la Monarquía, el absolutismo y la religión, aunque no faltan ocasiones en que aplauden fuera lo que critican dentro.

⁵⁶ Gray, Peter (1969). *The Enlightenment: An Interpretation*. Volumen uno: *The Rise of Modern Paganism*. New York: A. Knopf 1966. Volumen dos: *The Science of Freedom*. New York: A. Knopf.

El primer interés de Gay fue la Historia intelectual o Historia de las Ideas. Su primer libro de éxito, *Voltaire's Politics* (1959) examina a Voltaire como político y cómo sus ideas políticas formaban la columna vertebral de sus escritos. Tras el éxito de *Voltaire's Politics*, Gay prosiguió con una amplia historia cultural de la Ilustración, *The Enlightenment: An Interpretation* (1966), libro con el cual Gay fue premiado con el National Book Prize y el Mecher Book Prize

Amorós era un ferviente lector de los escritores ilustrados, los casi cinco centenares de obras sobre educación que integran su biblioteca, nos proporcionan información muy reveladora de las preocupaciones y pretensiones de Amorós en el campo de la enseñanza.

Hay que indicar que más allá de las fronteras españolas y francesas la situación sobre el movimiento cultural de la Ilustración era otra. De un lado, las nuevas ideas suelen resultar aceptadas por las esferas oficiales que reconocen la necesidad de introducir reformas y encuentran a aquéllas útiles para conducirlas. Los ilustrados mantienen estrechas relaciones con el Estado que los protege y estimula la difusión de su pensamiento como medio de lucha contra las fuerzas reaccionarias internas. Algunos monarcas, en el caso de Catalina II, buscan más ésta difusión de los escritos que la dirección de sus autores; otros como los monarcas españoles Carlos III y Carlos IV tratarán de vincularlos a la acción de gobierno. Hay que recordar que Amorós entra al servicio directo de Carlos IV en 1802.

Establecer una cronología exacta y uniforme del Movimiento Ilustrado para todos los países resulta cuando menos tan difícil como reducir a un todo unívoco su naturaleza. No obstante, es posible establecer unos límites más o menos amplios entre los cuales se desarrollan sus principales producciones. Para algunos autores, la fecha de nacimiento de “Las Luces” se sitúa en torno a 1720; otros, la retrasan hasta la década siguiente haciéndola coincidir con la publicación de las obras de Voltaire, *Cartas filosóficas o Cartas inglesas* (1734), Montesquieu, *Consideraciones sobre las causas de la grandeza de los romanos...* (1734), y Pope, *Ensayo sobre el hombre* (1732-1734). Su cima se alcanza en los decenios centrales del siglo. Es entonces cuando, en pleno monopolio ilustrado y francés del pensamiento, aparece *La Enciclopedia* (1751-1764)⁵⁷ con el ánimo de recoger todos los saberes y convertirse en la Biblia del movimiento.

⁵⁷ Conjunto de 17 volúmenes editados en París, entre 1751 y 1772, por Denis Diderot y Jean Le Rond d'Álambert, con el objetivo genérico de difundir las ideas de la Ilustración francesa. De hecho la filosofía que difunde se identifica con el afán de crítica, o de aplicar la «luz» de la razón, a todos los campos del saber, en especial a aquellos en que se pone de manifiesto de forma más directa la concepción político-social y religiosa de la época.

La *Enciclopedia* se proponía hacer un inventario de lo conocido, y para esto examinarlo todo, removerlo todo sin excepción y sin miramientos; pisotear las viejas puerilidades, derribar los ídolos que la razón desaprobaba; y poner un signo glorioso a los valores modernos. No contendría nada superfluo, nada anticuado; todo en ella estaría en acción y vivo; ni siquiera se contentaría con explicar y describir; grabados y láminas mostrarían las formas concretas del trabajo incesante que crea la civilización. Esta era la segunda gran ambición de la obra, junto con la exposición metodológica de los conocimientos.

La Enciclopedia es, en cierto modo, la cristalización y consagración de las formas políticas ilustradas, al tiempo que el punto de partida de la idea revolucionaria que se anuncia en alguno de sus colaboradores. Entierra un mito: el monarca de origen divino; consagra una realidad: el soberano mandatario de la nación cuyo poder ilimitado en la práctica no reconoce más prohibición expresa, de oprimir al pueblo, de oponerse a la razón y la justicia; y anuncia una revolución: el poder ejercido por el pueblo sin necesidad de príncipes soberanos. En conjunto, su ideal político, bastante indeterminado, si a algo puede asimilarse, es al sistema de los déspotas ilustrados. “*Feliz es el estado cuando su rey es un filósofo o cuando un filósofo es un rey*”. (Apud Daniel Mornet, 80)⁵⁸

Su importancia, dice Artola (1997: 21)⁵⁹ más que en sus afirmaciones, radica en su espíritu, en la materialidad que afirma, en la falta que el destino de la trascendencia que implica. “*La intención de la Enciclopedia proclama en voz alta que el destino de la humanidad no es volverse hacia el cielo sino avanzar sobre y para esta tierra, merced a la inteligencia y la razón*”.

Montesquieu, De Lohme y Rousseau crearán la nueva política. El primero se decidirá por la división de poderes y por el régimen democrático, el único racional, al tiempo que el único que preserva y defiende los derechos del individuo. Años más tarde, Rousseau prosigue la obra iniciada. Su *Discurso acerca de la desigualdad* es un rudo ataque contra los vicios de la sociedad y el absolutismo, y en el *Contrato Social* intenta establecer los principios fundamentales de la teoría de la soberanía popular (⁶⁰).

Durante mucho tiempo se había luchado contra la Iglesia y la religión revelada. Usando del viejo método luterano, los filósofos se apoyaban en los príncipes absolutos para enfrentarse al poder eclesiástico. Después de la publicación de la *Enciclopedia* y de las obras de Montesquieu y de Rousseau se inicia un nuevo movimiento dirigido a atacar los tronos, cuando Voltaire aún no había conseguido acabar con los altares. (Artola, 1997: 22)⁶¹. “*Jusqu’alors le mot d’ordre philosophique avait été, plus que des prêtres! On disait maintenant... ni prêtres ni rois absolutus!*” (Blanc, 1847: 164)⁶²

⁵⁸ Apud Daniel Mornet (1954). *Les origines intellectuelles de la Révolution française (1715-1878)*. París: Armand Colins.

⁵⁹ Artola, Miguel (1997). *Los Afrancesados*. Barcelona: Ediciones Altaya.

⁶⁰ Rousseau Libro I, artículo 6º.

⁶¹ Artola, Miguel (1997). *Op. Cit.*

⁶² Blanc, L. (1847). *Histoire de la Révolution Française, vol I.*

Los países en los que tuvo mayor fuerza y relieve fueron:

- Inglaterra, donde se inició. Tuvo un carácter empirista-epistemológico, cultivó las ciencias de la naturaleza y cuestiones sobre la religión, en un espíritu de libertad y tolerancia.
- Francia. Las tensiones más relevantes son de orden moral, de derecho (especialmente derecho político) y del progreso histórico.
- Alemania. Se centrará en un análisis de la razón, con la intención de encontrar un conjunto de principios que rijan el conocimiento de la naturaleza y orienten la acción moral y política del hombre.

Pese al intento de identificar la cultura europea con el pensamiento de la Francia clásica el historiador Paul Hazard (1988)⁶³ supo ver la complejidad que latía en el mundo ilustrado: crítica histórica y bíblica, racionalismo filosófico, empirismo...

...la nueva cultura abarcaba muchos frentes y venía protagonizada por múltiples personalidades: Pierre Bayle, Mabillon. Richard Simón... Resulta, por lo demás lógico que, dada la complejidad del movimiento, fuera el fruto de la actividad intelectual de muchos y diversos personajes.

Las raíces profundas del pensamiento ilustrado se encuentran en la Grecia clásica, cuyos filósofos descubren al hombre y su capacidad intelectual, encuentran regularidad en una naturaleza que dicen regida por una mente razonable. Sus antecedentes inmediatos, y más importantes, están, como hemos dicho antes, en el siglo XVII y en ese tránsito de una centuria a otra, es cuando se vive el debate entre las antiguas ideas en crisis y las nuevas que comienzan a configurarse, dejando constituido el núcleo esencial de las ideas ilustradas. Naturaleza, razón, progreso son tres temas característicos y recurrentes en las obras del período. Así, Maestre (1988)⁶⁴ sintetiza las principales ideas que caracterizaron el Movimiento Ilustrado:

- *Naturaleza: Amor a la naturaleza.* Este hecho se concreta en el deseo de descubrir, mediante la aplicación de la razón y la observación, las leyes que la rigen. El papel de la naturaleza para originar y conducir la existencia de los hombres y de todos los objetos del Universo. Según Newton *"la naturaleza es considerada como una gran máquina concebida por Dios y regida por las leyes establecida por Él"*. Es decir, que el hombre no debe de contrariar esas leyes sino tratar de descubrirlas mediante la razón como única guía para investigar su

⁶³ Hazard, Paul (1988). *La crisis de la conciencia europea*. Madrid: Alianza.

⁶⁴ Maestre, Agapito (1988). *¿Qué es Ilustración?* Madrid: Tecnos.

funcionamiento. Esto era importante para los ilustradores, ya que mientras el pueblo siguiera pensando que Dios dirigía todo el Universo, las leyes universales, que se veían en la educación seguirían estando en manos del clero, deteniendo así el progreso de la ciencia.

- La educación. A través de una educación apropiada, la humanidad podía ser modificada, cambiada su naturaleza para mejorar.
- *Razón*: Fe constante en el poder de la razón humana. Durante la Ilustración llegó a pensarse que con uso juicioso de la razón sería posible un progreso ilimitado. La razón sirvió de guía para estudiar el funcionamiento de las leyes de la naturaleza, por consiguiente todo lo racional es bueno, y todo aquello que no conlleve a la razón es incorrecto. Si el hombre quiere alcanzar el progreso, el único camino es descubrir las leyes de la naturaleza y actuar de acuerdo con ellas, dejando a un lado lo irracional.
- *La Igualdad*: Si todos los hombres proceden de la misma naturaleza y todos poseen la capacidad de razonar, entonces todos los hombres son iguales a la luz de la razón, con iguales derechos que deben ser respetados.
- *La Libertad*: En cuestiones políticas, religiosas, económicas e intelectuales.
- *Deísmo*: Es la religión natural. Tenía su fundamento en que Dios y el alma no pueden llegar a ser conocidos por la razón humana, por cuanto corresponden a la metafísica (abstracto), y no puede ser percibido mediante los sentidos. Se reconoce a Dios como autor de la naturaleza y se debe revelar a los hombres por medio de la razón.
- *Moral Laica*: Es independiente de la religión, ya que los hombres se rigen por morales no sólo porque Dios ordena observarlas, sino porque la razón exige el respeto a los derechos de los demás.

Amorós, recibe influencias directas de casi todos los filósofos del siglo XVII y XVIII, pero principalmente de los filósofos ilustrados, de los que tiene todas sus obras. Podemos considerar que la obra pedagógica de Amorós puede ser interpretada, como una plasmación en el terreno práctico de muchas

de las ideas de la Ilustración, que por diversas circunstancias no cuajaron en tiempos anteriores.

La biblioteca personal de Amorós dice Fernández Sirvent (2005: 211)⁶⁵ *“pese a su amplitud y diversidad temática es bastante selecta, lo cual nos podría permitir hablar de la biblioteca de un humanista preocupado por todos los ámbitos del saber”*. En buena medida esta afirmación no se aleja demasiado de la realidad. La mayoría de sus libros tienen una característica común: una elevada proporción de sus autores (ya sean filósofos, pedagogos, políticos, músicos, literatos, médicos, ya sean civiles, eclesiásticos o militares, de cualquier época) hacen alusión de forma directa o indirecta a temas relacionados con la educación, en sus ámbitos físicos, intelectuales y morales, o la combinación de los tres.

Nuestro país conoció en esos años, como en otras ocasiones de su historia, las mismas aventuras espirituales que las demás naciones europeas y asistió, en frase de Jean Serrailh (1979)⁶⁶ *“al esfuerzo gigantesco de un puñado de hombres ilustrados y resueltos, que, con todas las fuerzas de su espíritu y todo el impulso de su corazón, quieran dar prosperidad y dicha, cultura y dignidad a su patria”*.

2.2.- Marco Político: Amorós entre el Antiguo Régimen y la Revolución Liberal

2.2.1.- Aproximación a una concepción del Antiguo Régimen

La vida de Amorós se desenvuelve entre el sistema político del Antiguo Régimen y el Nuevo Régimen denominado Régimen Liberal. Convendría hacer un análisis desde el punto de vista político de como era el marco en el que tuvo que desarrollar su vida y su obra, lo que nos aclarará sin duda, algunas de las interrogantes que nos podemos plantear sobre las mismas.

Antiguo Régimen (en francés, *Ancien Régime*) fue el término que los revolucionarios franceses utilizaban para designar peyorativamente al sistema de gobierno (la monarquía absoluta de Luis XVI) anterior a la Revolución Francesa de 1789, y se aplicó también al resto de las monarquías europeas

⁶⁵Fernández Sirvent, Rafael (2002). Aproximación a la obra educativa de un afrancesado: el coronel Francisco Amorós y Ondeano. *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea*. Nº. 1, 2002 (Ejemplar dedicado a: Instituciones y sociedad en el franquismo), pags. 167-182.

⁶⁶ Serrailh, J. (1979). *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid: FCE.

cuyo régimen fuese similar a aquél. El término opuesto a este era el de Nuevo Régimen (en España, Régimen Liberal).

Aunque la utilización del término es contemporánea a la Revolución Francesa, la mayor responsabilidad de su fijación en el ámbito literario le pertenece a Alexis de Tocqueville (1856)⁶⁷, autor del ensayo *El Antiguo Régimen y la Revolución*. En ese texto indica precisamente que "*la Revolución Francesa bautizó lo que abolía*" (*la Révolution française a baptisé ce qu'elle a aboli*); Tocqueville dotó al concepto de una confusa capacidad de oposición del Antiguo Régimen frente al periodo medieval, que se hizo común en la historiografía durante los siglos XIX y primera mitad del XX e historiadores posteriores han discutido (especialmente François Furet)⁶⁸.

Desde el punto de vista de los reaccionarios enemigos de la revolución, el término Antiguo Régimen fue reivindicado con un punto de nostalgia, siguiendo el tópico literario del paraíso perdido (o el manriqueño "*cualquier tiempo pasado fue mejor*"). Talleyrand llegó a decir que "*los que no conocieron el Antiguo Régimen nunca podrán saber lo que era la dulzura del vivir*" (*ceux qui n'ont pas connu l'Ancien Régime ne pourront jamais savoir ce qu'était la douceur de vivre*)⁶⁹.

Usando el vocabulario del materialismo histórico, el Antiguo Régimen se definiría como una formación económica-social, es decir, la combinación peculiar de modos de producción y relaciones sociales para un ámbito espacio-temporal más o menos amplio, que construye su adecuada superestructura política y que se justifica por su correspondiente ideología. Las características serían: (70)

⁶⁷ Tocqueville, Alexis (1856). *L'ancien régime et la Révolution*. Ha sido recientemente reeditado en español: (2005) *El Antiguo Régimen y la Revolución*. Madrid: Alianza Editorial.

⁶⁸ François Furet tiene numerosas obras dedicadas al tema, desde *La Révolution française*, en colaboración con Denis Richet (Fayard, Paris, 1965), hasta un *Dictionnaire critique de la Révolution Française*.

⁶⁹ El 14 de julio de 1789, Talleyrand es nombrado miembro del comité de constitución de la Asamblea Nacional, donde ejerce un rol muy importante. La constitución presentada al rey y aceptada por él el 14 de septiembre de 1791, es firmada por Talleyrand, quién a su vez es autor del artículo VI de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano: *La ley es la expresión de la voluntad general. [...] Ella debe ser la misma para todos, sean quienes la protegen, sean quienes ella castiga [...]*.

⁷⁰ El término quedó acuñado en el célebre debate que a mediados del siglo XX mantuvieron personalidades de la historiografía y la economía más o menos cercanas al paradigma del materialismo histórico, en su versión inglesa o francesa (revistas *Past and Present* y *Annales*), como Maurice Dobb, Karl Polanyi, R. H. Tawney, Paul Sweezy, Kohachiro Takahashi, Christopher Hill, Georges Lefebvre, Giuliano Procacci, Eric Hobsbawm y John Merrigton entre otros. Una recopilación de los artículos con sus respuestas se hizo en Hilton, Rodney (ed.) (1976, 1977 en español) *La transición del feudalismo al capitalismo*, Barcelona: Crítica.

- 1º Sistema económico: en transición del feudalismo al capitalismo.
- 2º Relaciones sociales: determinadas por la oposición entre la sociedad estamental y una burguesía que no puede acceder al papel de clase dominante que ocupan los estamentos privilegiados.
- 3º Sistema político: monarquía absoluta o, como poco, monarquía autoritaria. La tensión fundamental en este ámbito es la que se produce entre la centralización del poder y el respeto a los privilegios de todo tipo (personal, estamental y económico).⁷¹

El concepto de Antiguo Régimen puede aplicarse con propiedad a los reinos de Europa occidental que tienden a definirse como estados-nación desde finales de la Edad Media. El primer ejemplo fue, sin duda, Portugal. Para finales del siglo XV sólo Francia, Inglaterra y España se le pueden añadir. Inglaterra superará el concepto a lo largo de los siglos XVI y XVII. Los demás, durante la crisis del Antiguo Régimen (1751-1848). Para el resto de Europa el concepto es de uso problemático y para el resto del mundo, únicamente América, durante el periodo que fue colonizada por las potencias europeas, podría (forzando mucho el concepto) considerarse en algo semejante al modelo vigente en sus metrópolis. Guerra (1988) considera que la independencia americana coincide con el final del Antiguo Régimen; de hecho, contribuye decisivamente a él.

El Antiguo Régimen confundía los términos de rey y de Estado. El nuevo estará subordinado a éste último que perdía la idea de aquél. Entre ambos, la Ilustración ni se ha despojado de la idea tradicional del rey, ni valoriza suficientemente la nueva concepción del estado soberano. Y los *Aufklarum* intentarán realizar momentáneamente la síntesis de ambos valores, siendo rápidamente superados por la aparición del Liberalismo.

Como producto derivado de esta doctrina se afirma la idea, embrionaria aún, de Estado como realidad distinta y superior a rey y a dinastía, bifurcándose en esta forma el más tradicional y extendido de los dogmas

⁷¹ Las revoluciones burguesas fueron la consecuencia y al mismo tiempo el factor decisivo de la crisis del Antiguo Régimen. Al transformar radicalmente el sistema político, eliminando las viejas instituciones del absolutismo y sustituyéndolas por un régimen jurídico nuevo inspirado en la ideología liberal, sentando las bases del desarrollo de la economía capitalista... ...la época final del Antiguo Régimen y el período revolucionario que siguió en Europa forma parte de un mismo proceso continuo de crisis y transformación, que resulta inseparable y que no logra entenderse si perdemos de vista esta perspectiva cronológica más amplia que la impuesta solamente por el curso de los acontecimientos revolucionarios. Ruiz Torres, Pedro (1988) *Historia de España. La transición del Antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo I. *Economía y Sociedad*. Barcelona. Editorial Planeta.

políticos de la Europa del Antiguo Régimen. Esta idea aparecerá más tarde entre los más destacados miembros de la corte josefina, entre ellos Francisco Amorós, José A. Llorente, Azanza y O´Farril. (Artola, 1997: 45)⁷²

La duración temporal del Antiguo Régimen coincidiría con lo que llamamos Edad Moderna: del siglo XV al XVIII. Esto es válido tanto para Francia (desde el fin de la Guerra de los Cien Años hasta la Revolución Francesa) como para España (de 1492 a 1808). No obstante, algún autor, como Arno Mayer (1983)⁷³ argumenta la persistencia de rasgos propios del Antiguo Régimen en la Europa de finales del siglo XIX y hasta la Primera Guerra Mundial.

2.2.2.- El caso español

El cambio de dinastía de 1700 (Felipe V de Borbón) produjo el encauzamiento del sistema hacia un absolutismo con características similares al francés, que produce intentos bienintencionados pero siempre fallidos: la racionalización fiscal como el catastro de Ensenada, reformas ilustradas como las de Esquilache (expulsado del poder por el Motín que lleva su nombre tras una liberalización del precio del trigo, hasta entonces sometido a tasa) o el expediente de la ley Agraria, eternamente tramitado, que pretendía resolver el hambre de tierra de los campesinos. La Revolución Francesa truncó las expectativas del reformismo. (Bernal, 1979)⁷⁴

El Antiguo Régimen perdura brevemente en el siglo XIX hasta la Guerra de la Independencia Española, cuando, al promulgarse la Constitución de 1812 en Cádiz se abrió el proceso de constitucionalismo. Por otra parte, el término Antiguo Régimen tuvo el mismo significado que en Francia, a pesar de que el final de dicho régimen no fue tan drástico como el francés. Tras los años de ocupación francesa y la derrota de Napoleón en la Guerra de la Independencia, se produjo la restauración absolutista, lo que provocó la involución de la política española al Antiguo Régimen durante la mayor parte del reinado de Fernando VII (⁷⁵).

⁷² Artola, Miguel (1997). *Los afrancesados*. Madrid: Ediciones Altaya.

⁷³ Mayer, Arno (1983). *The Persistence of the Old Regime: Europe from 1848 to the Great War*. Paris: Flammarion.

⁷⁴ Bernal, Antonio Miguel (1979). *La lucha por la tierra en la crisis del Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

⁷⁵ Hoy no se sostiene la idea de que la crisis fue consecuencia de un acontecimiento más o menos fortuito como la invasión francesa de 1808. La crisis era perfectamente visible durante el reinado de Carlos IV y se fue agravando en su transcurso. Sin embargo no es fácil dar una visión que considere todos y cada uno de los factores que intervinieron produciendo la quiebra de un sistema social. Junto a conflictos y problemas que se dieron en toda la transición del

El recién ascendido al trono Carlos IV (1788-1808) y su ministro Floridablanca desde el momento en que se inició la revolución en Francia intentaron evitar cualquier “contagio” revolucionario procedente del país vecino. Un férreo control en las aduanas y una estricta censura fueron los medios utilizados para aislar a nuestro país del tumulto francés.

Tras un corto período de gobierno del conde de Aranda, Carlos IV tomó una decisión clave en su reinado, nombró ministro a Manuel Godoy en 1792. Este favorito de los reyes se convirtió en la figura clave durante el resto del reinado de Carlos IV.

Manuel Godoy resultó una persona clave en la vida de Amorós. A pesar de que el juicio de la Historia ha sido muy duro con él, respecto a su labor política, hay que reconocer que su labor cultural resultó, por el contrario, encomiable. En 1793 fundó la primera escuela de veterinaria y dos años después, una escuela superior de medicina en Madrid. Creó el cuerpo de Ingenieros Cosmógrafos, el Depósito Hidrográfico, el Observatorio Astronómico, la Escuela de Sordomudos, etc. Colaboró decisivamente a la creación del Instituto Pestalozziano de Madrid a petición reiterada de Amorós y fue también un gran mecenas: protegió a Goya, Meléndez Valdéz y a Fernández de Moratín entre otros.

En el aspecto político, Anés (1975)⁷⁶, Artola (1983)⁷⁷ y Tuñón de Lara (1987)⁷⁸ al enjuiciar la labor de Godoy consideran que los ruinosos resultados de la alianza con Francia no impidieron que éste firmara con Napoleón el Tratado de Fontainebleau en 1807. Por este acuerdo se autorizaba la entrada y el establecimiento de tropas francesas en España con el propósito de invadir Portugal. A esas alturas la figura de Godoy era crecientemente criticada en los medios influyentes del país. Este descontento cristalizó en la formación de un grupo de oposición en torno al Príncipe de Asturias, el futuro Fernando VII, que

feudalismo al capitalismo, junto a agentes que se formaron en una coyuntura general cuyo estudio requiere trascender el enfoque estrecho de una historia estatal, aparecen procesos y factores que remiten a las condiciones específicas de una sociedad muy variada en sus desarrollos internos y en las manifestaciones regionales de la crisis. Esto es lo que ocurre en España a fines del siglo XVIII y principios del XIX.

Ruiz Torres, Pedro (1988). *Historia de España. La transición del Antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo I. *Economía y Sociedad*. Barcelona. Editorial Planeta. Pág. 79-80.

⁷⁶ Anes, Gonzalo (1975). *El Antiguo Régimen: Los Borbones*. Madrid: Alianza Universidad.

⁷⁷ Artola, Miguel (1983). *Antiguo Régimen y revolución liberal*. Barcelona: Ariel.

⁷⁸ Tuñón de Lara, Manuel (dir.) (1987). *Historia de España (volúmenes 5 y 7). La frustración de un imperio; Centralismo, Ilustración y Agonía del Antiguo Régimen*, Barcelona: Labor.

rápidamente se puso a laborar para acabar con el Gobierno de Godoy y, porque no, del rey que le había nombrado.

El 6 de julio de 1808 José I, era nombrado rey de España y de las Indias, en pleno estallido de la Guerra de la Independencia. Desde 1808, Amorós apoyó la causa de José Bonaparte en España y, en consecuencia, se vio obligado a abandonar su labor de sistematización y difusión de la gimnástica. El comienzo de la guerra le obligó a dedicar todo su tiempo a otro tipo de asuntos de la administración militar y política de la España josefina. Amorós fue uno de los más destacados funcionarios afrancesados.

Para ganarse el apoyo de los ilustrados españoles (llamados desde ese momento "*afrancesados*" por su colaboración con el monarca francés) José I, promulgó la Constitución de Bayona (⁷⁹), primer texto constitucional español en el que se "*concilie la santa y saludable autoridad del soberano con las libertades y privilegios del pueblo*" en palabras del propio Napoleón, verdadero artífice de la Constitución. El apoyo de los "*afrancesados*" al nuevo monarca

⁷⁹ La Constitución de Bayona se presentó como un pacto entre el soberano (José I) y el pueblo, pero no era un pacto consentido entre ambas partes, sino impuesto desde el extranjero y por la fuerza de las armas, en este sentido no suponía ningún tipo de progreso con el sistema anterior que, como mínimo implicaba el reconocimiento del monarca por las Cortes del reino. Sin embargo, los más destacados miembros de la Junta española de Bayona como Andanza, O'Farril, Llorente o el propio Amorós, defendieron sus aportaciones a las libertades de los ciudadanos. En realidad lo que llama la atención de este texto es su carácter fundamentalmente conservador.

En el Preámbulo se especificaba que era *Don José Napoleón, por la gracia de Dios, Rey de las Españas y de las Indias* quién había decretado la Constitución, *para que se guarde como ley fundamental de sus estados y como base del pacto* que unía a sus pueblos con él, y a él con sus pueblos.

En el artículo 1, del Título I, se afirma la exclusividad y protección de la religión católica. Los títulos VI, VII, VIII y IX establecen cual ha de ser el aparato del Estado de la nueva monarquía, en los que se introducían importantes novedades.

En realidad el organismo político más importante que crea la Constitución de Bayona era el Consejo de Estado (título VIII). Compuesto por 30 individuos como mínimo y 60 como máximo, se dividía en seis secciones (Justicia, Negocios eclesiásticos; Interior y Policía general; Hacienda; Guerra, Marina; Indias), tenían que examinar y redactar los proyectos de leyes y reglamentos de administración pública.

De conformidad con el artículo 6 del texto constitucional, José juró entonces *sobre los santos evangelios respetar y hacer respetar nuestra santa religión observar y hacer observar la Constitución, conservar la independencia de España, sus posesiones, respetar, hacer respetar la libertad individual y la propiedad, y gobernar solamente con la mira del interés, de la felicidad y de la gloria de la nación española*. En aplicación del artículo siguiente, los participantes de la Junta española de Bayona, juraron *fideliad y obediencia al Rey, a la Constitución, a las leyes*. Y como debió parecer poco esta fórmula, se les hizo firmar el texto de la Constitución con un apéndice en el cual se comprometían a *observarla, y a concurrir a que sea guardada y cumplida por parecernos que organizando el Gobierno en la misma Constitución se establece, y hallándose al frente de él un príncipe tan justo como el que por dicha nuestra nos ha caído la España y todas sus posesiones han de ser tan Félix como deseamos*.

Empezaba el reinado de José I los franceses odian creer como comentó Chapmagney (ministro francés de Asuntos exteriores) a La Forest, *ya se había realizado lo más difícil*. (Dufour, 2006: 53-54-55)

será incondicional ya que éstos veían una inmejorable oportunidad para continuar con la política reformista puesta en marcha con Carlos III.

Las abdicaciones de Bayona y la insurrección contra José I significaron una situación de "vacío de poder" que desencadenó la quiebra de la monarquía del Antiguo Régimen en España. Para hacer frente al invasor, se constituyen Juntas Provinciales, que asumen la soberanía en nombre del rey ausente.

Amorós asiste a la Junta Española de Bayona en calidad de Consejero de Indias y desde entonces pasa a ser uno de los más destacados colaboradores del rey José Bonaparte. Entre 1808 y 1813 obtiene títulos y cargos de gran responsabilidad en la nueva Administración bonapartista. ⁽⁸⁰⁾.

Ahora bien, lo que llama más poderosamente la atención es la rapidez con la que va a estructurarse este movimiento popular de protesta y doble resistencia a los franceses y a las autoridades que aceptan sus órdenes. Todo empieza por motines espontáneos, nacidos de la indignación ante las noticias procedentes de Madrid. Pero el pueblo no pasa más allá de este papel de brazo armado de la revolución. Inmediatamente delega su representatividad en unos jefes naturales como son un religioso (el padre Rico en Valencia), un procurador general (Gregorio de Jove, en Gijón), un aristócrata (el conde Tilly en Sevilla) o un Capitán General (Palafox en Zaragoza). Dufour (2006: 44)⁸¹ señala que "*Hay desde este punto de vista, una patente semejanza con lo que había pasado en la Francia contra-revolucionaria de Vendée, como no dejaron de advertir, acertadamente los afrancesados Francisco Amorós y Juan Antonio Llorente*".

En septiembre 1808, las Juntas Provinciales se coordinaron y se constituyó la Junta Central Suprema. Pese a que gran parte de los miembros de estas juntas eran conservadores y partidarios del Antiguo Régimen, la situación bélica provocó la asunción de medidas revolucionarias como la convocatoria de Cortes.

Durante su estancia en Vitoria, José I, había dado pasos importantes para organizar el Estado con instituciones, creó un Consejo de Estado de carácter consultivo. El rey designó un Gobierno, al frente de cuyos ministerios puso a personalidades del antiguo grupo ilustrado y adoptó un programa de

⁸⁰ Fernández Sirvent, Rafael (2002). Aproximación a la obra educativa de un afrancesado: el coronel Francisco Amorós y Ondeano. *Pasado y memoria: revista de historia contemporánea*. Ejemplar dedicado a: Instituciones y sociedad en el franquismo), pags. 167-182.

⁸¹ Dufour, Gerard (2006). *La Guerra de la Independencia*. Madrid: Albor Libros.

reformas bastante avanzado para la realidad del país. La Inquisición fue suprimida como el Consejo de Castilla acusado de política anti-francesa. Se decretó la desaparición de los derechos feudales, la reducción de las comunidades religiosas y la supresión de las aduanas interiores. Se introdujeron medidas para liberalizar el comercio y la agricultura y se creó una Bolsa de valores en Madrid.

Durante seis años (1808-1814), se enfrentaron el ejército francés, con el apoyo de los "afrancesados", y la guerrilla española, formada por antiguos militares españoles y campesinos, ayudados por el ejército británico enviado a la península (⁸²).

En junio de 1813, José I abandonó definitivamente España, poniendo fin a la fracasada etapa de Gobierno Ilustrado. La mayoría de los afrancesados, entre ellos Francisco Amorós, huyeron a Francia al terminar la guerra y sus bienes confiscados (constituyeron la temprana emigración política). Amorós obtiene licencia de Napoleón para fijar su residencia en París, ciudad donde inicia una nueva vida personal y profesional.

2.2.3.- El modelo francés

El Antiguo Régimen tomado como modelo se desarrolló en Francia al emerger la monarquía francesa de la dinastía Valois de su enfrentamiento con Inglaterra en la Guerra de los Cien Años, marginando a la rival casa de Borgoña y sometiendo a la mayor parte de los "estados nobiliarios" más o menos levantiscos (Normandía, Provenza...)⁸³. Identificados, al menos en teoría, el interés del Estado, el del Pueblo y el del rey, se avanza en la construcción de un mercado de dimensiones nacionales, con el respaldo de un imperio colonial (que sufre grandes altibajos al albur de las continuas guerras); se moderniza la administración y los impuestos (la gabela, la tallación) todo lo que los privilegios estamentales o territoriales permiten; se consigue la imposición del catolicismo (revocación del Edicto de Nantes) y el control de la

⁸² Rosado, F. y Planet, J. A. (2001). *Historia de España*. Barcelona: Ediciones NAUTA C. S. A. La Guerra de la Independencia de España no solo supuso una insurrección contra la invasión francesa; además se convirtió en una revolución liberal, cuya primera fase duró tanto como la guerra: de 1808 a 1814. La transformación de la guerra en un cambio de régimen se explica por la crisis que arrastraba el sistema monárquico español, el absolutismo y el Antiguo Régimen, así como por el vacío de poder que se produjo tras la salida de los reyes, que vivieron todo el tiempo en Francia en calidad de invitados y no de secuestrados como creían los españoles. Fernando VII incluso llegó a felicitar por escrito a Napoleón, por sus victorias en la Península y solicitando que le adoptara como hijo suyo.

⁸³ Romano, Ruggiero y Tenenti, Alberto (1971). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma*. Madrid: Siglo XXI.

Iglesia (galicanismo); o se prestigia el francés como la lengua común (y la culta de Europa, en sustitución del latín).

No obstante, la acumulación de contradicciones entre la cerrada sociedad estamental y la pujanza de la burguesía llevó a la Revolución Francesa que fue un proceso social y político que se desarrolló entre 1789 y 1799 cuyas principales consecuencias fueron la abolición de la monarquía absoluta y la proclamación de la República, eliminando las bases económicas y sociales del Antiguo Régimen.

La Asamblea del 4 de agosto de 1789 marca el fin del Antiguo Régimen. En la misma se realizan proposiciones que van desde la igualdad de las penas para todo tipo de ciudadanos, la admisión de todos a la función pública, la abolición de la venalidad ⁽⁸⁴⁾, conversión del diezmo por un canon compensable, gratuidad del culto, prohibición del cúmulo de beneficios ⁽⁸⁵⁾, supresión de los privilegios de provincias o ciudades. En una palabra, el Antiguo Régimen social había desaparecido, sin la menor esperanza de retorno. Ya no hay privilegios, los franceses son, desde ese momento iguales.

Jean Pierre Bois (2006: 48)⁸⁶ considera que en esa redacción de los diferentes decretos previstos en la Asamblea, se encontraba toda una doctrina de las libertades.

“El texto definitivo comienza con las palabras La Asamblea Nacional destruye enteramente el sistema feudal... el Antiguo Régimen ha muerto. Queda proclamado el Nuevo, elaborando los principios fundamentales de una sociedad nueva. La declaración constituye el acta de defunción del Antiguo Régimen: la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 26 de agosto de 1789, redactada esencialmente por Mirabeau y Sieyès, pese al proyecto que La Fayette trataba de hacer aprobar desde el 11 de julio, proclama la libertad, la igualdad, la soberanía nacional y, con prudencia añade la inviolabilidad de la propiedad, libertad, igualdad, soberanía y propiedad, esas cuatro palabras constituyen el verdadero balance del año 1789.

La Revolución Francesa fue el acontecimiento más importante de la historia europea de finales del siglo XVIII y de los inicios del XIX. A pesar de la crisis anterior, la guerra civil y el odio armado en las fronteras de la República los revolucionarios crearon una Francia nueva. Esta Revolución daría al mundo una nueva visión de los derechos del hombre y de los ciudadanos y marcaría, por siempre, el desarrollo político posterior de todos los pueblos de Europa ⁽⁸⁷⁾.

⁸⁴ Venalidad: que se deja sobornar con dádivas.

⁸⁵ Beneficios en el sentido de derechos o privilegios.

⁸⁶ Bois, Jean Pierre (2006). *La revolución Francesa*. Madrid: Albor Libros.

⁸⁷ Bois, Jean Pierre (2006). *Ibidem*, pág. 50.

Cuando Amorós llega a Francia, en julio de 1813, se convierte en uno de los pocos *afrancesados*, que obtiene licencia de Napoleón para fijar su residencia en París. Pero Amorós llega a Francia en un momento políticamente convulso, París ha sido ocupada por las tropas de la Coalición en marzo de 1814. Napoleón abdicó bajo la presión de sus mariscales el 6 de abril en favor de su hijo. Sin embargo, los aliados presionaron por la rendición incondicional y Napoleón abdicó nuevamente, de manera incondicional. Los vencedores acordaron en el tratado de Fontainebleau exiliarlo a la isla de Elba.

Pero hay que decir, que la Francia revolucionaria ha sido considerada como la pionera e inspiradora de las demás revoluciones burguesas, que transformaron los sistemas políticos europeos en monarquías constitucionales a lo largo del siglo XIX o repúblicas en el horizonte de la I Guerra Mundial.

2.3.- Marco Social: Amorós entre la Sociedad Estamental y la Revolución Burguesa

2.3.1.- La Sociedad Estamental

Una de las características principales del Antiguo Régimen es la organización de la sociedad en tres estamentos definidos desde el nacimiento: dos estamentos privilegiados: nobleza (laica) y el clero (que en su parte alta correspondía a los hijos segundones de las familias nobles) estaban por encima del resto de las personas: el Tercer Estado o el Común (los campesinos, inmensa mayoría de la población, y los burgueses, comerciantes o artesanos). Los derechos de las personas no eran igualitarios, sino que, legalmente, los nobles laicos y eclesiásticos tenían una serie de privilegios que no tenían los pecheros. Aunque los estamentos son cerrados, no son impermeables, y es posible el paso de un no privilegiado a una situación de privilegio, por ennoblecimiento o por la entrada en el clero. (Fernández Álvarez; Avilés Fernández y Espadas Burgos, 1986)⁸⁸

A finales del siglo XVII, se acelera el proceso de modificación social, la sociedad del XVIII siguió siendo sumamente tradicional y conservadora en la mayor parte de los países de Europa, y los cambios se producen de manera lenta y con la resistencia de las estructuras existentes.

⁸⁸ Fernández Álvarez, Manuel; Avilés Fernández, Miguel Y Espadas Burgos, Manuel (dirs.) (1986). *Gran Historia Universal (volúmenes XIV al XVIII)*, Barcelona: Club Internacional del Libro.

En líneas generales, dice Negrín Fajardo (1984: 513)⁸⁹ la sociedad europea dieciochesca ofrece una serie de características entre las que podemos destacar:

- Gran crecimiento demográfico
- Complejidad social
- Cambio y movilidad social
- Los hombres siguen dominando la escena
- Europa es fundamentalmente agraria
- Constante ascenso de la burguesía

En particular, las élites de la sociedad del Antiguo Régimen pueden entenderse como una clase privilegiada formada por una nobleza y un clero identificados en sus intereses económicos e interpenetrados por las estrategias de vinculación familiar de tierras y cargos en la Iglesia, la burocracia, el ejército y la Corte (según la interpretación materialista)⁹⁰; o bien un conjunto no homogéneo de órdenes como la nobleza de espada y la nobleza de toga (*noblesse d'épée* y *noblesse de robe*) más diferentes entre sí que con el campesinado o la burguesía (según la interpretación institucionalista o funcionalista)⁹¹.

Es posible que el fenómeno más significativo del siglo XVIII y primeros del XIX sea el ascenso de las capas medias. Estas constituían una clase dinámica, activa, en torno a la cual giraba cada vez más la vida económica y cultural europea. Su riqueza más que en la tierra radicaba en el dinero y a medida que acrecentaban sus bienes aumentaban progresivamente sus aspiraciones sociales y políticas. Durante estos años sigue siendo un sector minoritario pero renovador que vive fundamentalmente en las ciudades.

2.3.2.- Las Revoluciones Burguesas

Las revoluciones burguesas se refieren a las ideas expandidas desde la Ilustración por la naciente clase burguesa; ideas que hablaban de libertad y derechos en oposición al dominio político monárquico. Estas ideas le valieron la simpatía de la población dominada, por lo que pudieron reemplazar a la

⁸⁹ Negrín Fajardo, Olegario (1984). Educación e Ilustración. En *Introducción a los Estudios Pedagógicos*. Capítulo 16, págs. 498-525. Madrid: Editorial UNED.

⁹⁰ Callahan, William J. (2000). *Iglesia, Poder y Sociedad En España 1570-1874*, Madrid: Nerea.

⁹¹ La naturaleza del Estado moderno y su relación con la burguesía y los estamentos privilegiados, y la transición del feudalismo al capitalismo es ampliamente analizada por Anderson, Perry (1979) *El estado absolutista*. Madrid: Siglo XXI.

nobleza como clase dominante o élite. Como símbolo de esta conquista, se expone la *Toma de la Bastilla*. (Chomsky, 1992)⁹²

Las revoluciones burguesas incluyen los procesos que dieron paso a la industrialización europea. Ambas revoluciones, política y económica, son inseparables del proceso de dominación burguesa. Entonces, en el amplio sentido de este proceso, los pilares del proceso son la Revolución Industrial y la Revolución Francesa. Esta última legó al mundo la idea moderna de democracia, Estado y política, en opinión de Hobsbawn (1979)⁹³ y Pipes (2002)⁹⁴ a través de cuatro tendencias:

- Los *constitucionalistas* eran partidarios de una monarquía moderada por una Constitución. Fueron el grupo dominante durante la primera parte de la revolución, la monarquía constitucional (1789-1792). En este grupo encontramos al Marqués de Mirabeau y La Fayette.
- Los *girondinos* eran los representantes de la alta burguesía, la derecha revolucionaria. Eran partidarios de realizar la revolución por medio de la ley. Se inclinaban a dar más importancia a las iniciativas de las provincias frente a las del Gobierno de París. Para ellos las ideas revolucionarias son universales y por lo tanto aplicables en cualquier parte. Su figura más destacada es Jacques Pierre Brissot.
- Los *jacobinos* eran los representantes de la burguesía media y las clases populares (*sans-culottes*). Pretenden controlar la revolución y llevarla adelante por medio de los hechos. Son centralistas, el impulso revolucionario está en París y desde allí ha de extenderse. Están dispuestos a limitar la propiedad privada y la libertad individual. Sus figuras más representativas son Georges-Jacques Danton, más moderado, y Maximilien Robespierre.
- Los *demócratas*, el sector más exaltado, que ni siquiera está en la Asamblea. Propugnan el sufragio universal y la soberanía del pueblo. Actúan en la calle pero nunca tuvieron el poder. Su figura más representativa fue Jean-Paul Marat. Parte de sus ideas estaban en sintonía con el llamado socialismo utópico, que luego sería fundamental para la teoría de Karl Marx.

Amorós vivió plenamente el proceso de las revoluciones burguesas, nacido en pleno siglo de la Ilustración, cuando aparece la Enciclopedia de

⁹² Chomsky, Noam (1992). *El Nuevo Orden Mundial y el Viejo*. Madrid: Crítica.

⁹³ Hobsbawn, Eric (1979). *Las Revoluciones Burguesas*. Madrid: Guadarrama.

⁹⁴ Pipes, Richard (2002). *Propiedad y libertad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

d'Alembert y se sientan las bases filosóficas, fuentes de inspiración de los doctrinarios de la Gran Revolución, acaba su existencia cuando estalla la revolución de 1848. Por consiguiente, a lo largo de su vida, Amorós vio discurrir ante sus ojos (siendo él mismo protagonista en ocasiones), los momentos más pujantes de aquel siglo. (Spivak, 1988: 137)⁹⁵

El papel de la burguesía ha sido también objeto de profundas controversias, pues si en algunos casos y periodos parece ser el apoyo principal de los monarcas para aumentar su poder, en una alianza mutuamente beneficiosa en la formación de un mercado nacional y en detrimento de las feudales nobleza y clero; en otros parece que la monarquía no es sino la superestructuras que ejerce el poder en beneficio de las tradicionales clases dominantes, y los burgueses encumbrados sólo esperan la oportunidad para "*traicionar*" a su clase y ennoblecerse, abandonando los oficios viles o mecánicos por las profesiones y artes liberales, cuando no dar el paso definitivo de la compra de tierras, el matrimonio desigual con nobles empobrecidos y el definitivo ennoblecimiento, muchas veces por simple compra ante unos reyes siempre faltos de dinero (Anderson, 1996)⁹⁶ Sea por esa razón, sea por cuestiones económicas, como la ruina de la industria castellana, incapaz de aprovechar la oportunidad del mercado americano que sí beneficia al norte de Europa, la debilidad o fortaleza de la burguesía marca la diferencia entre unos casos nacionales y otros.

La libertad, igualdad y fraternidad fueron principios indispensables para el desarrollo del capitalismo en Europa. De esta manera las revoluciones burguesas son enseñadas en los centros de enseñanza como fundamento sacro de la cultura y su influencia se enmarca dentro de un amplio sistema semiológico que despliega la cultura burguesa. (Ferrer, 1996)⁹⁷

Resumiendo diremos que en el siglo XVIII la burguesía influyó en la economía (estimulando el desarrollo del capitalismo comercial e iniciando el tránsito al capitalismo industrial), la cultura (difundiendo el pensamiento renovador de la Ilustración y criticando las viejas instituciones aristocráticas y

⁹⁵ Spivak, Marcel (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, M^a Teresa y Hernández Vázquez, José Luis. *Seminario Francisco Amorós, su obra entre dos culturas*. p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

⁹⁶ Anderson, Perry (1996). *Los fines de la historia*. Barcelona: Editorial Anagrama.

⁹⁷ Ferrer, A. (1996). *Historia de la globalización. Orígenes del orden económico mundial*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

clericales), la política (rechazando el absolutismo y acercándose a formas más democráticas de gobierno). Negrín Fajardo (1984: 513)⁹⁸

2.4.- Marco Educativo: Concepción de la Educación en la época de Amorós

2.4.1.- La Educación del Pueblo como nueva preocupación del Estado

En cualquier período de la Historia de España que detengamos nuestro centro de interés, el tema de la enseñanza es primordial y vital para comprender la situación general del país. En gran medida, del marco educativo depende el edificio social y político que se quiera poner en marcha. De ahí lo relevante de su estudio y más hoy día que estamos embarcados, de nuevo, en una reforma de la enseñanza.

El siglo XVIII constituye un período en el que se suceden acontecimientos claves para el desarrollo de la Humanidad y de la Educación Física. Es el denominado siglo de la Ilustración, como hemos visto en el apartado anterior fue el movimiento cultural que se caracterizó por la exaltación de la razón y el impulso a la crítica, la libertad espiritual y la tolerancia religiosa y, que recogiendo las ideas de Locke (1632-1704), una gran preocupación por extender la educación a todas las capas sociales como medio para el progreso de la sociedad. Asimismo, influenciados por el "*Ensayo sobre el entendimiento humano*" de Locke en 1690, los ilustrados mantienen un gran interés por la producción del conocimiento derivado de la experiencia.

La Ilustración en España se inscribe en el marco general de la Ilustración europea (espíritu crítico, fe en la razón, confianza en la ciencia, afán didáctico). Las influencias son esencialmente francesas e italianas. El proyecto de la Ilustración concibió la educación como el proceso mediante el cual los individuos se constituirían en seres racionales autónomos, de manera tal que, mediante el ejercicio de esa autonomía, participasen en la continua y nunca acabada construcción de un orden social cada vez más justo. Su modo de participación fundamental sería la participación política: el uso público de la razón en la discusión de fines en torno al bien público. El cultivo de la razón, meollo del proceso educativo, contenía como nivel más fundamental el cultivo de las habilidades intelectuales básicas: cultivo de la capacidad para leer textos de variados grados de complejidad conceptual; cultivo de la capacidad para

⁹⁸ Negrín Fajardo, Olegario (1984). Educación e Ilustración. En *Introducción a los Estudios Pedagógicos*. Capítulo 16, págs. 498-525. Madrid: Editorial UNED.

narrar, describir y expresar ideas de cierta complejidad en forma oral y escrita; cultivo de la capacidad para dar cuenta del ocurrir cotidiano y de lo que se considera como bien público; cultivo de las matemáticas, de las ciencias básicas y de las artes. Bajo esta perspectiva, la adquisición de conocimientos de asuntos específicos sería más un medio para el cultivo de esas capacidades intelectuales básicas que un fin en sí mismo.

Durante el siglo XVIII el hecho más importante en la educación de España en opinión de Negrín Fajardo (1984: 517)⁹⁹ es la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767 y, especialmente, la que se ha venido llamando la revolución escolar de los ilustrados, caracterizada por: el enfoque moderno de la educación, fomento de publicaciones, bibliotecas, academias y museos, establecimientos de enseñanzas técnicas y científicas, importancia dada a la enseñanza profesional y desarrollo de la enseñanza primaria.

La instrucción pública había tomado cuerpo en los planes educativos de los pedagogos franceses durante los años de la Revolución de 1789, y alcanzado su plenitud a comienzos del siglo XIX. Constituye, dice González Aja (1988: 17)¹⁰⁰ *“un intento de democratizar la enseñanza, y acabar con la educación clasista. El espíritu de los ilustrados españoles estaba a favor de una instrucción pública, gratuita y universal para todos los ciudadanos, que destruyera los obstáculos ancestrales, que se oponían al desarrollo cultural y económico (agricultura, minería, ganadería, industria, comercio) y consecuentemente, a la felicidad del pueblo”*.

El fomento de la instrucción pública se planteaba como una necesidad primaria y grave que había que atender ante la ignorancia del pueblo y el retraso cultural a que había llegado el país con respecto a otras naciones.

Luzuriaga (1993: 263)¹⁰¹ realiza un resumen de los movimientos educativos más significativos del siglo XVIII, significando:

- “1) El desarrollo de la educación estatal, de la educación del estado, con una mayor participación de las autoridades oficiales en la enseñanza.
- 2) El comienzo de la educación nacional, de la educación del pueblo por el pueblo o por sus representantes políticos.

⁹⁹ Negrín Fajardo, Olegario (1984). Educación e Ilustración. En *Introducción a los Estudios Pedagógicos*. Capítulo 16, págs. 498-525. Madrid: Editorial UNED.

¹⁰⁰ González Aja, Teresa (1988). La Educación Física en España: 1800-1936. En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 13-28. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

¹⁰¹ Luzuriaga, Lorenzo (1993). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

- 3) *El principio de la educación universal, gratuita y obligatoria en el grado de la escuela primaria.*
- 4) *La iniciación del laicismo en la enseñanza con la sustitución de la enseñanza religiosa por la instrucción moral y cívica.*
- 5) *La organización de la instrucción pública como una unidad orgánica, desde la escuela primaria a la universidad.*
- 6) *La acentuación del espíritu cosmopolita, universalista que une a los pensadores y educadores de todos los países.*
- 7) *La primacía de la razón, la creencia en el poder racional en la vida de los individuos y de los pueblos.*
- 8) *El reconocimiento de la naturaleza y de la intuición en la educación”.*

González Boto, Madrera Mayor y Salguero del Valle (2004)¹⁰² consideran que “durante el siglo XIX la educación moderna se va a caracterizar fundamentalmente por un marcado carácter utilitario cuyo objetivo era preparar al individuo para la vida social. Así, se otorga una prioridad notoria a las ciencias respecto a las letras, ya que se consideran contenidos más favorecedores para el desarrollo intelectual del individuo”. Esto hace que nazcan estudios profesionales desarrollados en un entorno sumamente disciplinado y que se incorporen trabajos manuales a las escuelas que favorezcan el desarrollo físico e intelectual de los educandos. Por otro lado, la institución educativa intenta suavizar este sistema disciplinario utilizando métodos atractivos, frecuentes recreos y numerosos juegos, ante los cuales la “gimnasia” de entonces comienza a tener una especial relevancia. Se establece su obligatoriedad en las escuelas y se realizan los primeros intentos de sistematización de métodos gimnásticos.

2.4.2.- De la Educación elitista a la popular

En la primera mitad de siglo destacan Feijoo, cuya obra se centró en la divulgación de la ciencia de Newton y en la crítica a los prejuicios tradicionales y las supersticiones (*Teatro Crítico*, 1726 y Mayáns). Durante este período se crearon las principales Academias, instrumento de difusión de Las Luces. Se establecieron la Real Academia de la Lengua, Medicina, Historia, Bellas Artes de San Fernando, y, junto a ellas, el Jardín Botánico y Gabinete de Historia

De nuevo es ahora, en la segunda mitad del siglo XVIII, cuando por primera vez en España la enseñanza pasa a ser una preocupación de Estado y se comienzan a remover y revisar los planteamientos educativos en aras de darle la relevancia que merece. Ello nos parece el resultado de la nueva valoración que se hace del hombre como racionalmente capaz de mejorar las

¹⁰² González Boto, René; Madrera Mayor, Eduardo y Salguero del Valle, Alfonso (2004). Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y educación física actuales. *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 10 - N° 73 - Junio de 2004.

estructuras con el fin de conseguir la felicidad pública. A esto habría que añadir seguramente el deseo del Estado de consolidarse y reforzarse a costa del monopolio de la Iglesia en las tareas educativas (¹⁰³).

A fines del siglo XVIII la educación europea sufre un cambio radical con la Revolución Francesa. La transformación política que esta introduce hace que la educación para la obediencia, la educación del súbdito, propia de la monarquía absoluta, se transformase en la educación para la libertad, en la educación del ciudadano. Aquella tenía un carácter instrumental e intelectual y se cumplía como un deber impuesto; ésta se exige como un derecho y tendrá un carácter cívico y patriótico. Así, se sientan las bases de la nueva educación en Francia y pronto se extenderá a otros países. (Negrín Fajardo, 1984: 515)¹⁰⁴

Moreno González (1988: 407)¹⁰⁵ señala que *“el mérito de crear y desarrollar la instrucción durante el siglo XVIII, corresponde, no sólo a la voluntad de ciertos individuos aislados, sino, sobre todo, a instituciones como las Órdenes Religiosas, Parroquias, Ayuntamientos, Sociedades Económicas de Amigos del País, reales Maestranzas de Caballería, etc.”*

Tras el impulso reformista del reinado de Fernando VI, la Ilustración llega a su apogeo en el reinado de Carlos III. Los ministros de este monarca, con espíritu renovador, trataron de elevar el nivel económico y cultural del país.

Los escritos de Campomanes, Jovellanos, Capmany o Cabarrús muestran la asimilación de las teorías económicas de la fisiocracia y del liberalismo económico. Fruto de ese interés por los asuntos económicos y sociales fue la creación de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, preocupadas por la difusión de las *“ciencias útiles”* y el desarrollo económico.

Fernández Nares (1993: 29)¹⁰⁶ considera que el proyecto de reforma de la educación de los *“ilustrados”*, aspiraba a organizar la enseñanza primaria y

¹⁰³ Aguilar Piñal, Francisco (1992). «La política docente», en Historia de España «Ramón Menéndez Pidal, XXXI, La época de la ilustración: el Estado y la Cultura (1759-1808). Madrid, Espasa Calpe, 1992, 3» ed., pp. 439-484.

¹⁰⁴ Negrín Fajardo, Olegario (1984). Educación e Ilustración. En *Introducción a los Estudios Pedagógicos*. Capítulo 16, págs. 498-525. Madrid: Editorial UNED.

¹⁰⁵ Moreno González, A. (1988). Hacia la felicidad pública por la Ciencia y la educación. *Revista de Educación*, nº extra 1988, pp. 407.

¹⁰⁶ Fernández Nares, Severino (1993) *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

profesional, prácticamente inexistentes, y promover una educación popular; establecer la enseñanza media o secundaria y lograr el control de la Universidad y actualizar sus planes de estudio.

En la enseñanza primaria hay que destacar la preocupación por la organización del magisterio (en 1780 se aprueba la transformación de la Hermandad de San Casiano en un Colegio Académico de Primeras Letras), la creación de escuelas para niñas, la renovación pedagógica y la extensión de la enseñanza que se plantea con mayor o menor éxito.

El interés por la educación y el progreso científico se concretó en la creación de nuevas instituciones de enseñanza secundaria (Reales Estudios de San Isidro), de enseñanza superior (Colegio de Cirugía, Escuela de Mineralogía, Escuela de Ingenieros de Caminos) y en la reforma de las Universidades y de los Colegios Mayores.

El desarrollo de las ciencias experimentales fue importante: Mutis y Cavanilles en biología, Ulloa y Jorge Juan en Astronomía y Cartografía, Piquer en Medicina. También se desarrolló la literatura didáctica y crítica (Feijoo, Jovellanos, Cadalso y Moratín con su célebre *El sí de las niñas*, y se desarrolló la prensa y las revistas literarias y científicas.

En el ámbito universitario, las figuras claves de la reforma ilustrada fueron: el conde de Aranda, Pedro Rodríguez de Campomanes, José Moñino, Manuel Roda, Felipe Beltrán y Francisco Pérez Bayer. Además de elaborar planes de reforma acerca de la organización y funcionamiento de las universidades, reformaron los colegios mayores e introdujeron una serie de mejoras, entre las que podemos destacar las siguientes: creación de cátedras de matemáticas y de ciencias físico-naturales, desarrollo del método experimental rigor en la concesión de grados académicos, utilización de textos europeos de la época, anulación de la casta colegial. (Negrín Fajardo, 1984: 517)¹⁰⁷

Amorós encuentra un terreno ciertamente propicio para incorporar sus ideas sobre la educación en general y sobre la nueva ciencia gimnástica en particular. Entre los pedagogos españoles coetáneos a la obra de Amorós hay

¹⁰⁷ Negrín Fajardo, Olegario (1984). Educación e Ilustración. En *Introducción a los Estudios Pedagógicos*. Capítulo 16, págs. 498-525. Madrid: Editorial UNED.

que citar a Pablo Olavide, a Feijoo, a Cobarrús y a Gaspar Melchor de Jovellanos, verdaderos impulsores de la enseñanza popular. (Herr, 1979)¹⁰⁸

Pablo Olavide (1725-1803)¹⁰⁹ ministro de Carlos III, concebía la enseñanza “*como un servicio público*”, atacando su espíritu escolástico, a la vez que cimentaba el funcionamiento de la Universidad en dos principios: monopolio de la enseñanza superior a favor del establecimiento de institutos aprobados por el Estado, y autonomía interna dentro de cada Universidad cuyo deber, según Olavide, consistía en formar a los hombres “*destinados a servir al Estado*”. (Fernández Nares, 1993: 31)¹¹⁰

Olavide estaba convencido de la necesidad de operar un cambio profundo, y no meramente superficial, para que la España del siglo XVIII se situara en la línea del progreso: “*Conocemos con dolor que en el estado actual de la Letras en España no bastan paliativos para conseguir tan importante fin, pues, nos se curan las gangrenas*”. Amigo del conde de Aranda, mantuvo correspondencia con Voltaire y con Rousseau y ocupó cargos importantes en la administración española durante el reinado de Carlos III. Impulsó la colonización de Sierra Morena y reformó el urbanismo y la Universidad de Sevilla. Acusado ante la Inquisición de ateo y materialista, fue condenado a cárcel, de donde huyó a Francia. Aceptó la Revolución Francesa, pero pronto

¹⁰⁸ Herr, R. (1979). *España y la Revolución del siglo XVIII*. Madrid: Aguilar.

¹⁰⁹ Pablo de Olavide y Jáuregui nace en Lima el 25 de enero de 1725. Estudia en el Real Colegio de San Martín de su ciudad natal, regido por los jesuitas. En 1740 se doctoró en Teología en la Universidad de San Marcos, dos años más tarde se licencia en Derecho Civil y obtiene la cátedra de Teología de la Universidad de San Marcos de Lima.

Durante sus prolongadas estancias en Francia e Italia (entre 1757 y 1765) entró en contacto con brillantes personalidades de la Ilustración europea convirtiéndose en un ferviente afrancesado. Olavide elaboró dos de los planes más significativos del reformismo Ilustrado: *El Plan de Estudios para la Universidad de Sevilla* (1767) y *El Informe de la Ley Agraria* (1768)

A finales de 1780, huyó a Francia y allí fue triunfalmente recibido por los enciclopedistas, y no en el terreno particular únicamente, sino ante el tribunal de la República y ante la Academia francesa, que veían en él a una víctima del despotismo español. De entonces datan los honores que, como se ha dicho, se le concedieron. Pero pronto cambian las cosas y, sin saber por qué, en la época del Terror, se ve encarcelado, temiendo que va a sufrir la última pena, que será una víctima del país y del régimen que le había exaltado como un héroe.

El desengaño fue tan grande que quiso que de él participaran todos, y escribió un libro, retractación de sus pasados errores: *El Evangelio en triunfo o historia de un filósofo desengañado* (1797). En un año se vendieron tres ediciones de esta voluminosa obra, que resultaba de palpitante actualidad, por ser el autor testigo ocular de la revolución francesa. El libro facilitó su regreso a España en 1798 invitado por Carlos IV que le amnistía de todas las condenas. Pablo de Olavide se retiró a la ciudad de Baeza, provincia de Jaén, donde murió el 25 de febrero de 1803. Y como dijo devotamente nuestro poeta: “*Pequé, pequé, Señor, en tu presencia, / osado te insulté, fui tu enemigo; / más perdón; justifica tus promesas, / y venza la piedad en tus juicios*.”

¹¹⁰ Fernández Nares, Severino (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

condenó su radicalismo, lo que le llevó durante unos meses a la cárcel. Es autor del *Plan de estudios universitarios* (1767), *Informe sobre la ley agraria* (1768), *Evangelio en triunfo* (1797) y *Poemas cristianos* (1799).¹¹¹

Fernández Nares (1993: 16)¹¹² cuando analiza la panorámica de la educación en España a finales del XVIII y principios del siglo XIX, explicita que:

“La vieja institución estamental era cada vez menos útil ante el empuje de la sociedad burguesa, y se hacía urgente y preciso ampliar y mejorar todo el sistema de enseñanza. Los estados toman conciencia de que han de intervenir y, para ello, el primer problema que han de resolver será el de procurar los recursos económicos necesarios. A esta inicial dificultad se une, enseguida, la de crear los centros que realicen la tarea de formación del personal docente”.

Otro liberal, aunque “afrancesado”, Francisco de Cabarrús (1752-1810)¹¹³ también concretó su interés por la Educación Física. Coincidiendo con Jovellanos en las necesidades educativas para modernizar España, planteó una escuela alternativa, pública y laica, que redimiera a “nuestros pueblos embrutecidos y contagiados por la opresión y el temor...”. Desde la perspectiva de que “todo el arte de la educación está en instruir jugando”, (¹¹⁴), planteó las actividades físicas como recursos educativos en una de sus cartas, publicada en 1808:

“el paseo, la carrera, la lucha y el nadar, al tiempo que fortalecían el cuerpo de los niños y aumentaban su actividades, les daban ideas exactas de las distancias, de las dimensiones, de los pesos, de los fluidos, les acostumbraban a la agilidad y a la limpieza.... Sigán de este modo y no

¹¹¹ Rodríguez Campomanes, P. (1975). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.

¹¹² Fernández Nares, Severino (1993). *Op. Cit.* pp. 16.

¹¹³ Francisco Cobarrús, nació en Bayona en Francia en 1752, en una familia dedicada al comercio. Emigró a España, llegando a ser nacionalizado español, donde su competencia en materia económica le impuso entre los Ilustrados, llegando a desempeñar misiones de confianza que le ganaron la protección de Floridablanca. Amigo de Jovellanos y de otros ilustres hombres de su época, propuso la iniciativa de crear el Banco Nacional de San Carlos, así como la Compañía de Filipinas, iniciativas que influyeron en el progreso de la economía española. Muerto Carlos III pronunció el elogio de este rey en un discurso a la Sociedad económica de Amigos del País. Sus enemigos, acrecidos desde el comienzo de la Revolución Francesa, procuraron desacreditarle con acusaciones que le llevaron a ser encarcelado; al final fue absuelto y recobró el favor bajo el reinado de Carlos IV, que le otorgó el título de Conde unido a su nombre, como era practicado en Francia.

La Invasión Francesa le hizo adherirse al Gobierno del rey José I, de quien fue ministro de Hacienda. Este afrancesamiento le llevó a perder la amistad de Jovellanos, que había adoptado la posición patriótica ante aquella invasión. Al retirarse este rey a Francia le siguió, estableciéndose en su país de origen.

¹¹⁴ Francisco de Cabarrús (1752-1810) Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública, Vitoria, 1808, p. 73. Citada por Pastor Pradillo, J. L (1997) *El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Universidad de Alcalá. (Madrid), p. 69.

habrá ejercicio o juego que no inculque por medio de la práctica la teoría de las áridas lecciones”.

Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764) proponía un cambio de costumbres para acabar con las supersticiones y la incultura y adoptar los avances de los descubrimientos científicos y nuevos planteamientos educativos. Feijoo, defendió en sus trabajos el método experimental contra los sistemas escolásticos; señaló la falibilidad de los médicos; denunció los falsos milagros y, sobre todo, «declaró una guerra sin cuartel a la superstición y a la ignorancia⁽¹¹⁵⁾.

Hernández Álvarez y Martínez Gorroño (2005: 4)¹¹⁶ entienden que la invasión napoleónica de España y el rechazo al monarca francés, promovieron la Junta Suprema Central, reuniendo a ciertas elites del país que ejercieron tareas sustitutivas de gobierno y labores legislativas que las Cortes de Cádiz culminaron en la Constitución de 1812, reflejo y cauce expresivo de los anhelos de reforma.

En este contexto, se sitúa un proyecto para la educación pública presentado por Gaspar Melchor de Jovellanos a la Junta Suprema el 16 de noviembre de 1809: “*Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública*”, donde quedaban patentes sus ideas sobre la obligación educativa del gobierno, así como su evolucionado concepto de Educación Física. Por ello, fue calificado por Piernavieja como “*verdadero adelantado de la Educación Física del siglo XVIII*”⁽¹¹⁷⁾.

Jovellanos (1744-1811), por su parte, en un informe que presenta sobre las Universidades de la época, dice:

*“Ya no es problema, es una realidad, una verdad generalmente reconocida que esta instrucción es la medida común de la prosperidad de las naciones; y que así son ellas de poderosas o débiles, felices o desgraciadas según son ilustra- das o ignorantes”*¹¹⁸

En su obra “*Plan para la educación de la nobleza y clases pudientes españolas*”, Jovellanos señala que los colegiales estudiarán “*primeras letras,*

¹¹⁵ Marañón, G. (1954). *Las ideas biológicas del P. Feijó*. Madrid: Espasa-Calpe.

¹¹⁶ Hernández Álvarez, Juan Luis y Martínez Gorroño, María Eugenia (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia, 1770-Paris, 1848). Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. En *Actas del X Congreso de Historia del Deporte*, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005

¹¹⁷ Jovellanos, Gaspar Melchor de (1985). *Informe de la Sociedad Económica de Sevilla al Real y Supremo Consejo de Castilla en el expediente de la Ley Universitaria*. Sevilla, 1780, p. 11.

¹¹⁸ Jovellanos, Gaspar Melchor de (1985). *Ibidem*.

lengua castellana, latina y lenguas modernas, filosofía moral, comercio, aritmética, política, economía, elementos de matemáticas (...) baile, esgrima y equitación” ⁽¹¹⁹⁾.

Jovellanos defendió el derecho a la educación de todos los españoles, y esbozó conceptos de actualidad como la “*educación integral*”:

*“Si el hombre sólo es educable, porque es la única criatura instruable, y si toda instrucción debe dirigirse a la perfección de su ser, siendo éste compuesto de dos diferentes sustancias, y dotado de facultades físicas e intelectuales, su perfección sólo podrá consistir en el desenvolvimiento de estas facultades”...“La educación pública, que pertenece al Gobierno, tiene por objeto, o la perfección física, o la intelectual y moral de los ciudadanos”.*¹²⁰

Hernández Álvarez y Martínez Gorroño (2005: 4)¹²¹ realizando un resumen de estas aportaciones indican que, “*encontramos entre los Ilustrados españoles un tratamiento conceptual avanzado y original en torno a la necesidad de la educación y del desarrollo concreto de la Educación Física de nivel similar al alcanzado por otros colectivos europeos contemporáneos que partiendo de análogas bases ilustradas movilizaban proyectos educativos donde la Educación Física era fundamental y de donde, con el tiempo, surgieron las otras dos escuelas gimnásticas del siglo XIX*”.

En aquel ambiente, en España, Francisco de Amorós y Ondeano gestó sus métodos educativos culminando en un sistema original de Educación Física, Gimnástica y Moral que, de no haber mediado las circunstancias políticas que provocaron su exilio, hubiera conformado una Escuela Gimnástica española. Este método, gestado en España, se amplió con el respaldo y el gran impulso que se le confirió en Francia.

Amorós percibió las transformaciones que iban a producirse en la sociedad y supo persuadir a cuantos jefes tuvo, de lo acertado de su método, convirtiéndose así en un verdadero pionero, en un auténtico creador.

¹¹⁹ Fernández Nares, Severino (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. p. 17.

¹²⁰ Jovellanos, Gaspar Melchor de (1985). *Obras completas*. Gijón 1985, p. 278.

¹²¹ Hernández Álvarez, Juan Luis y Martínez Gorroño, María Eugenia (2005), Francisco Amorós y Ondeano (*Valencia, 1770 - Paris, 1848*). *Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método*. X Congreso de Historia del Deporte, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.

En opinión de Spivak (1988: 138)¹²² Amorós sería, “*de un modo natural podríamos decir, víctima de su personalidad, perdiendo el sentido de los límites que no pueden ni deben sobrepasarse en un mundo cuyos objetivos nada tenían que ver con los suyos propios. No supo reconocer el alcance del trato preferente que se le dió, ni de los favores que recibió, prisionero muy pronto de una especie de megalomanía que puso de manifiesto, paralelamente, la notoriedad de la que gozó durante un tiempo en ciertos medios sociales, y no solamente en París, donde uno podía encontrar más fácilmente gloria y fama en cualquier esquina o en cualquier salón.*”

¹²² Spivak, Marcel (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, M^a Teresa y Hernández Vázquez, José Luis, *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*.p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

3.- AMORÓS UN “AFRANCESADO” POR CONVICCIÓN

“Más de dos millones de españoles han prestado sin disputa el juramento de fidelidad a ese rey que se esfuerzan en llamar intruso”
FRANCISCO AMORÓS, 1808

La renuncia de Carlos IV y de Fernando VII a la corona de España, la designación por Napoleón de su hermano José para sentarse en el trono de España y la convocatoria de Cortes o Asamblea Nacional en Bayona, supusieron una neta ruptura entre cuantos optaron por la rebelión y los que, siguiendo el ejemplo de sus soberanos, reconocieron la validez del cambio dinástico (de manera poco hábil, pero rigurosamente exacta, no faltaron afrancesados que entre 1814 y 1820, frente al rigor de Fernando VII, ni dudaron en expresar que el primer afrancesado había sido el rey, y que lo único que habían hecho ellos era seguir su ejemplo).

Para la Asamblea de Bayona, pudo contar Napoleón con los miembros de la Junta de Gobernación que había dejado Fernando VII a su salida de Madrid (Azanza, O’Farril...). Pero, muchos no acudieron pretextando enfermedades que les prohibían desplazarse. Y así, de las cincuenta personas que hubieran debido presentar normalmente al estado eclesiástico. Tan solo se presentaron quince a aquellas Cortes. (Dufour, 1992: 7)¹²³

Rojas (1999: 165)¹²⁴ explicita de la siguiente manera los acontecimientos de Bayona:

Presidida por Miguel José de Azanza y Luis María de Urquijo, una Asamblea de Notables redacta la primera Constitución de España, después de presentarles el emperador a su hermano Joseph, pronto entronizado como José Napoleón I. El reino de Nápoles, dónde este rigió hasta entonces, pasa a Joachim Murat. El 8 de julio de 1808 Joseph jura una Constitución que no llegará a regir ni un solo día. A su vez los notables (Amorós entre ellos), lo acatan como monarca. Urquijo pasa a presidir el primer Gobierno y Cevallos ocupa la cartera de Negocios Extranjeros.

Amorós asiste a la Junta Española de Bayona en calidad de Consejero de Indias y desde entonces pasa a ser uno de los más destacados colaboradores del rey José Bonaparte.

¹²³ Dufour, Gerard (1992). Los afrancesados. *Cuadernos Historia* 16, nº 121, págs. 3-34.

¹²⁴ Rojas, Carlos (1999). *La vida y la época de Carlos IV*. Barcelona: Planeta.

3.1.- El “Afrancesamiento”

Las palabras *afrancesado* y *afrancesamiento* sufren las consecuencias de un excesivo uso y de una no muy bien determinada fijación. Falta univocidad al concepto. Afrancesamiento (en un sentido lato), según la definición de la Real Academia Española, es únicamente la “*tendencia exagerada a las ideas o costumbres de origen francés*”. Como todo movimiento intelectual, posee una dinámica interna que hace difícil fijarlo, limitándolo en el tiempo y en el espacio. En su primitivo y fundamental sentido, ni siquiera es único, sino que se nos presenta repetido en varias épocas con distinto significado. (Artola, 1997: 36)¹²⁵

Francia, por su posición clave en la encrucijada de los mundos latino y germánico, ha desempeñado a través de la historia del espíritu occidental, papeles de dos clases bien diferentes. En los tiempos en los que los valores culturales y nacionales alcanzan el máximo, ha ocupado (al igual que cualquier otro país) un puesto rector, al frente de la evolución europea. Cuando por el contrario sus formas descienden, pierden originalidad y, finalmente, son sustituidas por otras extrañas, su papel decae, pero no desaparece. Si antes era un centro productor de doctrinas, ahora se transforma en crisol donde se refunden las ajenas doctrinas, para luego (adornadas con el “*sprit*” francés) circular por el mundo. En estas ocasiones Francia desempeña el oficio de intermediaria entre pueblos meridionales y septentrionales o viceversa. En el siglo XVIII, Francia traduce a Inglaterra, pone de moda en el Viejo Continente el *Aufklärung* y crea la Enciclopedia. (Artola, 1997: 37)¹²⁶

Estas influencias, sin embargo, no son actuales en política. El afrancesamiento intelectual no engendra la necesidad de su equivalente político. En España, las gentes que han bebido en sus fuentes, dice Méndez Bejarano (1912: 339)¹²⁷ “*las doctrinas francesas son los liberales (partidarios de los dogmas de la Revolución), y su gestión política, por otra parte, perfectamente lógica, es la única esencialmente nacional y, en consecuencia, antifrancesa, entre las que se debatieron en España en 1808.*”

Los afrancesados, cuyos orígenes ideológicos se remontan a los tiempos de Carlos III, no piensan en el régimen francés, tradicionalmente

¹²⁵ Artola, Miguel (1997). *Los afrancesados*. Barcelona: Altaya.

¹²⁶ Artola, Miguel (1997). *Ibidem*, pág. 3.

¹²⁷ Méndez Bejarano, Mario (1912). *Historia política de los afrancesados*. Madrid: RABM.

absolutista, como en un modelo a seguir. Llorente (1814)¹²⁸ considera, que los afrancesados a la Revolución la encuentran anárquica y peligrosa para el bien del Estado, por el excesivo influjo que otorga a la masa de nación en el Gobierno. Los principios liberales rebasan su pensamiento político, lo mismo que los absolutistas, cimentados en el poder de origen divino, se les han quedado cortos.

La Revolución Francesa rompió la uniformidad interior del Viejo Continente. Nos dejó en herencia las fronteras, que entonces no eran aún lo suficientemente altas como para impedir el libre discurrir de las ideas. Y las que el siglo XIX llamaría liberales, nacieron en Francia y de allí se difundieron por todo el Universo, constituyendo un verdadero fenómeno de afrancesamiento, tan difícil de señalar para los contemporáneos del hecho, como fácil de percibir para los que lo estudian gozando de la suficiente perspectiva histórica. (Artola, 1997: 38)¹²⁹

Junto a este afrancesamiento ideológico e intelectual ha existido otro, político y material: el eterno fenómeno de los colaboracionistas (no partidarios de los franceses) y de las gentes que por diversos motivos consideran un deber unirse al invasor para ver tratar de salvar lo que se pueda de la nación, e incluso en algunos casos para medrar personalmente.

En España se llaman afrancesados a estos últimos, a las gentes que, cuando la dominación francesa, ocuparon cargos, juraron fidelidad al rey José I o colaboraron con los ocupantes en fines diversos. *“Los afrancesados, en el sentido que se le da a esta palabra, son los empleados, de todas clases y categorías, que continuaron prestando sus destinos en las provincias o ciudades ocupadas por las tropas, o que fueron nombrados por el Gobierno intruso”*. (Pastor, 1841: 138)¹³⁰

Hasta hoy, a pesar de algunos estudios vindicadores, continúa desconocida la esencia íntima del problema. Es éste un fenómeno muy complejo. La Historia, apasionada, no ha entrado en distingos de motivos o intentos al dictar su fallo, y, sin embargo, hay muchas observaciones que hacer antes de emitir semejante sentencia.

¹²⁸ Llorente, José Antonio (1814). Memoria para la historia de la revolución española, con documentos justificativos, compilados por Juan Nellerto. 3 vols. In 8º. Paris. En Artola, Miguel (1997). *Los afrancesados*. Barcelona: Altaya.

¹²⁹ Artola, Miguel (1997). *Los afrancesados*. Barcelona: Altaya.

¹³⁰ Pastor, N. (1841). *Galería de españoles célebres contemporáneos. Félix José Reynoso*. Madrid.

Para entender bien la esencia del problema, hay que distinguir diferentes clases o tipos de “afrancesamiento”. En primer lugar están aquellos funcionarios, pequeños propietarios...etc, que cumplieron las órdenes que recibieron sin discutir su origen ni legalidad. Sus motivos son dos y fáciles de señalar: el miedo a la represión y la inexcusable necesidad de sobrevivir a la prueba.

“Toda esta parte considerable e influyente de la población (los empleados), dijo el embajador francés desde Valencia en el año 1812, ha seguido simplemente el instinto de la necesidad, y no ha mostrado, bajo el nuevo régimen, más celo que bajo el antiguo. Persiguiéndola se la une al rey, al que habían parecido estarlo muy poco hasta ahora. Son los más y los menos interesantes. No representan nada, son totalmente amorfos. Más que afrancesados merecen el nombre de juramentados”. (Deleito y Piñuela, 1919: 139)¹³¹

Junto a estos se encontraba el grupo de los afrancesados por íntima y libre determinación (este es el caso de Francisco Amorós), formado por aquellas gentes que se unieron voluntariamente a José I para apoyarlo en sus proyectos reformistas y seguirle en su política. La Historia nos presenta dice Méndez Bejarano “a una agrupación de honrados ciudadanos. Ilustres muchos de ellos y algunas glorias imperecederas del genio español, que tal vez con error, siempre con generosas intenciones, trataron de redimir la Patria” (¹³²). Muñoz Maldonado (1833: 584)¹³³ por su parte, mantiene que “es preciso confesar una verdad muy importante para la Historia. Los hombres de más talento, las personas más ilustradas de España, se habían adherido a la Constitución de Cádiz o al partido de José”.

Su número resulta difícil de fijar. Amorós en su representación (1814:185)¹³⁴ dice “Más de dos millones de españoles han prestado sin disputa el juramento de fidelidad a ese rey que se esfuerzan en llamar intruso”. La Forest calculó en unas 12.000 a 15.000 personas las que acompañaron a José en su retirada hacia Valencia.

¹³¹ Deleito y Piñuela, José (1919). *La emigración política durante el reinado de Fernando VII*. Asociación Española para el Progreso de las Ciencias. Congreso de Bilbao.

¹³² Méndez Bejarano, Mario (1912). *Historia política de los afrancesados*. Madrid: RABM.

¹³³ Muñoz Maldonado, José (1833). *Historia política y militar de la Guerra de la Independencia de España contra Napoleón Bonaparte desde 1808 a 1814, escrita sobre los documentos auténticos del Gobierno*. Madrid, 3 vols.in 4º.

¹³⁴ Amorós, Francisco (1814). *Representación del Consejero de Estado español Don Francisco Amorós, a S. M. el Rey Don Fernando VII, quejándose de la persecución que experimenta su mujer Doña María de Therán, de parte del Capitán general de Castilla la Nueva, Don Valentín Belbis, Conde de Villariezo, Marqués de Villanueva del Duero; y defendiendo la conducta que ha tenido Amorós en las convulsiones políticas de su patria; Acompañada de documentos justificativos*, París, 1814 (obra bilingüe en francés y en castellano).

Sin embargo, por muy importantes que pudiesen resultar tales adhesiones individuales el verdadero problema era el de las masas, José I y sus partidarios creyeron haber dado con la solución cuando, el 1 de octubre de 1808, en Vitoria, decretaron que todos los empleados tendrían que jurar fidelidad al monarca. Este sistema fue sistemáticamente aplicado a todas las zonas controladas por las tropas de José I, lo que le permitió luego a Amorós afirmar que dos millones habían reconocido la legitimidad de José I y manifestado la adhesión a su persona. Esta afirmación en opinión de Dufour (1991: 12)¹³⁵ no es exacta, ya que *juramentado* no se puede asimilar a *afrancesado*. Así, la casi totalidad de los empleados siguieron en su puesto y manifestaron un afrancesamiento pasivo, que algunos historiadores modernos no dudan en calificar de colaboracionismo, y que Dufour utilizando el vocabulario de la época lo denomina de *infidencia* (¹³⁶). Para formarse una idea del grado de esta *infidencia*, cabe considerar que de los dos millones de españoles que juraron fidelidad a José I, tan sólo 15.000 individuos (cifra corrientemente aducida por los afrancesados refugiados y admitida por los historiadores) se sintieron lo suficientemente comprometidos como para temer las represalias de sus compatriotas y huir a Francia en 1813 después de la batalla de Vitoria.

Méndez Bejarano (1912: 168)¹³⁷ ha resumido certeramente la esencia del problema al decir que “*el afrancesamiento no significa defección a la causa patriótica a instigación de medros individuales, sino consecuencia natural de evolución dialéctica involuntaria e irremediable*”

Amorós por su parte es aún más explícito sobre las razones del afrancesamiento,

“*Prescindiendo de que, mandándonos nuestros soberanos legítimos obedecer al rey Don José I, que por este acto legitimaban, no podíamos elegir otro partido honroso; los intereses verdaderos de la Patria nos obligaban a ello. Todas las naciones del continente europeo cedían al poder colosal del Emperador de los franceses, y la España sola no podía resistirle*”. (Amorós, 1814: 49)¹³⁸

¹³⁵ Dufour, Gérard (1991). Los afrancesados. *Cuadernos Historia* 16, núm. 121, págs. 3-32.

¹³⁶ Infidencia = desleal, infiel, que ha faltado a la confianza. (Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua). www.rae.es.

¹³⁷ Méndez Bejarano, Mario (1912). *Historia política de los afrancesados*. Madrid: RABM.

¹³⁸ Amorós, Francisco (1814). Representación del Consejero de Estado español Don Francisco Amorós, a S. M. el Rey Don Fernando VII, quejándose de la persecución que experimenta su mujer Doña María de Therán, de parte del Capitán general de Castilla la Nueva, Don Valentín Belbis, Conde de Villariego, Marques de Villanueva del Duero; y defendiendo la conducta que

3.2.- La ideología *afrancesada*

Amorós a lo largo de sus 78 años de existencia vio pasar ante sus ojos, en unos casos como espectador y en otros como protagonista tres modelos de organización política. Por un lado, la vieja doctrina tradicional absolutista, junto a otras dos nuevas doctrinas: el Despotismo Ilustrado y el Liberalismo.

Durante el siglo XVIII existe una sucesión, una alternativa, que impide las colisiones. El reinado de Carlos III señala la superación de los viejos sistemas políticos, sustituidos por formas nuevas, renovadoras y más racionales. La muerte de este monarca marca en la evolución política es un salto atrás, un retorno a las formas antiguas cuyo más claro exponente es la reincorporación a la vida política de un sistema tan desacreditado como era el *valimiento* (¹³⁹), las formas racionalistas del Despotismo Ilustrado, comprimidas desde fuera por la acción gubernamental, perviven en forma anormal sin evolucionar. Junto con ellas ocupan un lugar en la oscuridad de lo inactuante las doctrinas revolucionarias del liberalismo, recién advenido en Francia, y cuya sistemática difusión ha contaminado a grandes capas de la población española (¹⁴⁰).

Esta situación se mantiene a lo largo de los veinte años de Carlos IV. El problema, implícito desde sus orígenes, o surgirá a la superficie hasta tanto una convulsión brusca, la invasión armada- no revuelva toda la organización estatal, apareciendo entonces en forma súbita doctrinas políticas estructuradas y definidas, que se alinearan en el palenque de la política española. Absolutistas y liberales se unirán a pesar del antagonismo interno que los separa, para no constituir más que un solo cuerpo de resistencia frente al invasor, en tanto que los racionalistas *carlotercistas* intentarán armonizar hechos irreductibles, antagónicos dando origen al partido de los *afrancesados*. “No ofrece duda –ha dicho Alcázar- la existencia de cierto espíritu de continuidad entre los hombres renovadores del siglo XVIII y los *afrancesados* que ven amanecer el XIX”; Aunque más que continuidad puede hablarse de identidad.

ha tenido Amorós en las convulsiones políticas de su patria; Acompañada de documentos justificativos, París, 1814 (obra bilingüe en francés y en castellano).

¹³⁹ España, al salir de un reinado que renovaba las más brillantes tradiciones de su pasado, caía en uno que reiniciaba los peores momentos de la época austriaca.

¹⁴⁰ Artola, Miguel (1997). *Los francesados*. Madrid: Ediciones Altaya.

Los partidos o grupos de oposición se distribuyen alineándose: absolutistas y liberales a derecha e izquierda, respectivamente del grupo afrancesado.

La Revolución Francesa rompió la uniformidad anterior del Viejo Continente. Nos dejó en herencia las fronteras, que entonces no eran aún lo suficientemente altas como para impedir el libre discurrir de las ideas. Y las que el siglo XIX llamaría liberales nacieron en Francia y de allí se difundieron por todo el Universo, constituyendo un verdadero fenómeno de afrancesamiento, tan difícil de señalar para los contemporáneos de hecho, como fácil de percibir para los que estudian gozando de la suficiente perspectiva histórica.

Junto a este afrancesamiento ideológico intelectual ha existido otro, político y material: el eterno fenómeno de los colaboracionistas –no partidarios de los franceses- y de las gentes que por diversos motivos consideran un deber unirse al invasor para ver salvar lo que se pueda de la nación, e incluso en algunos casos para medrar personalmente.

En España se llaman afrancesados a estos últimos; a las gentes que, cuando la dominación francesa, ocuparon cargos, juraron fidelidad al intruso o colaboraron con los ocupantes con fines diversos. *“Los afrancesados, en el sentido que se da a esta palabra, son los empleados, de toda clases y categorías que continuaron prestando sus destinos en las provincias o ciudades ocupadas por las tropas o que fueron nombradas por el Gobierno intruso”* (Pastor, 138)¹⁴¹.

Al tratar de hacer una verdadera clasificación, hay que señalar en primer lugar como hemos indicado anteriormente, están aquellas personas que sólo cumplieron las órdenes que recibieron sin discutir su origen ni legalidad. *“Toda esta parte considerable e influyente de la población (los empleados) –dijo el embajador francés desde Valencia en el año 1812- ha seguido simplemente el instinto de la necesidad, y no ha mostrado, bajo el Nuevo Régimen más celo que bajo el Antiguo. Persiguiéndola se le une el rey al que habían parecido estarlo muy poco hasta ahora”*. (La Forest: 81)¹⁴².

¹⁴¹ Pastor, N. (1841) *Galería de españoles célebres contemporáneos*. Félix José Reynoso. Madrid.

¹⁴² Comellas Garcia-Llera, José Luis (coord..) (1984). *Historia General de España y de América. Del Antiguo al Nuevo Régimen, hasta la muerte de Fernando VII*. Tomo XII, Cit. La Forest, pág. 81-83. Madrid: Ediciones Riaph.

Junto a estos se encontraba el grupo de los afrancesados por íntima y libre determinación, formado por aquellas gentes que se unieron voluntariamente a José I para apoyarlo en sus proyectos reformistas y seguirle en su política. *“La Historia nos presenta –ha dicho Méndez Bejarano- una agrupación de honrados ciudadanos, ilustres muchos de ellos y algunos glorias imperecederas del genio español, que tal vez con error, siempre con generosa intención trataron de redimir la Patria. Muñoz Maldonado (1833: 584)¹⁴³, mantiene que “es preciso confesar una verdad muy importante para la Historia. Los hombres de más talento, las personas más ilustradas de España, se habían adherido a la Constitución de Cádiz o al partido de José”.*

3.3.- Motivaciones de los afrancesados

Para los afrancesados, los episodios de Bayona no son más que un cambio de dinastía -*“No se trataba según ellos, sino de un cambio de dinastía aprobado por los soberanos legítimos”* (Viñas-Mey, 1924: 52-57)¹⁴⁴, aconsejable por varios motivos, que Viñas ha clasificado sistemáticamente en *“razones de orden político, deseo de implantar pacíficamente reformas políticas y sociales, de conveniencia nacional, evitar la irremediable postración interna que había de producir una guerra con Francia, y de orden histórico, evitar el peligro de desmembración territorial de España y de emancipación de América”*.¹⁴⁵

3.3.1.- Motivaciones políticas

En política, Amorós como afrancesado sufre las consecuencias de una doble colisión contra los otros dos sectores de opinión del país. *“Resulta que no se trata exclusivamente de una dinastía frente a otra, ha señalado Méndez Bejarano (1012: 273)¹⁴⁶, sino de un sistema político frente a otro”.*

La fidelidad al Estado y la falta de apoyo a una dinastía que considera acabada e incluso perjudicial para el bien del país, le enfrenta a los absolutistas. En 1813, Fernando VII perseguirá igual a liberales y afrancesados, reos ambos para el rey del mismo delito de infidelidad a su persona,

¹⁴³ Muñoz Maldonado (1833) *Historia política y militar de la Guerra de la Independencia*, vol.3.

¹⁴⁴ Viñas-Mey, Carmelo (1924). *Nuevos datos para la Historia de los afrancesados*. Madrid: BHI, XXVI, págs. 52-67.

¹⁴⁵ *Ibidem*, 54.

¹⁴⁶ Méndez Bejarano, M. (1912). *Historia política de los afrancesados*. Madrid: RABM.

Para los *fernandistas*, los afrancesados constituyen gentes de ideas demasiado avanzadas, revolucionarios, enemigos del rey, y, en consecuencia del Estado, concepto en su mente, unívocos. La fidelidad a una nueva dinastía es traición a ambos valores sin distinción, por eso, los afrancesados son tachados de traidores.

Los liberales, por el contrario, consideran a los afrancesados como políticamente atrasados y, a su vez, como infieles al naciente Estado nacional.

Fundamentalmente, el pensamiento político de los afrancesados es *reaccionario* en el sentido auténtico de la palabra y se funda en el miedo a la *anarquía*, palabra clave en sus proclamas. Lo que explica el centralismo a ultranza de un Amorós con su plan de división de España en departamentos o de un Llorente que en su Plan de División Eclesiástica de España, presentado a Emperador en junio de 1808, revela una organización estrictamente paralela a la administración civil, militar, judicial y eclesiástica. (Dufour, 2006: 91)¹⁴⁷

El régimen de Gobierno popular que representan los liberales es, a los ojos de Amorós, equivalente a la anarquía de la que se muestra temeroso. En sus palabras “*debíamos unirnos cada vez más fuertes a él (José I), porque sólo en su gobierno se conocía el imperio de las leyes y la hidra de la anarquía estaba refrenada*” (¹⁴⁸).

Los principios doctrinales de los afrancesados pueden reducirse a tres:

- 1º) Monarquismo, comprendido como adhesión a la forma monárquica y no a una dinastía determinada.
- 2º) Oposición a los avances revolucionarios.
- 3º) Necesidad de reformas políticas y sociales, de acuerdo con las tendencias de la época. A este respecto indica Amorós (1814: 53)¹⁴⁹:

“*Debimos sostener los decretos de José I y coadyuvar a su cumplimiento, porque en ellos se prescribían las reformas que necesitaba la nación, que reclaman las luchas del siglo, que arreglan la administración pública a los sistemas conocidos por mejores, consolidan el poder de un Estado y aseguran su libertad positiva y su gloria verdadera*”.

¹⁴⁷ Dufour, Gerard (2006). *La Guerra de la Independencia*. Madrid: Albor Libros.

¹⁴⁸ Amorós, Francisco (1814). *Representación del consejero de Estado español Don Francisco Amorós, a S. M. el Rey Don Fernando VII, quejándose de la persecución que experimenta su mujer Doña María de Therán, de parte del Capitán general de Castilla la Nueva, Don Valentín Belbís, Conde de Villariego, Marques de Villanueva del Duero; y defendiendo la conducta que ha tenido Amorós en las convulsiones políticas de su patria; Acompañada de documentos justificativos*, París, 1814 (obra bilingüe en francés y en castellano).

¹⁴⁹ Amorós, Francisco (1814). *Ibidem*, pág. 53

Leandro F. de Moratín (1867)¹⁵⁰ resumiría el pensamiento político afrancesado al decir *“Una extraordinaria revolución va a mejorar la existencia de la monarquía, estableciéndola sobre los sólidos cimientos de la razón, de la justicia y del poder”*.

3.3.2.- Motivaciones históricas

La política española de finales del XVIII y primeros meses del XIX, exceptuando el accidental y transitorio hiato producido a consecuencia de los sucesos revolucionarios, estuvo determinada por la secuencia de los sucesos revolucionarios, estuvo determinada por la necesidad de lograr la alianza de Francia para defenderse frente a Inglaterra. Los afrancesados representan la continuidad de esta tradicional orientación. Años más tarde harán de ella un argumento justificativo de su actuación. (Artola, 1997: 50)¹⁵¹. A este respecto Amorós señalaría que *“se nos presentaban las lecciones oportunas de la Historia, dictándonos la conveniencia que resulta a España de que una misma dinastía ocupe sus tronos... Nos unimos al soberano que nos mandaba servirle con celo y constancia, porque se oponía cuanto fuera posible al despotismo de los Gobiernos militares de España, que la misma resistencia tumultuosa había hecho establecer, y rebatía con un tesón noble todos los atentados dirigidos contra la independencia y la integridad de la nación”* (¹⁵²).

Azanza y O’Farrill (1815: 111)¹⁵³ al tratar de justificar sus actuaciones durante el período del reinado de José I, indican que los vocales que en la Junta de Bayona firmaron la Constitución, así como los españoles que la firmaron deseaban el *“procurar sacar todas las ventajas posibles a favor de la conveniencia política, que la experiencia reciente y aún la de un siglo entero, había hecho conocer como la más provechosa y necesaria entre dos naciones, a quienes su posición geográfica les dicta la necesidad de vivir unidas”*.

Además de los motivos citados, hay que añadir el deseo de conservar el imperio, en una precaria situación. *“El evitar la pérdida del imperio colonial otro de los más poderosos motivos de su defensa... la acusación de que quienes excitaron y organizaron la insurrección contra los franceses fueron la causa*

¹⁵⁰ Fernandez de Moratín, Leandro (1867). *Obras póstumas*, vol. III, págs. 200-210.

¹⁵¹ Artola, Mguel (1997). *Los afrancesados*. Barcelona: Ediciones Altaya.

¹⁵² Amorós, Francisco (1814). *Op. Cit.* pág. 49.

¹⁵³ Azanza, Miguel José de y O’Farrill, Gonzalo (1815). *Memoria sobre los hechos que justificaron su conducta política desde marzo de 1808 hasta abril de 1814*. París (8ª, 296 págs.)

inicial y radical de la pérdida de las colonias se fulmina implacablemente contra el Gobierno español en todos los escritos de los afrancesados.” (Viñas-Mey, 1924: 57)¹⁵⁴

Aún podemos citar otra de las motivaciones históricas, representada por el afán de lograr la absoluta independencia política de España con relación a su poderosa vecina, tratando de pasar sin convulsiones y sin desorden a una autoridad nacional.

3.3.3.- Motivaciones de conveniencia nacional

Fundamentalmente fueron dos: el afán natural de evitar una guerra, de la que acertadamente pensaban que había de salir maltrecho el país, pugna que, por otra parte, consideraban innecesaria. ¿Y cuáles serían, por fin, los resultados de esas guerras? se preguntarían. La pérdida de nuestras mejores provincias, la devastación de las demás, la pérdida de las Américas.

La unidad de España la ven amenazada desde el momento en que para ellos los rebeldes son aragoneses, andaluces o vizcaínos antes de ser españoles (Amorós, en un texto redactado en Vitoria y citado por Dufour, 1991: 10). Para los afrancesados la existencia de Juntas Locales, de ejércitos sin unión entre sí, son la amenaza de una posible dislocación del reino, o sea, otra prueba de anarquía, mientras que, muy al contrario, conviene reforzar la cohesión del estado por la unificación de las estructuras administrativas según el modelo imperial: los proyectos de Amorós (creación de Departamentos) o de Llorente (organización de las diócesis españolas conforme con la organización territorial civil y militar, con paralelismo entre el obispo, el prefecto y el comandante militar) implicaban una total desaparición de las estructuras administrativas del Antiguo Régimen.¹⁵⁵

Amorós (1814: 49)¹⁵⁶, a éste respecto indicaba *“si el país sobrevive a la caída de la dinastía, si bajo un nuevo rey se consigue mantener la independencia y las integridades nacionales, no queda ningún motivo que*

¹⁵⁴ Viñas-Mey, Carmelo (1924). *Nuevos datos para la Historia de los afrancesados*. Madrid. BHI, XXVI, págs. 52-67.

¹⁵⁵ Dufour, Gerard (1991). Los afrancesados. *Cuadernos Historia* 16, núm. 121, págs. 3-32.

¹⁵⁶ Amorós, Francisco (1814). *Representación del consejero de Estado español Don Francisco Amorós, a S. M. el Rey Don Fernando VII, quejándose de la persecución que experimenta su mujer Doña María de Therán, de parte del Capitán general de Castilla la Nueva, Don Valentín Belbis, Conde de Villariezo, Marques de Villanueva del Duero; y defendiendo la conducta que ha tenido Amorós en las convulsiones políticas de su patria; Acompañada de documentos justificativos*, París, 1814 (obra bilingüe en francés y en castellano).

justifique a sus ojos de provocar una guerra, que, en el mejor de los casos, sería fatal a España porque preveíamos que sería conquistada y destrozada, como así ha sucedido”.

Una Guerra, añadirían Azanza y O’Farrill (1815: 254)¹⁵⁷ en la *Memoria* conjunta que escribieron, *“llegaría a arruinar a los pueblos y a convertir a España en un desierto. Verdad es que se encargarían de demostrar los sucesos posteriores y de los que ellos no se juzgarán responsables en modo alguno”.* *“Los partidarios del rey José (en frase de Amorós) son puros de unos y de otros; no querían la guerra; siguieron esta pasmosa causa para evitarla, y no puede hacérseles responsables de los males que ha producido”* (¹⁵⁸).

Persuadidos de que, por su genio militar así como por su inmensa superioridad de sus fuerzas, Napoleón restablecería la situación a favor suyo en cuanto quisiera, los afrancesados que habían seguido a José I no perdieron confianza en la fortuna del nuevo soberano y redactaron llamamientos a sus compatriotas e incluso planes de reformas (organización de España en Departamentos, por Amorós, por ejemplo). La rápida campaña realizada por Napoleón, con la capitulación de Madrid (4 de diciembre de 1808) pareció darles la razón.

En segundo lugar, un razonamiento de gran fuerza lógica, aunque siempre ha circulado con un aspecto de justificación tardía que le resta valor, es la ventaja que se obtenía de poseer una administración española, con lo que se evitaba que España se transformase en una dependencia francesa, totalmente gobernada por funcionarios extranjeros.

Amorós, lo explicita de la siguiente manera:

“Si no tuviésemos nosotros los empleos –dijo Amorós- se hubieran dado a los extranjeros, polacos, alemanes, italianos y franceses, pues de todo hubo en los ejércitos que hicieron la conquista, ¿y se cree que en tal caso hubieran sido más felices los españoles? Respondan por mis pueblos y hágase el paralelo de los países que fueron gobernados militarmente con aquellos dónde el rey pudo conservar algún influjo y se verá la enorme diferencia” (¹⁵⁹).

¹⁵⁷ Azanza, Miguel José de y O’Farrill, Gonzalo (1815). *Memoria sobre los hechos que justificaron su conducta política desde marzo de 1808 hasta abril de 1814*. París (8ª, 296 págs.)

¹⁵⁸ Amorós, Francisco (1814). *Op. Cit.* pág. 49.

¹⁵⁹ Amorós, Francisco (1814). *Op. Cit.* pág. 119.

3.4.- Amorós en el Gobierno de José I

El reinado de José I empezó oficialmente el 8 de julio de 1808, después de jurar el monarca la Constitución y recibir a su vez el juramento de fidelidad de los miembros de la Junta Española de Bayona. Le quedaba por hacer lo más difícil: tomar posesión de su trono, o sea vencer y convencer a sus nuevos súbditos.

Para convencerles, dice Dufour (2006: 59)¹⁶⁰ podía contar con la pluma de varios miembros de la supuesta Asamblea Nacional. La de Francisco Amorós, “*el único español que había tenido el valor de exponerse a la ira de Napoleón representándole el peligro que corría a apoderarse de la corona de España sin contar con la opinión de sus habitantes*”. De la misma opinión se muestra Espadas (1991: 16)¹⁶¹ al indicar que “*tampoco mantuvieron la misma actitud frente a la intervención francesa en España. Amorós se enfrentó con el Emperador antes de las renunciaciones de Bayona*”. Pero, frente a la firme decisión del Emperador, se ha convertido en uno de sus más eficaces partidarios, y había publicado el 13 de junio en la Gaceta de Comercio, *Literatura y Política de Bayona* una proclama a los *Amados Españoles, dignos compatriotas* en la cual se esforzó por demostrar la inutilidad de la lucha, insistiendo en el hecho de que la anarquía es el mayor de los azotes que Dios manda a los pueblos.

La adhesión a José I es igualmente la resultante de un concepto político preciso: el Despotismo Ilustrado, los afrancesados no se cansaron de repetirlo en las numerosas defensas y representaciones que mandaron a Fernando VII; no por haber seguido a otro monarca habían dejado de conservarle el trono. Lo importante era, que como *ilustrados*, pudieran llevarse a cabo reformas. Estas reformas, tanto en el plano económico, como en el jurídico o hasta en el religioso, tenían que venir exclusivamente del poder (¹⁶²).

Indudablemente, a pesar de deber la corona a su hermano y de depender de él desde un punto de vista tanto militar como económico, José I quiso ser un soberano español y no limitarse a obedecer ciegamente las órdenes que les transmitía el embajador de Francia, conde de La Forest. Por supuesto, esta voluntad de defender la soberanía española ocasionó antagonismo, como indica Dufour (1991: 14)¹⁶³ “*a veces violentos, con los franceses, como el que opuso el comisario regio Amorós al general Tiébault*”.

¹⁶⁰ Dufour, Gerard (2006). *La Guerra de la Independencia*. Madrid: Albor Libros.

¹⁶¹ Espadas Burgos, Manuel (1991). La soledad de un buen rey. *Cuadernos de Historia* 16, núm. 185, 3-18.

¹⁶² Espadas Burgos, Manuel (1991). *Ibidem*, pág. 18.

¹⁶³ Dufour, Gerard (1991). Los afrancesados. *Cuadernos de Historia* 16, núm. 121, 3-32.

Entre los franceses y los patriotas a los que se les acusaba de sembrar la anarquía y haber sido comprados por el oro inglés, José intentó pues crear una tercera vía y, en rigor más que de *afrancesados* habría que calificar a sus partidarios de *josefinos* (como también se les denominó en aquella época). (Dufour, 2006: 84)¹⁶⁴

Las investigaciones de Mercader (1983)¹⁶⁵ han subrayado “*cuanto de modernización de la estructura estatal tuvo el régimen josefino, sobre todo si se compara con la organización polisnodal característica de la monarquía del Antiguo Régimen*”. El breve y problemático reinado de José I conoció un proceso de creación de Ministerios, replanteamiento de sus competencias y adecuación de las viejas estructuras administrativas al modelo de estado diseñado en la Constitución de Bayona.

Se creó un Ministerio de Policía (conforme preveía la Constitución de Bayona), lo que supuso una gran novedad, sino que su titular, Pablo Arribas, llegó –en frase de La Forest- a hacer *demasiada sombra a los demás ministros*. *Apoyándose en el Consejero de Estado Francisco Amorós* (nombrado Intendente general de Policía) *creó en Madrid diez comisarios de policía encargados de vigilar a la Villa*. No faltaron tampoco los intentos de crear fuerzas españolas de policía destinadas a luchar contra la guerrilla. (Dufour, 2006: 88)¹⁶⁶

Entre 1808 y 1813 Amorós obtiene títulos y cargos de gran responsabilidad en la nueva Administración de José I: fue nombrado de manera consecutiva, Consejero de Estado, gobernador militar y político de Santander, Comisario Real en Burgos, Guipúzcoa, Álava y Vizcaya, intendente de la Policía de Madrid, caballero de la Orden Real de España, ministro interino de la Policía durante la conquista de Andalucía y comisario regio cerca del Ejército de Portugal (¹⁶⁷).

3.5.- Convicción hasta el final

El 21 de junio de 1813, en Vitoria, el duque de Wellington, a la cabeza de los ejércitos aliados (ingleses, españoles y portugueses) expulsaron

¹⁶⁴ Dufour, Gerard (2006). Op. Cit. pág. 84.

¹⁶⁵ Mercader, Juan (1983). *José Bonaparte, rey de España*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas

¹⁶⁶ Dufour, Gerard (2006). *La Guerra de la Independencia*. Madrid: Albor Libros.

¹⁶⁷ Fernández Sirvent, Rafael (2002). Aproximación a la obra educativa de un afrancesado: el coronel Francisco Amorós y Ondeano. *Pasado y memoria: revista de historia contemporánea*. Ejemplar dedicado a: Instituciones y sociedad en el franquismo), pags. 167-182.

definitivamente a José I de España, siendo seguido (según la mayoría de las fuentes por 15.000 personas).

Lejos de recibir en Francia la acogida que cabía esperar por parte de sus aliados, los afrancesados fueron tratados poco menos que como prisioneros de guerra. Para intentar impedir que su presencia revelase la importancia del desastre de Vitoria (que se quería hacer pasar por un combate sin importancia), el emperador prohibió a los refugiados pasar más allá de Garona y mandó concentrarlos en algunas ciudades del suroeste de Francia. Sólo unos privilegiados (Amorós, Arce...) fueron autorizados a residir en París, lo que le fue negado al propio José I, que tuvo que ocultarse en sus tierras de Mortefontaine, para no alarmar con su presencia en la corte (¹⁶⁸).

El Decreto de 30 de mayo que era esperado por los afrancesados como un decreto de amnistía, se convirtió en un decreto de destierro. Se quiso así perdonar a los débiles y castigar a los fuertes: los menos comprometidos pudieron volver a España (donde fueron objeto de no pocas vejaciones). Unas 4.500 personas se veían en cambio condenadas a un destierro perpetuo, privadas del producto de sus bienes en España y sin recursos económicos en Francia.

¹⁶⁸ La abdicación de Napoleón el 6 de abril de 1814, había hecho caduco el tratado de Valençay, ya que había desaparecido una de las partes firmantes. Los afrancesados de mayor relevancia que comprendieron que ya solo dependía su porvenir de la buena o mala voluntad del soberano (Fernando VII) y a imitación del arzobispo de Zaragoza y patriarca de las Indias, Ramón de Arce, Llorente, Arzanza y O'Farril, Badía y Lebrich... se apresuraron a mandar cartas de felicitaciones al rey por su feliz restablecimiento en el trono.

No dudaban de que Fernando VII aprovecharía la celebración de su onomástica (30 de mayo) para promulgar el ansiado decreto de amnistía y ansiando manifestar su lealtad al monarca pero, contrariamente a sus esperanzas fue un decreto de destierro y no de amnistía el que fue promulgado en Madrid con esta fecha.

Este decreto había sido precedido el 24 de mayo por la orden dada a la Secretaría de Estado de clasificar a los empleados en cuatro categorías:

- Los que no habían aceptado servir al intruso (y a los que había que premiar).
- Los que habían seguido en sus puestos sin más-
- Los que habían obtenido promociones (lo que indicaba celo especial a favor del gobierno afrancesado)
- Los que habían hecho proselitismo a favor de José (caso de Amorós).

Conforme a este sistema el decreto del 30 de mayo prohibía el paso de la frontera a cinco categorías de afrancesados:

- 1) Ministros y consejeros de estado (caso de Amorós)
- 2) Embajadores, secretarios de embajadas o constes
- 3) Generales y oficiales de capitán para arriba
- 4) Empleados de Policía, Prefectura, Subprefectura y Junta criminal de cualquier graduación que fuese
- 5) Prelados y dignidades eclesiásticas nombrados por el Gobierno intruso o que se hubieran refugiado en Francia.

La reacción casi unánime de los afrancesados en cuanto se enteraron de la decisión regia expuesta en el decreto de 30 de mayo, fue de incompreensión, abatimiento y desesperación. Solo Amorós reaccionó violentamente, publicando (anónimamente y en francés) un panfleto titulado *Refléxions sur le décret du 30 mai 1814...* en el cual no dudaba en pedir a Fernando VII como podía tener la audacia de exigir de sus vasallos una resistencia a Napoleón que él mismo no había podido mantener más de ocho días en Bayona. Tal aseercción pareció un nuevo crimen de lesa majestad y a petición de Madrid el folleto fue incautado por orden del propio Talleyrand, y vino “a probar definitivamente la maldad de los afrancesados ante el soberano y cuantos querían hacer de ellos el chivo expiatorio del desdichado episodio de Bayona”.⁽¹⁶⁹⁾

Entre estos refugiados, uno solo, Francisco Amorós tuvo el valor de protestar en una Representación en la que le recordaba a Fernando VII que él mismo, por muy rey que fuese no había podido resistir a la fuerza y había cedido a Napoleón.

Pero, fuera de este brote de Amorós, los afrancesados se quedaron anonadados por este decreto: admitían haber errado en la elección, pero no en la voluntad (Llorente). Con la mentalidad tan propia de empleados, que era la suya, no entendían como se les podía reprochar el haber cumplido órdenes, y para ellos el mundo y sus valores burocráticos (valga el anacronismo) se derrumbaban.

Evidentemente, tenían que subsistir. A este respecto Dufour (1991: 24)¹⁷⁰ indica que: “Rechazados por su soberano, no les quedaba más remedio que confiar en la caridad del rey de Francia. Así fue como el 8 de junio de 1814 un grupo de españoles refugiados (encabezados por Amorós, Badía y Llorente) mandaron una súplica a Luís XVIII para solicitar la autorización de permanecer en Francia (lo que, tácitamente, les fue concedido en julio) y subsidios, que sólo cobraron con regularidad a partir de octubre del mismo año”.

Paradójicamente, estos subsidios fueron más importantes que los que les había concedido Napoleón: el sistema aplicado fue el de una pensión de jubilación según su puesto en la administración de José o en el ejército. El Gobierno de Luís XVIII les aplicaba el mismo sistema que a los militares

¹⁶⁹ Dufour, Gerard (1991). Los afrancesados. *Cuadernos de Historia* 16, núm. 121, 3-32.

¹⁷⁰ Dufour, Gerard (1991). *Ibidem* pág. 24

franceses de los que quería separarse por su excesivo bonapartismo, los famosos *démi solde* (que tanta nostalgia conservaron del Imperio).

La mayoría de los que volvieron, no eran afrancesados en el sentido propio de la palabra, sino *ínfidos*, como han sido definidos. *Entre los afrancesados convencidos, sólo puede notarse la naturalización del consejero de Estado Amorós, ya en 1816 que se hará célebre en Francia abriendo en París el primer gimnasio (en el sentido moderno de la palabra).* Por muy francesa que fuese su cultura, a pesar del rechazo que sufrieron por arte de sus compatriotas, a pesar de las facilidades que hubiera supuesto en muchos casos una naturalización, los afrancesados quisieron ser españoles hasta el final, costara lo que costara. He aquí un rasgo que no parece haber sido hasta ahora suficientemente subrayado (¹⁷¹).

¹⁷¹ Dufour, Gerard (1991). libidem pág. 32.

BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULO II

- Andrieu, D. (1988). La gimnasia amorosa en Francia (1808-1891). En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 109-132. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Agosti, L. (1948). *Gimnasia educativa. (1ª edición)*. Madrid: Talleres del Instituto Geográfico y Catastral
- Aguilar Piñal, F. (1992). «La política docente», en Historia de España «Ramón Menéndez Pidal, XXXI, La época de la ilustración: el Estado y la Cultura (1759-1808)», Madrid: Espasa Calpe, 1992, 3»
- Alcántara García, P. (1902). *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Vol. II*. Madrid. Edita Hernando.
- Amorós, F. (1817). Déclaration de F. Amoros, réfugié espagnol, naturalisé français, et exposé de ses services; accompagné des pièces justificatives, P. N. Rougeron, Paris, 1817, pp. 6-7.
- Anderson, P. (1979). *El estado absolutista*. Madrid: Siglo XXI.
- Anderson, P. (1996). *Los fines de la historia*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Anés, G. (1975). *El Antiguo Régimen: Los Borbones*. Madrid: Alianza Universidad.
- Apud Daniel Mornet (1954). *Les origines intellectuelles de la Révolution Française (1715-1878)*. París: Armand Colins.
- Archives Diplomatiques Du Ministère Des Affaires Étrangères (Paris) Mémoires et documents (Espagne), vol. 379, fol. 8.
- Artola, M. (1983). *Antiguo Régimen y revolución liberal*. Barcelona: Ariel.
- Artola, M. (1997). *Los Afrancesados*. Barcelona: Ediciones Altaya.
- Azanza, M. J. de y O'Farrill, G. (1815). *Memoria sobre los hechos que justificaron su conducta política desde marzo de 1808 hasta abril de 1814*. París (8ª, 296 págs.)
- Bernal, A. M. (1979). *La lucha por la tierra en la crisis del Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Blanc, L. (1847). *Histoire de la Révolution Française, vol I*.
- Bois, J. P. (2006). *La revolución Francesa*. Madrid: Albor Libros.
- Cabarrús, F. (1752-1810). Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública, Vitoria, 1808, p. 73. Citada por Pastor Pradillo, J. L (1997). *El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Universidad de Alcalá (Madrid)
- Calatayud Miquel, F. (2002). *De la gimnasia de Amorós al deporte de masas. (1770-1993). Una aproximación histórica a la Educación Física y el*

- deporte en España*. Valencia: Edita Ajuntament de Valencia. Fundación Deportiva.
- Callahan, W. J. (2000). *Iglesia, Poder y Sociedad En España 1570-1874*, Madrid: Nerea.
- Caso González, J. M. (1985). Recuperar la Ilustración, págs. 3-11. En Caso González, José Miguel; Domínguez Ortiz, Antonio y Mestre, Antonio. *La Ilustración Española. Cuadernos Historia 16*, nº 44, 3-32.
- Comellas Garcia-Llera, J. L. (coord..) (1984). *Historia General de España y de América. Del Antiguo al Nuevo Régimen, hasta la muerte de Fernando VII*. Tomo XII, Cit. La Forest, pág. 81-83. Madrid: Ediciones Riaph.
- Chomsky, N. (1992). *El Nuevo Orden Mundial y el Viejo*. Madrid: Crítica.
- Deleito y Piñuela, J. (1919). *La emigración política durante el reinado de Fernando VII*. Asociación Española para el Progreso de las Ciencias. Congreso de Bilbao.
- De los Reyes, E. (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.
- Dufour, G. (2006). *La Guerra de la Independencia*. Madrid: Albor Libros.
- Espadas Burgos, M. (1991). La soledad de un buen rey. *Cuadernos de Historia 16*, núm. 185, 3-18
- Fernández Álvarez, M.; Avilés Fernández, M. y Espadas Burgos, M. (dirs.) (1986), *Gran Historia Universal (volúmenes XIV al XVIII)*, Barcelona: Club Internacional del Libro.
- Fernandez de Moratín, L. (1867). *Obras póstumas*, vol. III.
- Fernández Nares, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Fernández Sirvent, R. (2002). Aproximación a la obra educativa de un afrancesado: el coronel Francisco Amorós y Ondeano. Pasado y memoria: *Revista de historia contemporánea*. Nº 1, 2002 (Ejemplar dedicado a: Instituciones y sociedad en el franquismo), pags. 167-182
- Fernández Sirvent, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ferrer, A. (1996). *Historia de la globalización. Orígenes del orden económico mundial*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- García Carretero, M. (1988). *Amorós en España. Gimnasio de Segovia*. Madrid. INEF.
- González Aja, M. T. y Hernández Vázquez, J.L. (1988). *Francisco Amorós: su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

- González Aja, M^a T. (1988). La Educación Física en España: 1800-1936. En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 13-28. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- González Boto, R.; Madrera Mayor, E. y Salguero del Valle, A. (2004). Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y Educación Física actuales. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 73 - Junio de 2004*.
- Gray, P. (1969). *The Enlightenment: An Interpretation*. Volumen uno: *The Rise of Modern Paganism*. New York: A. Knopf 1966. Volumen dos: *The Science of Freedom*. New York: A. Knopf.
- Hazard, P. (1988). *La crisis de la conciencia europea*. Madrid: Alianza.
- Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M. E. (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia, 1770-Paris, 1848): Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. En *Actas del X Congreso de Historia del Deporte*, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005
- Hernández Vázquez, J.L. (2006). Retratos: Francisco Amorós (1770 Valencia-Paris 1848). *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Volumen II / Año II / Revista nº 4, julio de 2006.
- Herr, R. (1979). *España y la Revolución del siglo XVIII*. Madrid: Aguilar.
- Hilton, Rodney (ed.) (1976, 1977 en español). *La transición del feudalismo al capitalismo*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawn, E. (1979). *Las Revoluciones Burguesas*. Madrid: Guadarrama.
- Jovellanos, G. M. de (1985). *Informe de la Sociedad Económica de Sevilla al Real y Supremo Consejo de Castilla en el expediente de la Ley Universitaria*. Sevilla, 1780, p. 11.
- Jovellanos, G. M. de (1985). *Obras completas*. Gijón 1985, p. 278.
- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium
- Llorente, J. A. (1814). Memoria para la historia de la revolución española, con documentos justificativos, compilados por Juan Nellerto. 3 vols. In 8º. Paris. En Artola, M.(1997). *Los afrancesados*. Barcelona: Altaya.
- Luzuriaga, L.(1993). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Maestre, A. (1988). *¿Qué es Ilustración?* Madrid: Tecnos
- Marañón, G. (1954). *Las ideas biológicas del P. Feijó*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mayer, A. (1983). *The Persistence of the Old Regime: Europe from 1848 to the Great War*. Paris: Flammarion.
- Méndez Bejarano, M. (1912). *Historia política de los afrancesados*. Madrid: RABM.

- Mercader, J. (1983). *José Bonaparte, rey de España*. Madrid: CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).
- Moreno González, A. (1988). Hacia la felicidad pública por la Ciencia y la educación. *Revista de Educación*, nº extra 1988, pp. 407.
- Muñoz Maldonado, J. (1833). *Historia política y militar de la Guerra de la Independencia de España contra Napoleón Bonaparte desde 1808 a 1814, escrita sobre los documentos auténticos del Gobierno*. Madrid, 3 vols. in 4º.
- Naharro, V. (1818). *Descripción de los juegos de la infancia, los más apropiados a desenvolver sus facultades físicas y morales y para servir de abecedario gimnástico*. Madrid: Imprenta que fue de Fuentenebro.
- Negrín Fajardo, O. (1984). Educación e Ilustración. En *Introducción a los Estudios Pedagógicos*. Capítulo 16, págs. 498-525. Madrid: Editorial UNED.
- Pastor, N. (1841). *Galería de españoles célebres contemporáneos. Félix José Reynoso*. Madrid.
- Piervieja del Pozo, M. (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Pipes, R. (2002). *Propiedad y libertad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Campomanes, P. (1975). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid. Instituto de Estudios Fiscales.
- Romano, R. y Tenenti, A. (1971). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma*. Madrid: Siglo XXI.
- Rojas, C. (1999). *La vida y la época de Carlos IV*. Barcelona: Planeta.
- Rosado, F. y Planet, J. A. (2001). *Historia de España*. Barcelona: Ediciones NAUTA C. S. A.
- Roura Aulinas, L. (1988). *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo II. *La crisis del Antiguo Régimen*. Barcelona. Editorial Planeta.
- Ruiz Torres, P. (1988). *Historia de España. La transición del Antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo I. *Economía y Sociedad*. Barcelona. Editorial Planeta.
- Serrailh, J. (1979). *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid: FCE
- Spivak, M. (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, Mª T. y Hernández Vázquez, J. L. *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

- Tocqueville, A. (1856). *L'ancien régime et la Révolution*. Ha sido recientemente reeditado en español: (2005) *El Antiguo Régimen y la Revolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres Campos, B. (2007). Conocimientos y creencias del profesorado acerca de las funciones del Instituto Pestalozziano de Madrid. Primer centro de formación del profesorado de Educación Física de España. En Lorenzo Delgado, M. y otros (coord..) (2007). *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Grupo de Investigación Área. Granada: Ediciones Adhara, S. L.
- Tuñón de Lara, M. (dir.) (1987). *Historia de España (volúmenes 5 y 7). La frustración de un imperio; Centralismo, Ilustración y Agonía del Antiguo Régimen*, Barcelona: Labor.
- Viñas-Mey, C. (1924). *Nuevos datos para la Historia de los afrancesados*. Madrid: BHI, XXVI, págs. 52-67.

CAPÍTULO III

EL MÉTODO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE FRANCISCO AMORÓS

SUMARIO DEL CAPÍTULO III

EL MÉTODO DE AMORÓS DE EDUCACIÓN FÍSICA

1.- LA NUEVA CIENCIA GIMNÁSTICA

1.1.- Del concepto restringido de Gimnasia, al integrador de Educación Física

1.2.- Amorós y la Sistematización de la Educación Física en las Escuelas Gimnásticas

1.2.1.- Los orígenes de las Escuelas Gimnásticas Europeas

1.2.1.1.- Precursores y primeras realizaciones en Europa

1.2.1.2.- Precursores y primeras realizaciones en España

1.2.2.- El desarrollo de las Escuelas Gimnásticas Europeas

1.2.2.1.- La Escuela Alemana

1.2.2.2.- La Escuela Sueca

1.2.2.3.- La Escuela Inglesa: comienzos del deporte en la escuela

1.2.2.4.- La Escuela Francesa

2.- INFLUENCIAS RECIBIDAS POR AMORÓS EN EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE SU MÉTODO

2.1.- Influencias recibidas por Amorós en el diseño y aplicación de su método

2.1.1.- Influencia de Rousseau en la obra de Amorós

2.1.2.- Influencia de Pestalozzi en la obra de Amorós

2.2.- La Ciencia de la Gimnasia en el Método de Amorós

3.- EL MÉTODO GIMNÁSTICO DE AMORÓS

3.1.- Fundamentos básicos del Método

3.1.1.- La Gimnasia como medio de Educación Integral

3.1.2.- Importancia que se le otorga a las bases biológicas y a la fundamentación conceptual

3.1.3.- Importancia de la música y las canciones en el método

3.1.4.- Marcado carácter moralizante del método

3.1.5.- Diferenciación entre la formación militar y la civil

3.1.6.- Individualización del trabajo y atención a la diversidad

3.2.- Aproximación curricular al Método de Amorós de Educación Física

3.2.1.- Objetivos del Método amorosiano

3.2.2.- Contenidos del Método amorosiano

3.2.3.- Orientaciones Metodológicas

3.2.4.- Medios, máquinas e instrumentos del método amorosiano

3.2.5.- Orientaciones de evaluación

4.- EL MÉTODO AMOROSIANO Y EL JUICIO DE LA HISTORIA

4.1.- Críticas controvertidas

4.2.- Investigaciones relevantes sobre la vida y obra de Amorós

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO III

La educación integral del ser humano, atendiendo a una integración "lo más armoniosa y natural posible de las facultades físicas, intelectuales y morales".
FRANCISCO AMORÓS, 1830

No podemos desconocer que el imperativo educativo había sido una fuerte apuesta del Humanismo renacentista ya desde el siglo XV, que en opinión de Álvarez Palacios (1996: 37)¹ hace de Cristóbal Méndez y su obra "*Libro del ejercicio Corporal*". Allí, Álvarez Palacios, afirma que,

"El ideal educativo del Renacimiento se refleja claramente en los escritos de contenido político-social, en los que se ensayan nuevos modelos de comunidad y formas nuevas de comportamiento ciudadano"

Esto es principalmente importante, ésa es la época por donde empieza a prefigurarse una cierta actitud frente al ejercicio corporal. Actitud que, como muy bien resalta Álvarez Palacios comienza a perfilarse con un desarrollo muy definido desde la filosofía y, especialmente, la medicina; hasta el punto que el ejercicio corporal formará parte importante del saber médico, junto con la higiene... dando lugar a la gimnasia galénica.

Desde un punto de vista didáctico es evidente que a lo largo de la Historia de la Educación en general y de la Educación Física como parte de esta, se han ido produciendo una serie de alternativas que han estado ligadas íntimamente a los cambios sociales, políticos y económicos. González Ortiz y cols. (1996:14)² consideran que por falta de fuentes históricas, poco o muy poco sabemos sobre los enfoques que, desde un punto de vista educativo, ha tenido la actividad física. Los trabajos de los arqueólogos y de los antropólogos vienen a demostrarnos que, de alguna manera, los progresos de toda civilización han estado ligados estrechamente al fenómeno educativo y al grado de consciencia que las diversas comunidades humanas hayan tenido sobre el mismo.

Por esta causa, el concepto de Educación Física no puede, desde un punto de vista histórico, considerarse como un concepto unívoco. La interpretación que se le da, depende de muchos factores y dentro de ellos

¹ Álvarez Palacios, Eduardo (1996). *Libro del ejercicio Corporal y sus provechos*. León: Ediciones Lancia.

² González Ortiz, Manuel; Rivera García, Enrique y Torres Guerrero, Juan (1996). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

sobre todo depende del concepto de educación basado en el concepto previo que sobre el ser humano, de la sociedad y del espacio histórico concreto, tenga, a nivel ideológico una sociedad humana cualquiera.

Durante varias décadas, ha sido distinguir lo que podía atribuirse a la persona de Amorós, a su influencia, y lo que podía ser el resultado de recetas elaboradas a partir de una práctica empírica, pero fundada en una larga experiencia de la formación física de su alumnado.

La obra de Amorós, dejando de lado ciertas interpretaciones detallistas de su método y sus derivados, consideramos que ha merecido pasar a la posteridad por haber sido Amorós uno de los creadores de un movimiento cuyas incidencias van mucho más allá de sus métodos. Ese movimiento es el de la pasión por la cultura del cuerpo, es la revelación, para unas poblaciones siempre crecientes, del buen uso del ejercicio físico, pues Amorós supo percibir muy pronto esa necesidad que constituyó la base de su acción, de forma más o menos explícita. (Spivak, 1988: 141)³

1.- LA NUEVA CIENCIA GIMNÁSTICA

1.1.- Del concepto restringido de Gimnasia al integrador de Educación Física

En todo tipo de culturas siempre se ha dado el fenómeno de primar determinados valores, en algunos casos han sido los que componen la parcela intelectual de la persona, en otros los de su parcela física. En este sentido y en relación a nuestro entorno cultural, afirma Vázquez Gómez (1989: 55)⁴.

"Es generalmente admitido que en nuestra cultura occidental han primado los valores intelectuales y la educación correspondiente, ha tendido a privilegiarlos en detrimento de los valores corporales; pero también es cierto que la dimensión corporal del hombre ha estado presente, de una manera u otra, en la educación a lo largo de su historia ya fuera para fortalecerla y desarrollarla, ya fuera para someterla o castigarla".

Por tanto, si la Educación Física hace referencia directa al cuerpo y al movimiento, la concepción que cada tipo de cultura haya tenido sobre éste y la valoración e importancia que este haya recibido son un eje fundamental para intentar un acercamiento a la Didáctica de la Educación Física, como ciencia

³ Spivak, M. (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J. L., *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

⁴ Vázquez Gómez, Benilde (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos

que abarcaría los fines y contenidos y asimismo de la metodología como ciencia que se ocupa del cómo enseñar.

En referencia a la gimnasia escolar, ésta no nace en el siglo XIX, sino que ya en el Antiguo Régimen se abordó el problema de que los niños tuviesen en su proceso de educación estas prácticas. En este sentido Defrance (1987: 20)⁵ indica que:

“las educaciones físicas modernas aparecen en una sociedad que conoce varias formas de practicas de ejercicio corporal (citemos los juegos populares y las artes de ejercicios nobles); se diferenciarán de los ejercicios preexistentes proponiendo e imponiendo la sistematización de los ejercicios ya conocidos”

Por su parte Andrieu (1988: 115)⁶, señala que lo que cambia en este principio de siglo no son tanto las prácticas corporales, sino la idea que se tiene del acto en sí y sobre todo de su utilidad, y más aún la de su organización en beneficio de los militares o de los civiles. Señala que *“para los militares, el ejercicio es útil para fortalecer a los soldados, especificando que tal fortalecimiento va dirigido a la tropa, mientras que los oficiales se preocupan sobre todo de los buenos modales y del saber estar en sociedad, que las artes tales como la esgrima, la equitación o la danza son capaces de desarrollar. Para los civiles, se trata de educar a la joven generación, preocupándose del perfeccionamiento del cuerpo, racionalizándolo, aunque también en este caso se hace notar el peso de las tradiciones y resulta algo difícil favorecer la excelencia corporal a través de prácticas ajenas a las nobles, entre las que la esgrima, la equitación y la danza siguen siendo las más destacadas.”*

El inicio del siglo XIX está profundamente marcado por esta especie de nostalgia del pasado, quedando perfectamente diferenciados el ámbito militar del civil y dividiéndose progresivamente éste último en dos ramas: por una parte la de los médicos y, por otra, la de los gimnastas.

En el contexto de final del siglo XVIII, y de acuerdo con Martín Nicolás (2000)⁷, empieza a formar parte del ambiente el concepto de: *“...crianza física, o propiamente en el campo de la historia de la pedagogía y la salud, la*

⁵ Defrance, J. (1987). *L'excellence corporelle 1770-1914*. Tennes: Edit Pour.

⁶ Andrieu, Didier (1988). La gimnasia amorosa en Francia (1808-1891). En: *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p.109-132. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

⁷ Martín Nicolás, J.C. (2000). *Dos antecedentes de la cultura física: Locke y Rousseau y el origen del concepto educación física*. Módulo I Seminario IV Master en Educación Física. Universidad de Salamanca 2000.

Educación Física". A este respecto, indica Devís Devís (1996)⁸, que el término *Educación Física* hace su aparición en diferentes tratados relacionados con la crianza de los niños y los cuidados médicos. Vázquez Gómez (1989: 57), señala al médico suizo Ballesxerd como introductor del término en 1762, si bien como señala la autora el término será utilizado indistintamente junto a los de educación corporal y educación médica, dejándose sentir la influencia que la medicina sigue teniendo sobre la disciplina.

En el ámbito pedagógico, la Educación Física recibe una significativa atención por parte de eminentes pedagogos que desarrollan su labor en este siglo. Además, esta atención pasa del plano de la teoría al de la práctica, al ser incluida de forma efectiva en los programas de diferentes escuelas.

Pero durante mucho tiempo aún, los discursos, más aún que las prácticas, son y serán todavía durante mucho tiempo, un problema de especialistas, una preocupación marginal, una realidad para una minoría. No podemos olvidar señalar a Andrieu (1987: 115)⁹ que desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XIX, el uso de la gimnasia no atraerá más que a un número muy reducido de alumnos, e interesará a muy pocos docentes.

1.2.- Amorós y la Sistematización de la Educación Física en las Escuelas Gimnásticas

Los planteamientos de Locke (1632-1704)¹⁰ en torno a la pedagogía como ciencia y principalmente su concepción sobre los componentes de la salud y la importancia del ejercicio físico de los niños, así como los de Rousseau en relación con el modelo de educación individual basados en las etapas del desarrollo, y en particular sobre el valor y finalidad de los ejercicios físicos a través del método natural, durante el siglo XVIII no encontraron un terreno fértil donde pudieran concretarse de manera programática, al no existir un sistema escolar extendido y consolidado. Locke expresaba el valor de la educación física en su trabajo titulado *Some Thoughts Concerning Education*.

⁸ Devís Devis, José (1996). *Educación física, deporte y curriculum*. Madrid: Visor.

⁹ Andrieu, Didier (1988). La gimnasia amorosa en Francia (1808-1891). En: *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p.109-132. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

¹⁰ John Locke (1632-1704), filósofo y médico inglés en su obra *Pensamientos sobre la Educación*, publicada en 1693 le otorga un lugar relevante a la crianza física. Esta crianza física respondía a los siguientes objetivos: crear en el niño determinados hábitos de buena salud: ser el basamento de la formación del carácter y la moral: proporcionar descanso, diversión y equilibrio entre el espíritu y el cuerpo. Esta obra es un referente para los escritos de Rousseau, Kant y Josefa Amar y Borbón.

Para Locke, la Educación Física era un medio de preparar ante posibles emergencias de salud que involucraban dificultades y fatiga. Además, este educador vislumbraba a la Educación Física como forma de lograr el desarrollo de un cuerpo vigoroso y listo para cualquier acción que se necesite.

Durante el siglo XIX, a la par del fenómeno de la expansión de las modernas escuelas infantiles, independientes de la asistencia y beneficencia privada o de iniciativas individuales de naturaleza altruista, surge una nueva dimensión educativa inherente a la formación del hombre: la educación física escolarizada. La revaloración a nivel internacional de la Educación Física se produce en el transcurso de este siglo al ser concebida como una actividad esencial en la formación de los individuos; es decir, como una disciplina orientada al cuidado y desarrollo físico del cuerpo, sin exclusivismos o privilegios sociales e incorporada a un plan escolar armónico e integral, en el cual la intervención estatal jugaría un papel determinante para su difusión y consolidación.

Cagigal (1966: 49)¹¹ indica en una breve noticia histórica sobre la Educación Física en España que los conceptos Educación Física y Deporte señalan realidades un tanto distintas, aunque no totalmente disociadas entre sí, por lo que no pueden desligarse por completo los modernos movimientos gimnásticos, por un lado, y deportivo-inglés, deportivo-olímpico, por otro. El primer indicio claro de incorporación hispánica al moderno movimiento físico viene de la mano del coronel Amorós, que funda en Madrid el Instituto Gimnástico Pestalozziano, donde pone en práctica los ejercicios que años más tarde instaurará en París.

La forma en que se manifestó esta dimensión educativa se concretó en la Gimnasia, cuya propagación adquirió de inmediato un carácter universal. El origen de esta primera tendencia de la Educación Física escolarizada tuvo un peculiar desarrollo en cuya determinación influyeron dos tipos de factores: por un lado, el exacerbado nacionalismo decimonónico, que imperó en los países europeos originó que se concibiera a la preparación física de los ciudadanos como una necesidad cuya atención permitiría enfrentar cualquier contingencia bélica, además de que el desarrollo de las sociedades industriales de ese

¹¹ Cagigal, José María (1966). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

Al hablar sobre la evolución histórico-cultural del concepto deporte, concretamente sobre los modernos impactos: "*Impacto de la históricamente llamada educación física... los tres nombres más significativos como realizadores de tales movimientos: Amorós, en París, P.H. Ling en Suecia y L. Jahn en Alemania*"; y pp.127- 132.

tiempo requería de hombres sanos y vigorosos, capaces de recuperarse del desgaste físico producido por las extensas jornadas laborales; por otra parte, la ampliación de la carga horaria en las escuelas exigió un mayor sedentarismo de los escolares, propiciando el incremento de las horas de estudio y, por ende, la aparición del *surmenage* intelectual, de los defectos posturales y de enfermedades propias de la inactividad física infantil. (González Ortiz; Rivera García y Torres Guerrero, 1996)¹²

Estas circunstancias determinaron la división del movimiento gimnástico en dos líneas conceptuales claramente definidas: la educativa y la militar. Estrechamente vinculadas en sus orígenes (ya que la gimnasia saltaba de los cuarteles a las escuelas), ambas tendencias tenían un fin común: *el vigorizamiento de la raza*.

En la segunda mitad del siglo XVIII se perfilan las denominadas "escuelas" de la gimnástica que tendrán su máximo desarrollo en el siglo XIX. Figuras como Guts Muths (1759-1839), Ludwing Jahn (1778-1852), Franz Náchteggall (1777-1847), Pedro Enrique Ling (1776-1839), Francisco Amorós (1770-1848). etc, desarrollarán las denominadas "escuela alemana", "escuela sueca" y "escuela francesa" de la gimnástica.

1.2.1.- Los orígenes de las Escuelas Gimnásticas Europeas

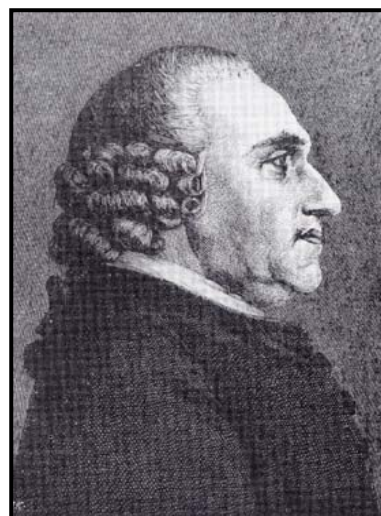
1.2.1.1.- Precursores y primeras realizaciones en Europa

Los orígenes de los sistemas gimnásticos se ubicaron en los países europeos, de donde se extendieron a la mayor parte del mundo. En Alemania tuvieron lugar los primeros esfuerzos por consolidar a la Educación Física por medio de la gimnasia. Entre los precursores de la moderna Educación Física que tuvieron enorme influencia en el nacimiento de las escuelas Europeas de Gimnasia hay que citar con nombre propio a Basedow, Salzmänn, Guts Muths, Federico Luis Jahn, Franz Nachteggall y Pedro Enrique Ling.

¹² González Ortiz, Manuel; Rivera García, Enrique y Torres Guerrero, Juan (1996). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

Basedow (1723-1790)¹³, pedagogo alemán, recoge las ideas de Rousseau referentes a la educación y funda un Instituto en Dessau en 1744 denominado "*Philanthropium*", con la intención de llevarlas a la práctica. En esta institución la práctica de la actividad física se configura como uno de los elementos centrales de la educación armónica e integral que allí se propugnaba. Este hecho hace reflexionar sobre si nos encontramos en ese momento con la verdadera creación de la Educación Física como disciplina escolar, logrando que los ejercicios físicos constituyan parte esencial del programa educativo, que incluye ejercicios para el desarrollo del alumno, fortificarlo y darle salud, confianza en sí mismo y coraje.

En el "Philanthropum" Basedow hacía convivir, según los métodos naturalistas, la educación intelectual y física. Esta última consistía en ejercicios de esgrima, danza y equitación. Basedow, distinguía, ante todo, dos tipos de escuelas: una para los pobres, otra para los hijos de los más eminentes ciudadanos. "*Sin inconvenientes se pueden separar las escuelas grandes (populares) de las pequeñas (para los ricos y clases medias) porque es muy grande la diferencia de hábitos y de condición entre las clases a las cuales van destinadas. Los hijos de las clases superiores deben y pueden comenzar temprano su instrucción, y como deben ir más lejos que los otros, están obligados a estudiar más... En las*



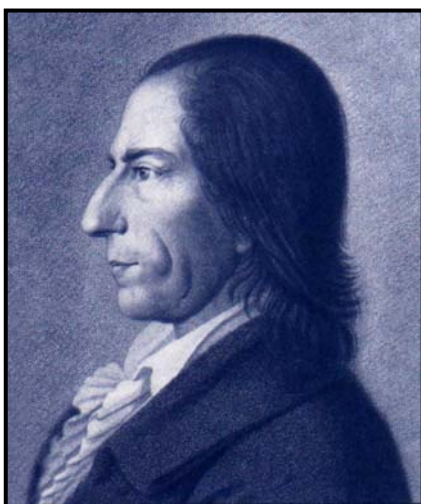
13 Johan Bernard Basedow (1723-1790) pedagogo deseoso de aplicar en mayor escala las ideas de Rousseau, consiguió del príncipe Leopoldo Federico la ayuda necesaria para fundar un instituto, su famoso *Filantrópino* (1774),

En las Reflexiones a los amigos de la Humanidad y hombres poderosos sobre las escuelas, los estudios y su influencia en el público bienestar, publicadas en 1768, ya encontramos una de sus ideas fundamentales: la escuela neutra. En el Método nuevo de educación, había señalado la necesidad de una enseñanza realista y concretaba que el juego y la conversación debían ser los únicos métodos didácticos, por lo menos hasta los diez años de edad. Pero es en su *Elementarwerk* donde encontramos el conjunto de sus ideas pedagógicas. Se trata de una vasta enciclopedia en la que en primer lugar bosqueja un sistema de educación ideal, que sitúa en el imaginario país de Aletina. A continuación vuelve a insistir en la necesidad de una neutralidad religiosa en la enseñanza. Destaca el mayor valor que tiene la educación sobre la instrucción. Concede a los ejercicios físicos y trabajos manuales una gran importancia, debiendo ocupar gran parte de la jornada escolar. Las ciencias y los idiomas deben tener un carácter práctico. El latín puede interesar como lengua hablada, como un posible medio de entenderse los europeos. La gramática y la retórica no sirven, aunque las conserva entre sus enseñanzas porque algunos autores clásicos tienen «cosas útiles». La historia se tendrá en cuenta en tanto que sirva para ejemplarizar preceptos morales. Son muy interesantes el dibujo, la pintura, la música, la danza y las visitas a fábricas y talleres. Este plan de educación fue el que puso en práctica en el *Philanthropinum*, al mismo tiempo que se preocupaba sobremanera respecto a la disciplina, guardada mediante un sistema especial de premios y sin existencia de castigos.

“grandes escuelas”, dice después, los maestros deben enseñar no sólo a leer, escribir y contar, sino también “los deberes propios de las clases populares. “Por fortuna, los niños del pueblo necesitan una instrucción menor que los demás y deben dedicar la mitad de su día a los trabajos manuales”.

Simón, que fue famoso profesor de Educación Física en el “*Philantropum*”, aportó al programa de Basedow las actividades de la Educación Física griega; carreras, saltos, luchas y lanzamientos. Posteriormente, otros profesores incluyeron en los programas de la escuela la natación, el patinaje, el tiro con arco y actividades en la naturaleza, como la marcha, la jardinería o el trabajo en los bosques. (Solar Cubillas, 2003: 93)¹⁴

Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811)¹⁵, también alemán, inspira su pedagogía igualmente en las ideas de Rousseau y en los trabajos de Basedow.



La realización en 1781 del libro “*Exposición de la deplorable educación que se da a los niños*” antecede a la fundación, en 1784, de la escuela (Philanthropium al estilo de Basedow) de Schnepfenthal, en la que se propone poner remedio a los males educativos denunciados en su obra. La Educación Física aparecerá como parte importante del currículo de su escuela en la que en 1785 comenzará su labor pedagógica, dedicada a la Educación Física, Guts Muths, considerado por Langlade y Langlade como “*el*

padre de la Gimnasia pedagógica” (1970: 24)¹⁶. Salzmann llamó la atención acerca de la Educación sensorial, el carácter global de la educación, las diferencias entre la gimnasia y los juegos , entre los asuntos médicos y pedagógicos.

La obra de estos pedagogos se puede resumir en su clara intencionalidad hacia un concepto de educación integral representada por tres pilares: el desarrollo moral, el intelectual y el físico. Intencionalidades que en todo momento impregnarán la obra de Amorós.

¹⁴ Solar Cubillas, Luis V. (2003). *Pierre de Coubertin la dimensión pedagógica. La aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corporales*. Madrid: Centro de Estudios Olímpicos.

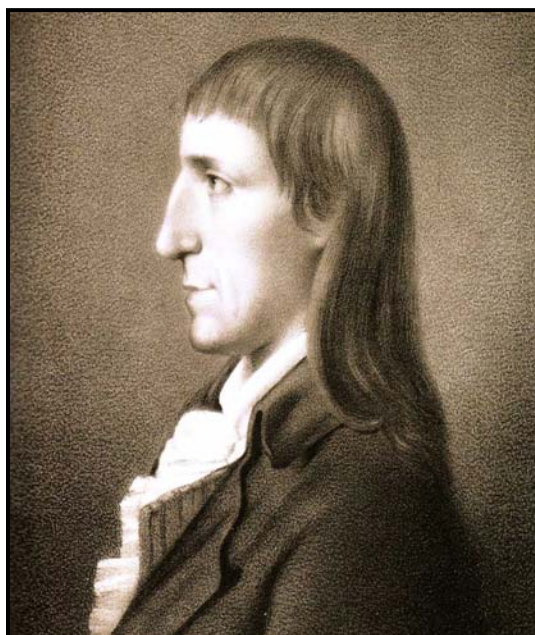
¹⁵ Cristhian G. Salzmann (1744-1811). Pedagogo que llamó la atención acerca de la Educación sensorial, el carácter global de la educación, las diferencias entre la gimnasia y los juegos, entre los asuntos médicos y pedagógicos.

¹⁶ Langlade, Alberto y Rey de Langlade, Nelly (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium

Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839)¹⁷, de origen alemán, profesor de geografía, historia, francés y gimnasia, sería el encargado de abrir nuevos horizontes a la Educación Física y de ejercer una notable influencia pedagógica a nivel mundial. Se considera Guts Muths como la figura central del proceso de creación de las escuelas gimnásticas.

Guts Muths comienza su labor pedagógica en gimnástica en 1785, en la institución creada por Salzmann. Con la influencia de las ideas de Rousseau, Basedow y el propio Salzmann, tras años de estudio sobre la gimnasia elaborará su método que publica, en 1793, bajo el título de "*Gimnasia para la juventud*" en el sentó los fundamentos del sistema gimnástico. Esta obra se caracteriza por la realización de una significativa defensa de la gimnasia como medio educativo y por tanto de su inclusión en las escuelas. Para Guts Muths la gimnasia era una parte de la pedagogía. Incorpora las ideas naturalistas de Rousseau a una sólida formación intelectual y a un importante carisma personal, aportando además, desde una óptica metodológica, una cierta rigidez al naturalismo. Las mediciones son importantes. Las marcas son anotadas para registrar los progresos y las clasificaciones tienen un papel importante en la pedagogía.

Guts Muths es autor de numerosas obras relacionadas con la enseñanza, de ellas algunas dedicadas a temas de la actividad física (juegos gimnásticos y deportivos, además de un manual de natación, una guía para maestros y alumnos, un catecismo de ejercicios gimnásticos y un sin número más de folletos). La obra de Guts Muths es considerada, por algunos especialistas en la historia de la Educación Física, como de gran valor práctico, cuya influencia se ha dejado sentir en todo el siglo XIX y parte del XX, pero también se le suele criticar por la escasa fundamentación teórica de su método. Muths fue pionero en comprender la necesidad de que la Educación Física se practicara de acuerdo con las leyes fisiológicas y los conocimientos de anatomía, concibiendo el movimiento de forma natural. Clasificó los ejercicios atendiendo a sus efectos sobre el organismo:



¹⁷ Johann Guts-Muths (1759-1839). Considerado el creador de la gimnasia alemana. Inspirado en el culto a la naturaleza (legado rousseauiano) buscaba comprender todas las variaciones de ejercicios corporales, viéndolos como obligatorios entre los deberes de la vida humana.

- Ejercicios gimnásticos clasificados por regiones corporales: de efectos generales, para miembros superiores o inferiores...
- Ejercicios de aplicación: saltos, marcha, lanzamientos, lucha, trepa, equilibrio, levantamientos y ejercicios de orden
- Juegos colectivos
- Trabajos manuales y profesionales.

A Guts Muts se le puede considerar como un nexo de unión entre la pedagoga naturalista inspirada en el *Emilio* de Rosseau y lo que más tarde se ha dado en llamar el "Naturalismo Educativo". Su trabajo está basado en métodos naturalistas, pero su aportación de registros, su apología de la victoria sobre los demás y su abandono de ciertos espacios naturales, le colocan en el punto de inflexión entre el *Naturalismo* y el *Nacionalismo*. (Solar Cubillas, 2003: 95)¹⁸

La obra de Muths, circunscrita al ámbito escolar, fue retomada por Federico Luis Jahn (1778-1852)¹⁹, alemán también, quien socializó la práctica de la gimnasia con un enfoque patriótico, además de contribuir a su desarrollo mediante una serie de aportes pedagógicos. A él correspondió el mérito de introducir las excursiones gimnásticas o *turnfahrt* con la finalidad de ejercitar a los escolares en la caminata. Otra innovación realizada por este personaje consistió en la creación del *turnplatz*, que no era otra cosa que un espacio destinado a la práctica de los ejercicios con aparatos, es decir, del gimnasio moderno. El *turnplatz* consistió, inicialmente, en un área de terreno de forma rectangular, cercada por los cuatro costados, donde se realizaban ejercicios en aparato, siendo Jahn el inventor del burro de madera para saltar y de las barras paralelas.

Además de los aportes anteriores, se avocó a la recopilación y al ordenamiento de los ejercicios gimnásticos y logró, con apoyo de sus

¹⁸ Solar Cubillas, Luis V. (2003). *Pierre de Coubertin la dimensión pedagógica. La aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corporales*. Madrid: Centro de Estudios Olímpicos.

¹⁹ Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852). Pedagogo alemán. Políticamente era un nacionalista. Se le considera el creador de las *asociaciones gimnásticas*, en las que se cultivaba el desarrollo físico, la fuerza moral a través de la gimnasia y la exaltación patriótica. Autor de *Nacionalidad alemana* (1810).

Jahn fundó una asociación de gimnasia llamada "*Turnverein*". Este movimiento gimnástico fue diseminado no solo a través de Alemania sino también por todo el mundo, incluyendo los Estados Unidos Continentales. La sociedad *Turnverein* sirvió de un medio para que los individuos pudieran ejercitarse y desarrollaran sus aptitudes neuromusculares (e.g., fortaleza muscular) y motoras. Además, este tipo de club se utilizaba como una especie de institución social.

colaboradores, la publicación en 1816, del libro *Deustsche turnkunst (Gimnasia alemana)*, considerada la obra más completa y sistematizada de ese tiempo. Con la aparición de *Gimnasia alemana*, la práctica de los ejercicios en el *turnplatz* asumiría un carácter más pedagógico y metódico al fundarse en tablas o esquemas de lecciones. Debido a la popularización de las ideas de Jahn, el Gobierno prusiano expidió, en 1842, un decreto que hacía obligatoria en las escuelas de niños la práctica de los ejercicios gimnásticos.

En el 1810, Jahn trabajó como maestro de Educación Física en Plamann's Boys School. (Barrow y Brown, 1988: 75)²⁰. En dicha escuela, reunía a un grupo de jóvenes en un área de ejercicio al aire libre, llamado "*Turnplatz*" (Hackensmith, 1965: 133)²¹. En este lugar, Jahn preparó un conjunto de estaciones de ejercicio, tales como una pista de correr en figura de ocho, una palestra designada para la lucha y una fosa de saltos, dedicada para la práctica de salto a lo alto y salto con pértiga (Hackensmith, 1965: 133)²². En adición, tuvo el ingenio de diseñar y crear una variedad de aparatos gimnásticos, tales como las barras paralelas, las barras horizontales, caballos de saltos, entre otros. Empleado como base su sistema gimnástico, Jahn escribió una guía para instructores llamada *Die Deutshe Tirnkunst*. Aún después de su fallecimiento, el movimiento Turnverein continuó a través de los años, tanto es así que todavía existen algunas sociedades Turnverein en ciertas partes del mundo.

Aunque los primeros aportes sobre gimnasia aparecieron en Alemania, sería en Dinamarca donde por primera vez los ejercicios gimnásticos se declararían obligatorios para las escuelas elementales y se publicaría el primer manual de gimnasia apropiado para niños, correspondiéndole el mérito a Franz Nachtegal (1777-1847)²³ seguidor de las teorías pedagógicas de Guts Muths.

²⁰ Barrow, H. M. & Brown, J. P. (1988). *Man and Movement: Principles of Physical Education* (4ta. ed., pp. 63-93). Philadelphia: Lea & Febiger.

²¹ Hackensmith, C. W. (1966). *History of Physical Education*. New York: Harper & Row, Publishers.

²² Hackensmith, C. W. (1966). *Ibidem*.

²³ Franz Nachtegal (1777-1847) En su juventud, Nachtegal fue un deportista, destacándose en eventos gimnásticos, tales como los saltos y también en la esgrima. En el 1804, este pedagogo se convirtió en el primer director de una Escuela de Entrenamiento para la Preparación de Gimnasia en el Ejército. En la cumbre de su carrera, Nachtegal fue nombrado como el Director de Gimnasia de toda Dinamarca. Este educador fue el principalmente responsable para la incorporación de la educación física en el currículo de las escuelas públicas en Dinamarca, así como para la preparación de maestros en este campo. Como vemos, para esta época. Para el 1809, las escuelas de educación elemental comenzaron un programa de educación física con maestros preparados en este campo. No fue hasta el 1814 que se añadieron a esta lista las escuelas superiores de Dinamarca.

Posterior a Nachtegal, y debido a su influencia, continuó el progreso de la educación física en Dinamarca. Entre los cambios innovadores más sobresalientes que ocurrieron en el campo de

En 1808, Nachtegal fundó el Instituto Civil de Gimnasia, encargado de formar a los maestros para la enseñanza de esta disciplina en las escuelas de niños. En Dinamarca, además de la obligatoriedad de los ejercicios gimnásticos, se legisló para que en las escuelas públicas se instalasen gimnasios y campos apropiados para juegos. En 1821, Nachtegal como Inspector de Gimnasia en los establecimientos civiles y militares publicó su *Manual de gimnasia para las escuelas elementales*, hasta ese momento único en su género, el cual adquirió la categoría de guía oficial de los maestros. Antes de su renuncia, a la Dirección del Instituto y a la inspección de las escuelas en 1842, publicó el *Manual de gimnasia para las escuelas secundarias*.

Franz Nachtegall tuvo una gran influencia en la Educación Física de las escuelas en su país y fue debido a que la Educación Física se convirtió en requisito para los sistemas escolares elementales y superiores de Dinamarca. A raíz de esto, se incrementó la demanda para la preparación y empleo de futuros profesionales en el campo pedagógico de la educación física. En adición, Nachtegall tomó la iniciativa en el desarrollo de cursos de estudio dirigidos hacia la preparación de educadores físicos.

Las ideas de Nachtegal influyeron en su discípulo sueco Pedro Enrique Ling (1776-1839)²⁴, quien después de formarse en el Instituto Civil de Gimnasia y de regreso a su país de origen elaboraría un método propio, basado en las posibilidades correctoras que sobre las actitudes viciosas del cuerpo ejercen los ejercicios gimnásticos, método que a la postre sería conocido como "*gimnasia sueca*".

la educación física para esta época en Dinamarca se encuentran la organización de los Clubes Daneses de Rifle, las sociedades gimnásticas, la incorporación de sistema gimnástico de Ling, el desarrollo de programas supervisados de educación física para la población general (dirigidos por educadores físicos no militares), mejoras en los programas para la preparación de maestros de Educación Física y la incorporación de otros deportes y juegos en el currículo de Educación Física de las escuelas de Dinamarca.

²⁴ Per Henrik Ling (1776-1839). Para este educador, todo maestro de Educación Física debía adiestrarse en cursos que lo capaciten a entender los efectos morfo-funcionales (anatómicos y fisiológicos) en los sistemas corporales que resulta de la practica de ejercicios. Ling afirmaba que estas ciencias pueden ayudar a que los estudiantes comprendan mejor el organismo humano y a escoger y aplicar una actividad física en forma sabia y prudente. Aunque no realizó investigaciones científicas para evidenciar su teoría científica de la educación física, Ling postulaba que por medio de la educación física el individuo será capaz de desarrollar sus capacidades musculares, incluyendo la fortaleza y tolerancia muscular, así como ciertas aptitudes motoras (la agilidad).

Estableció la "*Royal Central Institute of Gymnastics*" en Estocolmo, donde los estudiantes se entrenaban en una de las tres fases de su programa, a saber, gimnasia educativa, gimnasia militar y gimnasia médica. Su experiencia académica en medicina y en el campo de la educación física le sirvió de base para fomentar un currículo de educación física desde el punto de vista científico. Incorporó la anatomía y la fisiología en el currículo de la Educación Física. El estudio de la anatomía y fisiología le permitió a Ling realizar un análisis teórico en cuanto a la manera en que el cuerpo humano trabaja en forma óptima durante la práctica deportiva y los ejercicios. Su meta era determinar los efectos de la actividad física sobre una diversidad de sistemas orgánicos, tales como el cardiovascular, los muscular, entre otros. Similar a los educadores físicos alemanes. (Barrow y Brown, 1988: 67)²⁵.

P. H. Ling tenía la creencia que la Educación Física era necesaria para toda la población, ya sean débiles o fuertes. Postulaba que el ejercicio debería de ser prescrito tomando en consideración las diferencias individuales. Además, afirmaba que la mente y el cuerpo interaccionan en forma coordinada y armoniosa. Ling también contribuyó al desarrollo de otros aparatos y actividades de naturaleza gimnástica, tales como las barras fijas, las argollas, escaleras oscilantes, sogas para trepar, entre otras. El sistema de educación física de Ling fue eventualmente adoptado en todas las escuelas Suecas. Más tarde (en el 1981), este sistema fue también incorporado en los Estados Unidos gracias a Baron Posse. (Barrow y Brown, 1988: 75)²⁶.

1.2.1.2.- Precursores y primeras realizaciones en España

En España, al igual que en otros países, la utilización del término Educación Física apareció en diferentes tratados vinculados a los cuidados higiénicos, de alimentación y, en general a los aspectos de la vida de la infancia y juventud. A estos usos del término se sumaría más tarde otros más relacionados con la salud en general de los ciudadanos y, en ocasiones, ambos significados cohabitan como sucede en la obra de Melchor de Jovellanos "*Bases para la formación de un plan general de instrucción pública*" (ya comenzado el siglo XIX, 1809) en la que distingue entre la Educación Física general pública (salud general del ciudadano) y la Educación Física privada o familiar (crianza de los niños). (Devís Devís, 1996: 152)²⁷.

²⁵ Barrow, H. M. & Brown, J. P. (1988). *Man and Movement: Principles of Physical Education* (4ta. ed., pp. 63-93). Philadelphia: Lea & Febiger

²⁶ Barrow, H. M. y Brown, J. P. (1988). *Ibidem*.

²⁷ Devís Devís, José (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.

Gaspar Melchor de Jovellanos y Ramírez (1744-1811), defensor de la educación popular, se ocupa de la Educación Física en su obra. Además, como señalan Zagalaz Sánchez y Sancho Rodríguez (1996: 422), Jovellanos



"propugna la creación de una Escuela de Educación Física", hecho que lleva a estas autoras a afirmar que se debe considerar a este insigne político como el *"precursor ideólogo de las Escuelas de Profesorado de Educación Física"*.

En cuanto a la finalidad que se le atribuye a la Educación Física, como recogen Gil Muñiz y Pertusa Périz (1993: 643)²⁸, Jovellanos le asigna a la Educación Física un *"triple objeto: mejorar la fuerza, la agilidad y la destreza de los ciudadanos..... los ejercicios, conducen a un perfecto desarrollo físico del individuo son..."*:

"andar, correr y trepar; mover, levantar y arrojar cuerpos pesados; huir, perseguir, forcejear, luchar y cuanto conduce a soltar los miembros de los muchachos, desenvolver todo su vigor, y dar a cada uno de sus movimientos y acciones toda la fuerza, agilidad y destreza que convenga a su objeto por medio de una buena dirección" (en Obras de D. Gaspar Melchor de Jovellanos, Tomo II, pag. 9, citadas por los autores referidos, 1930: 396).

Rescatemos de sus obras los motivos de tal afirmación.

"Porque no se le puede esconder (a la Junta), que sin educación física no se podrán formar ciudadanos ágiles, robustos y esforzados; sin instrucción política y moral, no se podrán mejorar las leyes con que estos ciudadanos deben vivir seguros, ni el carácter y costumbres que los han de hacer felices y virtuosos; y que sin ciencias prácticas y conocimientos útiles no se podrán dirigir y perfeccionar la agricultura, la industria, el comercio y las demás profesiones.."

"La educación pública que pertenece al gobierno, tiene por objeto ó la perfección física, ó la intelectual y moral de los ciudadanos. La primera se puede hacer por medio de ejercicios corporales y debe ser general para todos los ciudadanos..."

"La educación física general tendrá por objeto la perfección de los movimientos y acciones naturales del hombre. Los que son relativos a las artes, oficios y ministerios particulares de los ciudadanos, no pertenecen

²⁸ Pertusa y Periz, Vicente y Gil Muñiz, Antonio (1993). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Málaga: R. Alcalá . 7ª ed. vol. 4º.

directamente a la educación pública; aunque a su perfección concurrirá esta también en gran medida.”²⁹

Jovellanos manifiesta su madurez conceptual en razonamientos sobre el desarrollo de las capacidades físicas por la “educación pública física”:

“El objeto de la educación pública física se cifra en tres objetos: esto es, en mejorar la fuerza, la agilidad y la destreza de los ciudadanos”. “Aunque la fuerza individual esté determinada por la naturaleza, a la educación pública pertenece desenvolverla en cada individuo hasta el más alto grado que quepa en su constitución física”.

“La agilidad es un efecto natural del hábito de ejercitar y repetir las acciones y movimientos, pero esta repetición así produce los buenos como los malos hábitos, según que sea bien o mal dirigida”.

“La destreza en los movimientos y acciones, perfecciona así la fuerza como la agilidad de los individuos, y es un efecto necesario de la buena dirección en el ejercicio de ellos... [que] ...no sólo perfeccionará las facultades físicas en los ciudadanos, sino que corregirá los vicios y malos hábitos que hayan contraído en la educación privada.”

Concretando la orientación de la Educación Física en cuanto a los recursos mencionaba:

“La enseñanza y ejercicios de esta educación se pueden reducir a las acciones naturales y comunes del hombre, como andar, correr y trepar; mover, levantar y arrojar cuerpos pesados; huir, perseguir, forcejear, luchar, y cuanto conduce a soltar los miembros de los muchachos, desenvolver y dar a cada uno de sus movimientos y acciones toda la fuerza, agilidad y destreza que convenga a su objetivo...”³⁰

No dejará Jovellanos, de aludir al maestro o profesor que se encargue de la práctica de los ejercicios físicos; haciendo hincapié en que “*sean dirigidos por personas capaces de enseñar el mejor modo de ejecutarlos, para conseguir la mayor fuerza y agilidad de las acciones y movimientos de los muchachos*”.³¹

Hernández Álvarez y Martínez Gorroño (2005: 8)³² consideran que la investigación actual no permite relacionar las avanzadas propuestas de Jovellanos sobre la Educación Física y la labor docente de Amorós en España.

²⁹ Piernavieja del Pozo, Miguel (1965). La educación física en España. *Citius, Altius, Fortius. Tomo IV. Fasc. 1.* Madrid, 1965, 5-150. 13.(a).

³⁰ Biblioteca General. Obras de D. Gaspar Melchor de Jovellanos. Nueva Edición I, Logroño. Citado por Claudio Vilá Palá (1975) en su artículo La Educación Física en el pensamiento ilustrado de Jovellanos en *Cátedras Universitarias de temas deportivo-cultural n° 23*, pp. 9 y ss.

³¹ Fernández Nares, Severino (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado.* Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. p. 34.

³² Hernández Álvarez, Juan Luis y Martínez Gorroño, María Eugenia (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia,1770-Paris,1848): Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. *X Congreso de Historia del Deporte*, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.

“Quizás Jovellanos conociera el trabajo de Amorós en el Instituto, ya clausurado en las fechas de su propuesta a la Junta Central. Tal vez sus éxitos, aunque efímeros, ofrecieran modelos de enseñanza que Jovellanos pretendía para la España que surgiría a partir de las Cortes de Cádiz”.

1.2.2.- El desarrollo de las Escuelas Gimnásticas Europeas

Para Langlade y Langlade (1970)³³, el siglo XIX se caracteriza por el desarrollo de las escuelas de gimnástica y la aparición del deporte en la denominada *"escuela inglesa"*.

Las denominadas *"escuelas gimnásticas"* alemana, sueca y francesa germinan en la segunda mitad del siglo XVIII, teniendo unas raíces comunes como hemos visto en el apartado anterior en las figuras de Rousseau, Pestalozzi, Basedow y Salzmann y, sobre todo, en Guts Muths, quien participa en el desarrollo de la escuela alemana e influye, con sus obras, en la creación de la sueca y la francesa. Sin embargo, la escuela inglesa, sin duda debido al aislacionismo geográfico, no se verá influenciada por las escuelas que podríamos denominar *"continentales"*.

1.2.2.1.- La Escuela Alemana

La escuela alemana de gimnasia comienza con la obra de Guts Muths. Su tratado *"Gimnasia para la juventud"* representa el comienzo real en la práctica de una gimnasia alemana caracterizada por la inclusión de diferentes tipos de actividades como las carreras, lanzamientos, anillas, trapezio, bailes, etc., siempre que fueran orientados a la educación. Estas actividades estaban, en las ideas de Guts Muths, relacionadas con la naturaleza y en ella debían realizarse siempre que fuera posible.

La escuela alemana evolucionaría tanto en su concepción de la educación como de las actividades físicas. La razón de esta evolución se encuentra en las propias características sociopolíticas de la época: la amenaza napoleónica a los propios territorios alemanes. No existe una constancia exacta de si fue el propio Guts Muths quien cambiaría la orientación filosófica de su método o si existió, como señalan algunos autores, una guerra interna entre las ideas de Guts Muths y las de Ludwing Jahn. Ya fuera el propio incremento del nacionalismo de Guts Muths o la irrupción de Jahn en el mundo de la gimnasia,

³³ Langlade, Alberto y Rey de Langlade, Nelly (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

lo cierto es que la pujanza de un nacionalismo patriótico en contra de Francia provocó cambios significativos en la gimnasia alemana que llegaron hasta el propio cambio de nombre.



Ludwing Jahn (1778-1852)³⁴ es considerado por algunos autores como el verdadero fundador de la gimnasia alemana; en ello puede influir el hecho de que fuera realmente Jahn quien extendió la práctica de la gimnasia a amplios sectores de la población, siempre animado por un sentimiento de desarrollar un ciudadano fuerte que se opusiera a los franceses.

En este ambiente de nacionalismo exacerbado, el propio término con el que se venía denominando a los ejercicios físicos desde la Grecia clásica: *Gymnastik*, fue contestado y rechazado por su calidad de extranjero. En su sustitución aparecerá el término "*turnkunst*" apoyado por Jahn. El "*turnkunst*" de Jahn es definido por el propio autor como un sistema de gimnasia humano y patriótico. Humano porque va dirigido a la integridad del ser humano, pretendiendo desarrollar tanto las fuerzas físicas como las intelectuales y morales; y patriótico porque su finalidad última es servir a los intereses de la nación.

La gimnástica de Jahn se caracterizó por el uso de numerosos aparatos y, posteriormente, daría lugar a la que luego se denominaría Gimnasia Olímpica. Las carreras por la naturaleza, los saltos de aparatos, la lucha, la natación, la esgrima, la gimnasia en barra fija o en las ramas de los árboles, etc., constituían la parte central de su método.

Pero, con todo, la novedad de Jahn era su concepto de totalidad del ser humano, relacionándolo con la pertenencia a una comunidad y que como tal toda la comunidad debía participar de la práctica de su método. Así, la aportación de Jahn consistió en el logro de una práctica colectiva y en público de su gimnasia que se realizaba en los "*turnplatz*" o gimnasios al aire libre.

³⁴ Ludwing Jahn (1778-1852). Se le ha acusado de que su método era nacionalista (la palabra fue inventada por él: *Volkstum*). Al desarrollar sus ideas sobre la educación propone que se le enseñe al muchacho alemán un oficio manual y que, por medio de ejercicios apropiados se le haga ágil y fuerte. Prescribe que, una vez iniciado en la carrera y el salto, y esté aguerrido, se le enseñe la equitación, el remo, el excursionismo montañoso, etc. No habla de juegos, posiblemente los desdeñara, porque él quería hacer de todo alemán un soldado.

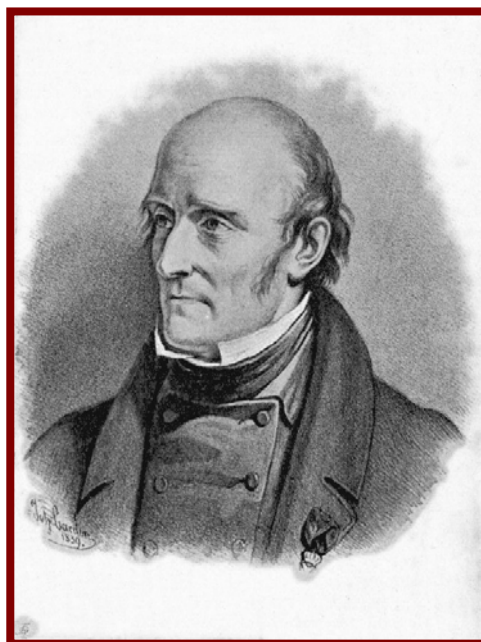
1.2.2.2.- La Escuela Sueca

Franz Nachteggall (1777-1847), danés, es el antecesor de la escuela sueca creada por Ling. Propaga el método de Guts Muths por la zona de Escandinavia; la traducción de *"Gimnasia para la juventud"* al danés ayudaría en esta labor de extensión de las ideas del autor alemán. En 1799, Nachteggall funda el que sería el primer gimnasio privado de Europa.

Con el apoyo de la casa real, Nachteggall fue el promotor de la inclusión de la gimnasia en la enseñanza primaria (1801) y, posteriormente, en 1828, la gimnástica se implantaría como materia obligatoria en todas las escuelas de Dinamarca. En 1838, fundaría la primera Escuela Normal de Gimnasia para la formación de profesores.

Nachteggall, como reconocen los propios autores suecos, desempeñó un papel fundamental en la creación de la escuela sueca. Como reconoce Drakenberg, la obra del danés fue de *"grandísima importancia para nosotros los suecos, porque con él tuvo conocimiento Henrik Ling de las teorías de Guts Muths"*. (Drakenberg, y cols.1986: 263)³⁵.

Pier Henrik Ling (1776-1839) conoció las ideas de Guts Muths durante su estancia en Copenhague entre 1799 y 1804. Al mismo tiempo recibió formación como esgrimista, al parecer por medio de unos profesores franceses emigrados. Precisamente la esgrima le servirá para, de vuelta a su país, trabajar en la Universidad de Lund a partir de 1805, primero como profesor de esgrima y después también como profesor de gimnástica. Ling pronto detectó lagunas en su formación teórica en el campo de la gimnástica. Ello le llevó a realizar estudios de Anatomía y Fisiología para fundamentar su método. Su escasa salud personal, al parecer producto de una niñez en la pobreza, y su deseo de contribuir a la regeneración social del pueblo sueco le llevaron a trabajar en la Gimnasia Terapéutica, su



³⁵ Drakenberg, Hjorth, Svalling (1986). *El Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo*. Madrid: INEF.

gran aportación a la historia de la Educación Física y la gran base de la Gimnasia Sueca (Ibidem).

Ling se trasladaría a Estocolmo y lograría un puesto de instructor de gimnasia en la Academia de Guerra de Kalberg, desde la que haría una fuerte labor de proselitismo en favor de la implantación de la gimnasia en las escuelas y en la necesidad de crear centros para la formación de profesores.

En 1813, se crea el Real Instituto de Gimnasia de Estocolmo con el objetivo de formar maestros y se le encomienda a Ling la dirección del mismo, función que realizará hasta su muerte en 1839. Este instituto será el modelo de los centros para la formación de profesores de diferentes países, entre ellos España.

En 1814, Ling definía de esta forma su método:

"por medio de ejercicios variados en las posiciones de pie, sentado o tendido, por el empleo de cuerdas, barras para la suspensión, escalas de ondulación, etc., se prepara a la juventud y se le entrena a fin de hacerla más resistente a la fatiga. Por medio de ejercicios de salto, volteretas y movimientos de agilidad se le educa para obrar con precisión un momento dado. Los juegos gimnásticos despiertan la alegría y vivacidad y harán que el gimnasta, sobre todo si es niño, tome la vida, aún en las situaciones más embarazosas, con calma y resolución" (Langlade y Langlade, 1970)³⁶.

En 1820, Ling publica un trabajo sobre *"Utilidad de la gimnasia para el soldado"* en el que aparece su preocupación por los problemas derivados de las actitudes posturales y señala a su gimnasia como un recurso para la corregir las deformaciones originadas por esas actitudes.

Drakenberg y cols. (1986)³⁷, consideran que la gran obra de Ling es el libro *"Fundamentos Generales de la Gimnasia"*, escrita en 1831 y luego corregida y aumentada por el mismo fue publicada en 1840, como obra póstuma, gracias a la colaboración de su hijo y de otros seguidores.

A partir de la muerte de Ling, su hijo Hjalmar Ling (1820-1866)³⁸ y otros seguidores continuaron su obra y propagaron su método por todo el mundo. En

³⁶ Langlade, Alberto y Rey de Langlade, Nelly (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

³⁷ Drakenberg, Hjorth, Svalling (1986). *El Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo*. Madrid: INEF.

³⁸ Hjalmar Ling (1820-1866). Hijo de Pier Henrik Ling es quien ordena y sistematiza la obra de su padre, estableciendo una nueva clasificación de ejercicios con un orden fijo que constituyó un esquema de lección con una práctica también predominantemente estática y analítica. Nos

esta labor de propagación jugó un papel fundamental el propio Real Instituto de Gimnasia que Ling había dirigido durante muchos años. En las últimas décadas del siglo el Instituto se abrió a los alumnos extranjeros, lo que facilitó el conocimiento de sus ideas.

1.2.2.3.- La Escuela inglesa: comienzos del deporte en la escuela

El siglo XIX es también el testigo de la aparición del deporte en el ámbito de la escuela. Sucede en Inglaterra en el interior de los "*Public Schools*" y gracias a la aportación de Thomas Arnold (1795-1842)³⁹.

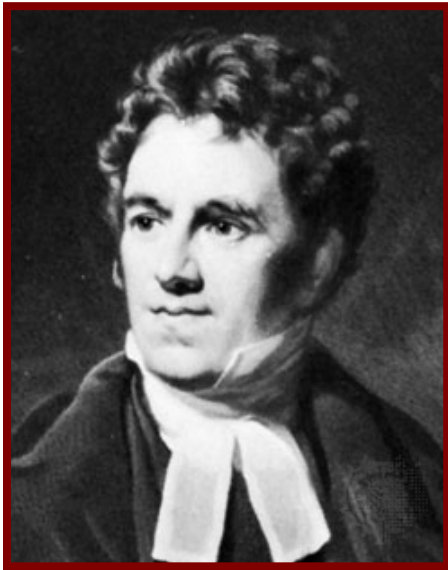
Los "*Public Schools*" eran instituciones privadas y muy selectas, a pesar de lo que su nombre parece indicar. En ellos estudiaban los hijos de la aristocracia y la nobleza en régimen de internado. La educación se centraba en las lenguas y la cultura clásica y se amparaba en un sistema totalmente rígido de la disciplina en la que no estaban ausentes los propios castigos corporales.

En este contexto, se había creado un clima de violencia de los alumnos mayores hacia los más pequeños, de pereza generalizada y de costumbres poco sanas, entregados los alumnos a los juegos de azar y la bebida. Este cúmulo de despropósitos orientaron la necesidad de una reforma y, en concreto en la población de Rugby, la necesidad de un cambio en la dirección del colegio.

Arnold se presenta como candidato al puesto y lo obtiene (en 1828). Su proyecto pedagógico pretende apoyarse en una formación clásica y en la moral cristiana. El deporte será uno de los ejes de acción del nuevo director de Rugby. Toma juegos existentes y los adapta a sus necesidades, buscando crear un estilo de vida en torno a la actividad físico-deportiva.

estamos refiriendo a las famosas "*Tablas de Gimnasia*", cuyo objetivo principal era conseguir un efecto correctivo que marcaría la gimnasia durante muchos años.

³⁹ Thomas Arnold (1795-1842). Máximo representante de la Escuela Inglesa que surge como reacción al excesivo academicismo imperante en la ecuación formal, donde el cultivo del intelecto era considerado como lo más importante respecto al desarrollo de lo corporal. Por todo ello este autor introduce el deporte en la escuela a través de "juegos deportivos" desarrollando la idea de "actitud deportiva", que se caracteriza por el "fair play" y el amateurismo, no sólo ante la práctica deportiva, sino en cualquier ámbito de la vida en general. Este método otorga importancia a la recreación, a las reglas y a la competición en los ejercicios, desvinculándose del rendimiento deportivo y asociándose con la organización y la libertad de los alumnos en las prácticas.



Arnold se apoyará en la organización autónoma del tiempo libre de los alumnos y en las posibilidades que el deporte le ofrecía para motivar a los chicos a la participación. Incrementa el tiempo dedicado al deporte y deja en manos de los propios alumnos la organización y el establecimiento de las normas que deben regir en la participación deportiva.

El deporte se extendería por Inglaterra y por sus "*Public Schools*", en parte debido a que muchos profesores de Rugby fueron consiguiendo puestos directivos en otras escuelas. Sin embargo, en otros países la gimnástica ejercía su predominio. Fue necesario que otro acontecimiento tuviera lugar para que el deporte formara parte del currículo de las escuelas de otros países de Europa: la restauración de los Juegos Olímpicos por Pierre de Coubertin (1896).

1.2.2.4.- La Escuela Francesa

La escuela francesa de gimnástica debe su creación a Francisco Amorós que desarrollará su labor en España hasta su exilio en París por motivos políticos en 1814.

La escuela francesa continuaría la gimnasia de Amorós hasta el final del siglo XIX, pero desde la década de los cuarenta, en la que ya Amorós había perdido su influencia, la gimnasia sueca comienza a introducirse en Francia como en tantos otros países europeos.

La Escuela Francesa dicen González Boto, Madrera Mayo y Salguero del Valle (2004)⁴⁰, se caracteriza por una concepción natural y utilitaria de los ejercicios físicos. Son acciones de carácter global, en los que el cuerpo participa como un todo en las ejecuciones y se encaminan a preparar al individuo para la vida adulta. Se pretende una mejora de la forma física con el fin de perfeccionar los movimientos naturales, lograr un dominio corporal en las acciones y conseguir un cuerpo estéticamente bello.

⁴⁰ González Boto, René; Madrera Mayor, Eduardo y Salguero del Valle, Alfonso (2004). Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y educación física actuales. *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 10 - N° 73 - Junio de 2004.

No obstante, en las últimas décadas del siglo XIX la escuela francesa se renueva con la obra de Georges Demeny (1850-1917)⁴¹. Demeny se opone a la gimnasia sueca por considerarla excesivamente estática. Su método es denominado por algunos autores como "*la escuela ecléctica*" por su integración de ideas de diferentes especialistas. Sus aportaciones más significativas se centran en el estudio del movimiento humano, dada su procedencia de la biología, y en el terreno pedagógico su llamada de atención hacia la naturalidad que deberían presentar los ejercicios físicos y cuyas características esenciales debían ser: la de ser movimientos completos, continuos, redondeados y económicos.

La Escuela Francesa tiene dos manifestaciones, las cuales se apoyan en estudios científicos y en una concepción alternativa de la vida:

1) **Manifestación científica:** Representada por Esteban Marey (1830-1904) y Fernand Lagrange (1845-1909). Se relaciona con el campo de las ciencias biológicas y se llevan a cabo importantes estudios en los que se analizan los efectos del deporte sobre el organismo, se desarrollan importantes teorías sobre la fatiga y se establece una relación entre el deporte y la influencia sobre la inteligencia y el carácter del individuo.

2) **Manifestación Técnico-Pedagógica:** Su máximo exponente lo encontramos en George Hebert (1857-1957), quién tras observar las costumbres que incidían positivamente en la forma física de los pueblos primitivos y en oposición al método analítico y artificial sueco, propone una vida al aire libre en la que los ejercicios físicos deben tener un carácter natural, entendido como algo no artificial (en el medio natural), pero sí utilitario (para el desarrollo físico integral del individuo), sin distinción entre hombres y mujeres y con carácter recreativo. Es lo que hoy se conoce como *Método Natural*, el cual se fundamenta en la utilización de gestos propios de nuestra especie para adquirir el desarrollo completo del individuo, dejando hacer a la naturaleza. Su idea contraria al sistema analítico sueco se basa en que los movimientos que proporcionan fortaleza al organismo son aquéllos que se realizan en la naturaleza, de forma "espontánea", como correr, lanzar, saltar,...

⁴¹ George Demeny (1850-1917). Autor de la teoría del *Eclecticismo* en la Gimnasia, es quien desarrolla una concepción de Educación Física vinculada a la mejora de la salud, la belleza corporal, la agilidad y las cualidades volitivas del hombre, aplicando los avances de las ciencias biológicas a los problemas de la Educación Física. Demeny completó la obra de su colega Hebert añadiendo en 1914 un anexo sobre la Educación Física femenina que fue incluido más tarde en las escuelas públicas francesas.



George Hebert hace una clasificación de los ejercicios físicos y los agrupa en 10 categorías. De mayor a menor importancia serían: desplazamientos simples: marcha, carrera y salto; Desplazamientos complejos: cuadrupedia, trepa, defensa, equilibrio y transporte; Recreación: baile y acrobacias. Todo ello es realizado preferentemente en un entorno natural, siguiendo un control de la intensidad de trabajo que no debe sobrepasar la capacidad máxima del individuo. Para ello divide la clase en tres niveles (fuertes, medianos y débiles) realizando el trabajo en oleadas (organización "*plateau*"). También propone una individualización de la enseñanza a partir del conocimiento de las posibilidades del sujeto y del uso de ejercicios específicos de tipo utilitario de carácter alegre y recreativo.

Tanto la manifestación científica como la manifestación técnico-pedagógica se ven superpuestas en el *Eclecticismo* de George Demeny, quien desarrolla una concepción de Educación Física vinculada a la mejora de la salud, la belleza corporal, la agilidad y las cualidades volitivas del hombre, aplicando los avances de las ciencias biológicas a los problemas de la Educación Física. Demeny completó la obra de su colega Hebert añadiendo en 1914 un anexo sobre la Educación Física femenina que fue incluido más tarde en las escuelas públicas francesas.

En el apartado que sigue, se analiza en profundidad en contenido de la Escuela Francesa de Gimnasia y el método de Amorós como fundador de dicha escuela.

2.- INFLUENCIAS RECIBIDAS POR AMORÓS EN EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE SU MÉTODO

La gimnasia es la ciencia razonada de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestros sentimientos, nuestras costumbres y el desarrollo de todas nuestras facultades.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

2.1.- Influencias recibidas por Amorós en el diseño y aplicación de su método

2.1.1.- Influencia de Rousseau en la obra de Amorós

Rousseau (1712-1778)⁴², uno de los principales representantes de la Ilustración, supone el punto de partida de las aportaciones a la obra de Amorós, siendo considerado por algunos especialistas como el padre de la Educación Física moderna (Vázquez Gómez, 1989)⁴³. Su concepción de Educación Física está plenamente integrada en su propia forma de entender la educación natural del ser humano; entendiéndolo que *"el término naturaleza designa en Rousseau no sólo el medio ambiente, sino la esencia de lo que el*

⁴² Rousseau está situado en la línea del subjetivismo que, desde Descartes, constituye una característica de toda la filosofía moderna. El subjetivismo moderno tiene un carácter intelectualista y se concentra en el problema del conocimiento. Su reflejo en el pensamiento social es el individualismo, tal y como aparece claramente formulado en los autores del siglo XVII. Sin embargo, con Rousseau aparece una afirmación diferente del individuo: reivindica la interioridad como el lugar auténtico de la persona, de su singularidad, y que pertenece a la esfera del sentimiento mucho más que a la de la razón. El sentimiento se realiza en contacto con la Naturaleza pero, a diferencia de la Ilustración, Rousseau no concibe la naturaleza como un gran mecanismo material susceptible de ser conocido y dominado a través de la ciencia. Para Rousseau la Naturaleza es el lugar del goce estético, es el ámbito en el que el hombre, en humilde contemplación, desarrolla su capacidad de sentir.

La afirmación de la singularidad va unida en Rousseau a la afirmación de la sociabilidad. En última instancia, individuo y comunidad no son términos antagónicos: en el fondo de su yo individual, el hombre encuentra, a través del sentimiento, la apertura hacia los demás. El problema consiste en cómo construir ese hombre auténtico que es un hombre a la vez singular y comunitario. Desde el seno de la ilustración y preso de ella, pero rebelándose contra la filosofía ilustrada, Rousseau se alzó en nombre del individuo contra una razón que, desnaturalizada, olvidaba su función de servir a la felicidad de los hombres. Una felicidad a la que sólo puede servir luchando por su individualidad irreductible, su libertad radical y su igualdad real. Probablemente el mejor modo de comprender el pensamiento de Rousseau sea a través de la síntesis del objeto y contenido de sus obras más importantes. El análisis del *Discurso sobre las ciencias y las artes*, *Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, *Emilio* y *El contrato social*, nos permitirá obtener una visión integrada del programa intelectual de nuestro autor.

⁴³ Vázquez Gómez, Benilde (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos

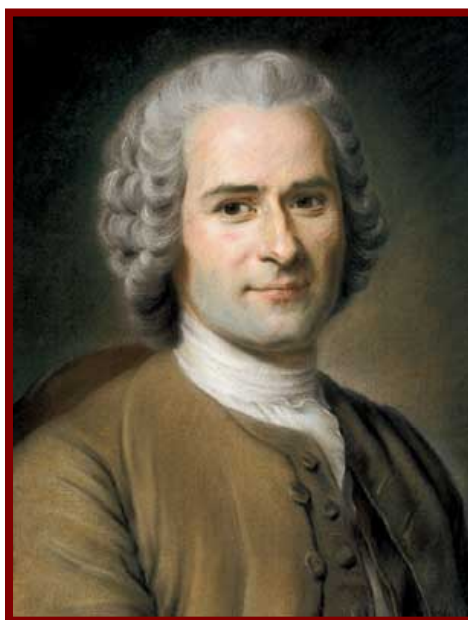
niño es, sus características, las bases de su persona. Y de la naturaleza del niño parte la acción, que es fuente de conocimiento" (Palacios, 1984: 43)⁴⁴.

Rousseau propone una vuelta a la naturaleza en la que la educación del niño esté realmente centrada en su propia condición de niño y no de un adulto en pequeño. Una educación que supere los problemas representados por la supremacía del lenguaje verbal y escrito de los adultos, en lugar de atender al lenguaje infantil de las sensaciones, acciones y juegos. Palacios (1984: 44).

En este contexto, entiende que la Educación Física es el procedimiento válido para educar la totalidad del hombre y le otorga un papel tal en la educación general precisamente por la proximidad del cuerpo a la naturaleza. Entre las funciones atribuidas por Rousseau al ejercicio continúan predominando la de salud y la de formación moral. Dentro de su concepción de la sociedad como perturbadora para la educación de los jóvenes, el ejercicio físico tendría la función de desviar de la ociosidad peligrosa.

Sin embargo, aunque la dimensión real de la obra de Rousseau es más teórica que práctica, sus ideas orientarán las aportaciones de diferentes pedagogos, entre ellos Amorós, de los que vamos a destacar aquellos más vinculados con la Educación Física en el ámbito de la enseñanza.

La creencia en la perfectibilidad humana dará un nuevo sentido a la educación que partirá del *Emilio* de Rousseau (1712-1778) y desembocará en la pedagogía pestalozziana. Con las filosofías naturalistas se añadirán nuevas razones en favor del cuerpo y por tanto las actividades físicas cobrarán nuevos impulsos gracias a los grandes teóricos de la educación. Estos van a estar a la búsqueda de un modelo básico de conocimiento y por tanto la gran alternativa que se plantea en torno al fenómeno educativo será la construcción de una disciplina científica tanto en los aspectos de fondo como de forma (contenidos y método).



⁴⁴ Palacios, Jesús (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.

Calvo (2006)⁴⁵, considera que Rousseau es, ante todo, un filósofo. Sus planteamientos referentes a lo educativo se inscriben dentro de un proyecto humanístico que busca rescatar en el hombre aquello que perdió al convertirse en un ser social: su libertad. Por tal razón la educación, concebida como formación, reviste las características de un proceso integral donde los momentos y las situaciones están determinados por la naturaleza. No en vano Rousseau diferencia tres clases de educación: la de la naturaleza, la de las cosas y la de los hombres. Cada una de ellas, sin embargo, debe ceñirse al orden natural y ésta será su meta: ¿cómo hacer que el hombre viva en sociedad, guardando sus características naturales, en especial su igualdad y su libertad?.

Para garantizar este propósito, la educación de la naturaleza necesita privilegiar las sensaciones y el movimiento, la de las cosas debe promover experiencias que permitan el aprendizaje mediante la lectura del gran libro de la naturaleza y la de los hombres velará por la construcción de un ser social en cuanto formará, ante todo, un ser moral, que respete a los demás hombres y que equipare lo moral y lo político.

Rousseau en su Libro II (⁴⁶) que trata de la educación de su *Emilio* hasta los 12 años, hace especial hincapié en la educación integral del niño a través de los sentidos (oído, gusto, olfato,...), de las *habilidades motrices*, del lenguaje y del miedo siguiendo una modelo claramente negativo, es decir, guiando al niño hasta el conocimiento de tal forma que no llegue a adquirir vicios o errores y sin desvelarle la verdad. Rousseau proporciona experiencias (naturales) a su Emilio mediante el control del ambiente en el que están, sin ordenar y sin obligar, permitiendo que realice las cosas sin que parezca que es de forma intencionada. En este momento la *Educación Física y los juegos* serán los ejes de la educación del niño proporcionándole experiencias necesarias para un posterior desarrollo de su inteligencia, en un entorno de libertad y diversión. Es importante destacar también en este proceso que el niño no es un adulto en pequeño y por tanto se deben respetar las características de la infancia (huir de los razonamientos, del aprendizaje abstracto y memorístico,...).

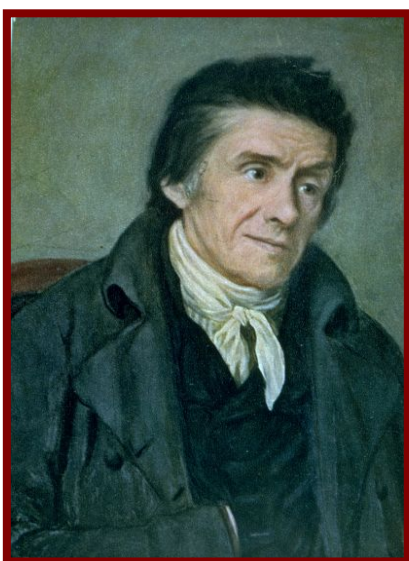
⁴⁵ Calvo, Gloria (2006). Juan Jacobo Rosseau: La educación y la naturaleza humana. *Revista Educación y Cultura*, nº 15, Agosto, 2006.

⁴⁶ Rousseau, J.J. (1973). *Emilio o de la Educación*. Introducción de Henry Wallon, traducción de Antonio G. Valiente, Barcelona: Fontanela.

En opinión de Burgener (1967: 323)⁴⁷, el movimiento corporal intencional para Rousseau, pierde su función doméstica y tradicional; se convierte en un elemento esencial de la educación general de la que no se puede separar, de forma que la educación física "*otorga espíritu a las cosas*", impide los errores y crea una especie de inteligencia del cuerpo.

2.1.2.- Influencia de Pestalozzi en la obra de Amorós

Pero quien influyó decisivamente en la obra pedagógica de Amorós fue



Jean Henrich Pestalozzi (1746-1827)⁴⁸, pedagogo suizo, que a su vez era heredero en gran medida de la tradición roussoniana (y parece que también por Basedow), si bien modificaría algunas de las ideas de educación expuestas en la obra y dedicaría su vida a la divulgación de las mismas a través de la creación de diferentes escuelas como las de Neuhof, Stans, Burgdorf e Yverdon y de numerosos escritos sobre la pedagogía.

Pestalozzi, intenta aglutinar tres aspectos que hasta ese momento caminaban por separado: el corazón, el espíritu y el cuerpo, los cuales debían ir en completa armonía en lo que a su educación se refiere. Piaton (1999)⁴⁹ considera que Pestalozzi construyó su obra a partir de esbozos y múltiples ensayos de lo que llamó una "*educación de la humanidad*". Pestalozzi, ha inspirado numerosas disertaciones y posturas pedagógicas, su obra ha sido una influencia indudable

⁴⁷Burgener, Louis (1967). *Juan Jacobo Rousseau y la educación física*. Citatus Altius Fortius IX (1967): 321-334.

⁴⁸ Pestalozzi es considerado como el Reformador de la pedagogía tradicional, dirigió su labor hacia la educación popular. En 1775 abrió en Neuhof una escuela para niños pobres inspirada en el modelo del *Emilio* de Rousseau. El proyecto fracasó, como también otro similar que llevó a cabo en Stans. En 1797 publicó *Mi investigación sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo del género humano*, su obra de mayor repercusión. Reemprendió sus prácticas pedagógicas en un castillo cedido por el gobierno, en Berna, experiencia que reflejó en su obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801). Pestalozzi aspiraba a propiciar la reforma de la sociedad desde una educación que procurase una formación integral del individuo, más que la mera imposición de determinados contenidos, y que concediera un amplio margen a la iniciativa y capacidad de observación del propio niño. Su doctrina no tardó en propagarse, y llegó a ser muy admirada por personajes como Fichte o Herbart, así como por la mayoría de los jóvenes pedagogos de la época.

⁴⁹ Piaton, George (1999). *Pestalozzi (1746-1827), la confianza en el ser humano*. México D.F.: Trillas

en los pedagogos españoles y franceses que, como él, han deseado el mejoramiento del pueblo a través de la educación.

La pedagogía de Pestalozzi dice Soetard (1981)⁵⁰ se basa en la *intuición* como primer elemento de todo conocimiento humano y principio fundamental de educación. Para Pestalozzi se trata de *intuición sensible*, es decir, de la *toma de conciencia* de la impresión que nos producen los objetos y fenómenos que nos rodean. La idea de *toma de conciencia* es básica, ya que es el momento en el proceso de aprendizaje en que el profesor puede y debe guiar al alumno en el conocimiento de la realidad.

La base de su método era la formación en tareas agrícolas y artesanales (trabajos manuales), junto a la preparación intelectual y los ejercicios corporales libres y espontáneos realizados desde un punto de vista puramente *recreativo*. Pestalozzi sostenía que el fin fundamental de la educación era elevar las fuerzas de cada uno al máximo nivel de sabiduría y en este objetivo los ejercicios físicos contribuían de manera importante, debiendo estar subordinados al mismo. (González Ortiz y cols. 1996: 28)⁵¹. En su escuela era prioritario desarrollar las aptitudes corporales tanto como las espirituales y esto debía de hacerse desde edades muy tempranas y de forma progresiva, lo que significa ya un principio metodológico de gran trascendencia.

Para Pestalozzi la solución de los problemas sociales pasaba por el incremento de la educación de los ciudadanos, más que por la creación de ambientes diferentes -como proponía Rousseau- con la separación de los niños de la sociedad. No obstante, en lo esencial estaba de acuerdo con diferentes ideas expresadas por Rousseau en cuanto a la importancia de la educación y en especial de la Educación Física en la formación integral del hombre. Promueve el desarrollo de una autonomía personal que se manifestará en tres ámbitos: el de la autonomía moral, el de la intelectual y el de la física. El propio autor en "*Cartas sobre educación infantil*" (1996, original en 1827) ensalza el valor de la actividad física no sólo en orden a la pretendida autonomía física sino como un instrumento eficaz para el desarrollo moral del individuo.

⁵⁰ Soetard, Michel (1981). Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur: étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827). "Public. Universités Européennes", XI, Bern-Frankfort-Las Vegas. P. Lang.

⁵¹ González Ortiz, Manuel; Rivera García, Enrique y Torres Guerrero, Juan (1996). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

2.2.- La Ciencia de la Gimnasia en el Método de Amorós

En el prólogo del *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, Amorós da a la gimnasia la categoría de ciencia. Fernández Sirvent (2005: 240)⁵² indica que “*lo hace a plena conciencia de la carga conceptual del término. Su trabajo al menos, iba encaminado en esa dirección: establecer un sólido hábeas teórico que proporcionará a los estudiosos de la Educación Física (que en esta época eran en su mayoría pedagogos, médicos y militares), una vasta plataforma de conocimiento que les mostraría o les hiciera intuir el camino a seguir para elevar la disciplina (que como muchas otras, bebe de diversos campos del saber) al rango de ciencia*”.

Así, define Amorós a la ciencia de la Gimnasia:

“La gimnasia es la ciencia razonada de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestros sentimientos, nuestras costumbres y el desarrollo de todas nuestras facultades. La gimnasia abarca la práctica de todos los ejercicios tendentes a hacer al hombre más valerosos, más intrépido, más inteligente, más sensible, más fuerte, más laborioso, más hábil, más veloz, más flexible y más ágil y que nos prepara para resistir a todas las interperies de las estaciones, a todas las variaciones climáticas, a soportar todas las privaciones y contrariedades de la vida, a vencer todas las dificultades, a triunfar de todos los peligros y obstáculos, a prestar en resumen, señalados servicios al estado y a la Humanidad”

⁵² Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

3.- EL MÉTODO GIMNÁSTICO DE AMORÓS

El perfeccionamiento de la educación es el mejor remedio que se puede aplicar a las grandes calamidades. Si la atribución más bella del hombre es hacer el bien a sus semejantes, el mejor medio es ofrecerle una educación perfecta.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

A lo largo de su vida, Amorós va madurando una concepción de la educación, que va desde la instrucción al perfeccionamiento del ser humano. Así, lo expresa al ser aceptado como miembro de la *Société pour l'Instruction élémentaire* de París en su discurso, el día de su incorporación:

El perfeccionamiento de la educación es el mejor remedio que se puede aplicar a las grandes calamidades. Si la atribución más bella del hombre es hacer el bien a sus semejantes, el mejor medio es ofrecerle una educación perfecta. Los hombres no pueden ser felices más que en proporción al bien que ellos hagan, y si es el primero de sus deberes, es también el más grande de sus placeres. ⁽⁵³⁾

Amorós cree firmemente en el poder de cambio de la sociedad que tiene la educación, así afirma “*que la única vía para reformar la educación y combatir enérgicamente la ignorancia, los prejuicios y las pasiones debe ser el de la voluntad y perseverancia*”.

Por otro lado considera que “*la educación tiene una gran influencia sobre el destino de las personas y relación directa con la política; que, como Rousseau ha dicho, no conoce una obra de educación mejor que la república de Platón y, en consecuencia, se podría decir también que una de las mejores obras de política es el Emilio*”. ⁽⁵⁴⁾

⁵³ *Mémoire lu à la Société pour l'Instruction Élémentaire de Paris, dans les séances du 6 et du 20 septembre 1815, par M. Amorós, membre de la même Société et de différentes Sociétés patriotiques d'Espagne; sur les Avantages de la Méthode d'Education de PESTALOZZI, et sur l'Expérience décisive faite en Espagne en faveur de cette Méthode.* En esta obra pone de manifiesto los éxitos obtenidos en España siguiendo el método natural preconizado por Pestalozzi en el Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid y entiende la educación como un elemento crucial, el único capaz de regenerar a la sociedad desde sus bases para poder alcanzar un cierto grado de modernización y progreso en un país.

⁵⁴ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia.* Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

De los Reyes (1061: 12)⁵⁵, considera que “*su sistema de gimnasia, más que de gimnasia, es de educación, en el verdadero sentido de la palabra, y es el más elevado de todos, puesto que su fin es alcanzar la perfección moral, tomando para ello como medio el ejercicio físico*”. Y continua,

“Amorós luchó denodadamente en pro de una educación integral del hombre, basada en el ejercicio físico por las revoluciones que vislumbró con intuición de genio, que, según él, existían entre lo físico y lo moral, entre la normalidad física y la moral”.

La obra de Amorós, que sobrevivirá hasta la Primera Guerra Mundial en la Escuela de Joinville, sufrirá las consecuencias de la competencia tras la muerte de Amorós. Empezará siendo quebrantada por la nueva fisiología que preconiza la respiración como fundamento esencial para la Educación Física. Al ir perdiendo su importancia la fuerza muscular, la gimnasia amorosiana se verá poco a poco distanciada en sus aplicaciones. Las mismas virtudes del oficial combatiente, del soldado eficaz, y no obstante, los medios sufren el asalto de la crítica. A finales del siglo XIX, dicha crítica se hace más violenta y su método carece de efectividad real en cuanto a las aplicaciones respectivas del ejército y de la escuela, debido a la ausencia de cuadros competentes o científicamente formados.

3.1.- Fundamentos básicos del Método

Los principios hay que considerarlos como “*unas máximas o leyes de validez muy genéricas por las que se rige sistemáticamente el proceso de desarrollo de un método de trabajo, garantizando su correcta aplicación*”. En este sentido y después de analizar la obra cumbre de Amorós *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (Capítulo III), y otras obras y escritos menores, podemos llegar a resumir algunos principios básicos sobre los que se asienta todo el método amorosiano de Gimnasia y que ha dado lugar al contenido de la denominada Escuela Francesa de Gimnasia o Escuela del Oeste.

Amorós con su peculiar método de educación pretende crear un completo plan educativo que combinando los ejercicios físicos, los conceptos morales y la música, ayudara a adoctrinar a los niños en todos los ámbitos, para conseguir hacer de ellos buenos ciudadanos, patrióticos y respetuosos con los usos y costumbres (religiosos, políticos y morales).

⁵⁵ De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

3.1.1.- La Gimnasia como medio de Educación Integral

En la propia definición de Gimnasia, que hace Amorós en el prefacio de su *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (1830: 1)⁵⁶, deja claro que su método de gimnasia es un medio para conseguir la educación integral del ser humano, atendiendo a una integración “lo más armoniosa y natural posible de las facultades físicas, intelectuales y morales”. Así concibe al ejercicio físico intencional como un medio, como un instrumento que colabore a la educación global de la persona.

Alude también al principio pedagógico de la *Unidad Funcional* al considerar que el ser humano es un todo y el todo es más que la suma de las partes. Esta orientación educativa nos hace entender que la Gimnasia amorosiana pretende el desarrollo armónico y conjugado de todas las potencialidades de los seres humanos.

Amorós no desligó nunca lo físico de lo intelectual y de lo moral. Para él era igual de importante tener un cuerpo fortalecido que poseer unas actitudes morales y religiosas íntegras. Por este motivo siempre tuvieron una importancia decisiva en su currículo la música y los cánticos religiosos y morales.

En las memorias de Manuel Godoy queda plasmada de manera fehaciente este principio de *Unidad Funcional*,

“Viose en España por primera vez la educación del cuerpo hermanada con la del alma, los recreos convertidos en ejercicios militares y gimnásticos, el tambor y el pífano en lugar de la campana, los cantos religiosos y monárquicos en vez del rezo triste y monótono de un mal compaginado catecismo, y los paseos históricos, y los paseos sentimentales y cristianos en vez de las salidas dos a dos con las manos cruzadas, la vista por el suelo y el escolapio a la cabeza con la caña”.⁵⁷

3.1.2.- Importancia que se le otorga a las bases biológicas y a la fundamentación conceptual

Amorós en todos sus establecimientos educativos siempre trató de rodearse de los mejores profesionales en todas las disciplinas que consideraban aportaban solidez y fundamentación a su método. Así trabajaron con Amorós en el Gimnasio normal de París los médicos franceses Louis

⁵⁶ Amorós, Francisco (1830). *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*. París: Versión de 1999. Revue “EP.S”

⁵⁷ Seco, C. (1935). *Edición a las Memorias del príncipe de la Paz*. Madrid: Biblioteca de Autores españoles, t.88.

Jacques Bégin, Charles Londe, Verdier y Casimir Broussais. Todos ellos colaboraron con Amorós en el perfeccionamiento de la parte fisiológica de su método gimnástico. De esta manera Bejín impartió en el Gimnasio de París las clases de anatomía, fisiología y ortopedia, materias con tanto peso en el método global de Amorós que acabaron siendo impartidas en los diferentes cursos teóricos especializados.⁽⁵⁸⁾

La fisiología era una parte fundamental en el conjunto del sistema amorosiano. Todos los alumnos, principalmente los que se instruían para ser futuros propagadores del método, estaban obligados a asistir a las clases teóricas de fisiología. El programa de la materia era extenso y comprendía lecciones sobre la composición del aparato locomotor, osteología, sindesmología, miología, teoría de la marcha, de la carrera y del salto, anatomía general y un largo etcétera.

3.1.3.- La música y las canciones en el método

Amorós considera que la música es esencial para la cultura del hombre y merece ser enseñarla con cuidado, e igualmente entre los miembros de las clases bajas; ésta debe entrar a formar parte de la enseñanza de las escuelas primarias, así como la lectura, la escritura, los elementos de cálculo, de geometría y de diseño.

Se refiere así mismo Amorós a la voz o al canto como *“uno de los mejores regalos de la naturaleza, puesto que la voz humana puede, mejor que todos los instrumentos inventados por el hombre, penetrar en el alma humana”*⁵⁹.

De los Reyes (1961: 13)⁶⁰, señala que *“los cantos para Amorós tenían el triple objeto de : a) reglar los ejercicios; b) desarrollar el pulmón (por eso dice el doctor Somen que su método era una gimnasia respiratoria y c) el educar moralmente al alumno”*.

Para ello reglaba los ejercicios por el ritmo de los cantos que acompañaban a cada uno de ellos; por ejemplo, cadenciaba la carrera así, teniendo en cuenta, además, el desarrollo del pulmón, por lo que dice textualmente:

⁵⁸ Cren, Maurice (1996) Bejín, fidèle d'Amoros et précurseur du sport, en Ministère de la défense (Ed). *Une histoire culturelle du sport. De Joinville à l'olympisme. Rôle des armées dans le mouvement sportif français*. París: Edition Revue EP.S.

⁵⁹ Amorós, Francisco (1820). *Cantiques religieux*, págs. XIV-XVI.

⁶⁰ De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

“Puesto que los mejores corredores son aquellos que tienen la mejor fuerza de aliento o que pueden asegurar al pecho un grado más considerable de dilatación permanente; como ha dicho el doctor Richard, los cantos de mi método han debido de producir esta facultad de una manera muy ventajosa; por esta razón, no contento con los cantos que he destinado a los movimientos elementales de la carrera, he hecho una selección especial para las aplicaciones”.

Recoge un amplio abanico de materias que se ven plasmadas en las canciones. Así, en su obra *Cantiques religieux*, se recogen canciones que intentan inculcar todos los tipos de amor existentes (a Dios, a la patria, al rey, a la virtud, a los semejantes), otras dedicadas a la inmortalidad, la igualdad, el esfuerzo, la gloria, la fuerza, la razón...

3.1.4.- Marcado carácter moralizante del método

Una de las claves del sistema educativo de Amorós se halla en el marcado componente moralizador con el que combina el desarrollo de las facultades físicas.

En el habla corriente, ética y moral se manejan de manera ambivalente, es decir, con igual significado. Sin embargo, analizados los dos términos en un plano intelectual, no significan lo mismo, pues mientras que *"la moral tiende a ser particular, por la concreción de sus objetos, la ética tiende a ser universal, por la abstracción de sus principios"*. No es equivocado, de manera alguna, interpretar la ética como la moralidad de la conciencia. Un código ético es un código de ciertas restricciones que la persona sigue para mejorar la forma de comportarse en la vida. No se puede imponer un código ético, no es algo para imponer, sino que es una conducta de *"lujo"*. Una persona se conduce de acuerdo a un código de ética porque así lo desea o porque se siente lo bastante orgullosa, decente o civilizada para conducirse de esa forma.

En términos prácticos, dice Collado Fernández (2005: 21)⁶¹ podemos aceptar que la ética es la disciplina que se ocupa de la moral, de algo que compete a los actos humanos exclusivamente, y que los califica como buenos o malos, a condición de que ellos sean libres, voluntarios, conscientes. Asimismo, puede entenderse como el cumplimiento del deber. Vale decir, relacionarse con lo que uno debe o no debe hacer. La moral debe definirse como el código de buena conducta dictado por la experiencia de la raza para servir como patrón uniforme de la conducta de los individuos y los grupos. La

⁶¹ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

conducta ética incluye atenerse a los códigos morales de la sociedad en que vivimos. Amorós a través de sus actividades prácticas y de sus clases teóricas trata de inculcar a sus alumnos los valores de la época: disciplina, honor, valentía, justicia, patria, ...

3.1.5.- Diferenciación entre la formación militar y la civil

Amorós siempre efectuó una clara distinción entre la parte civil y la parte militar de su método. De hecho, él mismo aclara en el prólogo de *Manuel d'éducation physique* que a lo largo de toda la obra indicará con el signo (m.) todos aquellos ejercicios que requieran una especial atención por parte de los militares.

3.1.6.- Individualización del trabajo y atención a la diversidad

Dependiendo del colectivo al que se destinaran los ejercicios y del fin que se pretendiera alcanzar, Amorós distingue entre varios tipos de gimnasias especiales (*gymnastiques spéciales*): Gimnasia civil e industrial, la Gimnasia militar, terrestre y marítima y la Gimnasia médica.

Amorós partía de la base de que no había un único y rígido método de gimnasia, ya que su modelo como hemos indicado se alteraba en función del colectivo al que fuera destinado. Los detractores de su obra le atacaron de manera intensa, por las dificultades que consideraban que tenía su método para ser aplicado a diferentes colectivos, evidentemente no tenían toda la razón.

Otra muestra del tratamiento diferenciado que Amorós daba a los discípulos del Gimnasio, dependiendo de las condiciones de estos y del objetivo que persiguieran con sus ejercitaciones, es el libro que escribió para rebatir una obra que criticaba duramente la parte fisiológica de su método: *Gimnasio normal, militar civil y ortopédico. Observaciones del coronel Amorós, director de este establecimiento sobre la obra del Dr. Lachaise que me critica: columna vertebral (1927)*⁶².

⁶² Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Lo que pretendió Amorós con este escrito fue transmitir a la sociedad el mensaje de que en sus establecimientos se cuidaba la salud de los educandos y se prestaba una especial atención a los efectos terapéuticos de la gimnasia.

Así, Amorós no creó su sistema educativo pensando en un único colectivo, sino que estaba ideado para servir a cualquier persona, independientemente de su edad, género, profesión o condición social. (⁶³)

3.2.- Aproximación curricular al Método de Amorós de Educación Física

3.2.1.- Objetivos del Método Amorosiano

Objetivo general: *Conseguir la beneficencia y la utilidad común, que son el objetivo principal de la gimnasia, la practica de todas las virtudes sociales, de todos los sacrificios más difíciles y más generosos son sus medios; y la salud, la prolongación de la vida, la mejora de la especie humana, el aumento de la fuerza y de la riqueza individual y pública, son sus resultados positivos.*

Como objetivos didácticos mas intermedios, en su obra *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, se indican los siguientes:

- ❑ Conseguir formar a ciudadanos mucho más cualificados y productivos en sus trabajos.
- ❑ Contribuir de la manera más eficaz al desarrollo de las facultades físicas y morales de la infancia.
- ❑ Desarrollar el importante arte de formar a los seres humanos.

⁶³ Nos encontramos ante una auténtica apuesta del principio fundamental de la individualización de las cargas de trabajo. De esta manera Amorós tiene claro que para la consecución de los objetivos marcados en su método, una condición fundamental es la dosificación individualizada del esfuerzo. El principio de individualización exige que los objetivos y tareas de la participación de la persona que participa en sus sesiones, es decir, que practica sus ejercicios físicos, su forma, su carácter, intensidad y duración, y muchos otros aspectos de la preparación que debe realizar el entrenado, se seleccionan en correspondencia con el sexo y la edad de los practicantes, del nivel de sus posibilidades funcionales, en la preparación deportiva y su estado de salud, teniendo en cuenta sus peculiaridades del carácter, las cualidades psíquicas, etc... sin esto es muy difícil alcanzar los objetivos.

El hecho de las diferentes reacciones del sistema motor y de otros órganos a distintas cargas. no solo de distintas personas sino incluso de la misma, en diferentes periodos de tiempo, no obliga a admitir que las adaptaciones orgánicas, las transformaciones hormonales, metabólicas, endocrinas, etc. durante el proceso de entrenamiento ejercen una influencia importante en la capacidad de reacción al esfuerzo del organismo de cada persona entrenada.

3.2.2.- Contenidos del Método amorosiano

El método gimnástico amorosiano establece diferentes tipos de ejercicios, cuyo conjunto constituye (según Amorós) la *ciencia de la gimnástica general*. De los diferentes análisis de su método, queremos significar aquí, el realizado por Eduardo De los Reyes (1961)⁶⁴, que aunque contiene algunos errores biográficos sobre Amorós, sin embargo realiza un pormenorizado análisis de la obra *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*.

Amorós en el prólogo de esta obra, realiza las siguientes consideraciones acerca de los contenidos de la gimnasia general:

- 1) Ejercicios elementales, o movimientos graduales de extremidades superiores e inferiores, acompañados de diferentes ritmos y de cánticos para desarrollar la voz, aumentar la resistencia a la fatiga (ejercitación respiratoria) y dar una impronta moral (podríamos decir política) al método. Esta primera parte del método (alega Amorós, siguiendo a rajatabla las proposiciones de su *maestro* Pestalozzi) forma la verdadera gimnasia popular o general por su simplicidad. Puede ser ejercitada por cualquier persona, al no utilizarse ningún tipo de instrumento ni necesitar de un determinado nivel económico para poder costear los gastos.
- 2) Marchar y correr en terrenos fáciles y difíciles, a diferentes velocidades y con obstáculos.
- 3) Saltar en longitud y en altura, en todas direcciones y con carga (se refiere a las armas que suelen portar los militares) o con manos libres.
- 4) Ejercitación del equilibrio mediante la utilización de piquetas, potros (fijos, vacilantes, horizontales o inclinados) y caballos.
- 5) Franquear obstáculos naturales con o sin la ayuda de instrumentos.
- 6) Lucha corporal de diversas modalidades.
- 7) Trepas por escaleras de madera (una de las cuales inventó él), con manos o con pies, por cuerdas o con la ayuda de pértigas.
- 8) Atravesar un determinado espacio haciendo uso de diferentes tipos de suspensiones con las extremidades.
- 9) Nadar desnudo o vestido, con armas y con bultos, y aprender a socorrer a una persona que se está ahogando.

⁶⁴ De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós. Adelantado de la Gimnasia moderna. Su vida, su sistema*, Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

- 10) Trasladar cargas pesadas, acción muy útil (dice Amorós) para salvar a alguien de un peligro, como podría ser un incendio o un malherido en el campo de batalla.
- 11) Práctica de juegos antiguos y modernos, atléticos y militares, en los que se utilicen esferas y lanzamientos con la mano de dardos, piedras, lanzas y todo tipo de proyectiles bélicos.
- 12) Tiro al blanco con arcos, mosquetones y otros fusiles.
- 13) Esgrima, a pie y a caballo, con todo tipo de armas blancas (espadas, bayonetas, cuchillos, sables, hachas de combate y de bomberos).
- 14) Equitación.
- 15) Danzas pírricas o militares y danzas de sociedad (*danses de société*), según las aplicaciones que el alumno le deba dar. La danza escénica o teatral (apostilla Amorós) pertenece al funambulismo y, en consecuencia, queda excluida de su plan.
- 16) Los alumnos, civiles o militares, que se estén preparando para convertirse en directores y profesores de Educación Física, recibirán, además, clases especializadas de canto, de expresión musical, de fisiología y de tecnología gimnástica. En dichas lecciones se incidirá, sobre todo, en que el principal objeto de este método es desarrollar las facultades:

Existen facultades: 1º puramente físicas; 2º físicas y morales; y 3º únicamente morales. Las físicas son: fuerza, firmeza, resistencia, agilidad, velocidad y destreza. Las físicas y morales: regularidad, gracia, celo, coraje, energía y perseverancia. Las morales son: previsión, sensatez, temperamento, bondad, generosidad y amor al bien. Los mejores ejercicios son aquellos que desarrollan el mayor número de facultades a la vez, porque éstos proporcionarán más ventajas. (65)

Si atendemos únicamente a los ejemplos que pone Amorós en los ejercicios que acabamos de enumerar, coincidiríamos con quienes han venido preconizando que el método amorosiano estaba concebido exclusivamente para un uso militar. No pretendemos excusar a nuestro biografiado, pero, objetivamente, si hiciéramos esto estaríamos realizando una lectura simple y arbitraria del conjunto de su planteamiento pedagógico y no haríamos justicia a su verdadera pretensión. Si utiliza aquí, en su única obra que tuvo difusión por Europa, un gran número de ejemplos en los que los ejercicios son aplicados a las necesidades castrenses, no es sino porque gracias al arraigo de sus ideas en este colectivo profesional (del que, no hemos de olvidar), él fue parte integrante, tanto en España como en Francia- su método gozó de gran proyección y predicamento.

⁶⁵ Francisco Amorós (1830). *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* págs. IV-VII. En el AN de París (PI7, lego 2.647. EP.S

Fernández Sirvent (2005: 244)⁶⁶ cuando analiza la repercusión del método amorosiano y ante las críticas que se suelen hacer a la obra de Amorós, sobre la dificultad de que su método esté adaptado a niños y adolescentes, indica lo siguiente:

No obstante, hemos de precisar que tanto en su famoso Manuel d'éducation physique como en sus algo más de cuarenta escritos (memorias y pequeños opúsculos) sobre educación física, Amorós siempre efectuó una clara distinción entre la parte civil y la parte militar de su método. De hecho, él mismo aclara en el prólogo de Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale, que a lo largo de toda la obra indicará con el signo (m.) todos aquellos ejercicios que requieran una especial atención por parte de los militares.

Dependiendo del colectivo al que se destinaran los ejercicios y del fin que se pretendiera alcanzar, Amorós distingue entre varios tipos de gimnasias especiales (*gymnastiques spéciales*):

- A) Gimnasia civil e industrial.
- B) Gimnasia militar, terrestre y marítima. Estos dos primeros tipos de gimnasia se dividen en gimnasias elementales (ejercicios sencillos sin aparatos) y en gimnasias completas (haciendo uso de máquinas, instrumentos, armas u otros objetos), y contienen también una de las partes de la gimnasia médica: la higiene.
- C) Gimnasia médica. Este tipo de gimnasia especial queda subdividida, a su vez, en:
 - Gimnasia higiénica o profiláctica, para conservar una salud robusta.
 - Gimnasia terapéutica, para el tratamiento de enfermedades.
 - Gimnasia analéptica o para convalecientes.
 - Gimnasia ortosomática, para corregir las deformidades.
 - Gimnasia escénica o funambulesca. Sobre esta variante gimnástica dice Amorós:

No podemos ocuparnos de ella, porque nuestro método termina donde el funambulismo comienza, y éste comienza donde el noble objeto de la gimnasia, que es hacer el bien, es sacrificado por el frívolo placer de divertir y de hacer demostraciones de fuerza.

⁶⁶ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

3.2.3.- Orientaciones Metodológicas

En resumen, los cuatro puntos generales sobre los que se asienta todo el sistema educativo amorosiano son:

1.- El método ha de ser simple: fácil, puramente elemental y doméstico, y, por consiguiente, *popular*, susceptible de ser enseñado por las madres y nodrizas a los niños de corta edad, con poco gasto y sin necesidad de utilizar ningún tipo de tecnología gimnástica. En esta afirmación se deja notar de forma nítida la influencia de Rousseau y de Pestalozzi.

Amorós siempre intentó persuadir a los gobernantes de turno de que en cualquier sistema de instrucción pública, la educación física jugaba un papel crucial en el desarrollo de las facultades humanas y que, por tanto, ésta debía llegar al máximo número de personas. *Esta gimnasia* (puntualiza Amorós) “*es tan útil y necesaria para los pobres como para los ricos*”. Pese a este deseo de Amorós de poner la Educación Física al servicio de todos los ciudadanos, sin embargo ha prevalecido en la mayor parte de la historiografía la imagen contrapuesta, esto es, que su modelo gimnástico fue elitista, accesible para unos pocos atletas o para individuos cuyo elevado estatus les permitía disponer del tiempo y dinero necesarios para disfrutar de una práctica social de moda. Este tipo de gimnasia elemental (dice Amorós) *puede ser practicada en los cuarteles, en los campos, en los buques, en las escuelas, en las fábricas, en las prisiones e, incluso, en casa*. En cuanto a la gimnasia completa (*grande et complete gymnastique*), requiere (según Amorós) *no sólo ser bien tratada y orientada por profesionales, sino que también necesita de un establecimiento adecuado (como, por ejemplo, el Gimnasio de París) para que el gimnasta pueda practicar todos los ejercicios dificultosos sin correr ningún peligro de accidente*.

2.- El método debe emplear dos procedimientos para la enseñanza. Amorós denomina al primero la parte *urgente y preparatoria* y al segundo la parte *definitiva y completa*. La primera ha de abordar los medios principales que puedan servir al alumno a sortear los peligros o a corregir los vicios principales o los defectos que se opongan a sus progresos y perfeccionamiento. La segunda exige que el educando aprenda a hacer esas mismas cosas con mayor orden, disciplina y perfección.

3.- El método se compone de un sistema de enseñanza y de procedimientos comunes: El tercer punto cardinal consiste en hacer

comprender que este método es válido para todos los hombres o niños que practiquen estos ejercicios. Aunque también existen otros procedimientos especiales aplicables, de forma personalizada, a casos particulares, o a diferentes profesiones. Por lo tanto, hay unos medios generales buenos y aptos para ser utilizados de forma genérica y otros procedimientos particulares aplicables, con diversas modificaciones, a los *caballeros, a los soldados de infantería, a los marineros, a los bomberos, al hombre indolente, al temerario, al enfermo, al convaleciente, etc.*

4.- El último punto se resume en la necesidad de **conocer el carácter del alumno**, para dirigirle y corregirle, si fuera posible, sus defectos (aquí se refiere a defectos de tipo moral). Dice Amorós que aún no se ha escrito el libro completo y perfecto sobre la educación moral y lo subraya aseverando que *un hombre de un gran espíritu y talento, pero insensible, débil y torpe, es un hombre imperfecto, y para ser perfecto (así como el hombre pueda serlo), éste debe reunir la inteligencia, el saber, la bondad y la posibilidad de hacer efectiva la práctica de las virtudes caritativas y útiles para la humanidad.* ⁽⁶⁷⁾

3.2.4.- Medios, máquinas e instrumentos del método amorosiano

Los aparatos e instrumentos que Amorós utilizaba para sus clases avanzadas, constituyen otra de las partes fundamentales de su sistema. Amorós establece una diferenciación entre dos tipos de tecnología gimnástica: *máquinas* e *instrumentos*. Hernández Vázquez (1990: 33)⁶⁸ las describe y conceptualiza como sigue:

- **Máquinas:** Considera a aquellas construcciones que, por su volumen, deben quedar fijadas en un lugar y pueden ser utilizadas por varias personas de forma simultánea: grandes pórticos de hasta 11 metros de altura, compuestos por escaleras, cuerdas, mástiles, trapecios y otros elementos, su particular octógono, muros, saltómetros, barras de suspensión, paralelas, etc.
- **Instrumentos:** Entiende Amorós que son todos aquellos objetos manejables y fáciles de transportar: cuerdas, picas para saltar, mazas, cinturones, pesas. Amorós adaptó muchos de estos elementos a las necesidades de su sistema. Por ejemplo, él mismo dice que el llamado

⁶⁷ Amorós, Francisco (1830). *Manuel d'education physique, gymnastique et morale*, págs. VIII-IX. En el AN de París. EP.S

⁶⁸ Hernández Vázquez, José Luis (1990). Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnástica española del siglo XIX», en González Aja, M^a y Hernández Vázquez, J. L., *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

triángulo movable (sostenido sobre una sola cuerda), usado ya por los funambulistas en la Edad Media, lo convirtió en un trapecio (suspendido sobre dos cuerdas, como lo conocemos en la actualidad), para evitar el excesivo y peligroso balanceo. Utilizó las escaleras rectas (dispuestas de forma inclinada) con fines ortopédicos (para desviaciones de columna).

Hernández Vázquez (2000: 117)⁶⁹ ha realizado una reproducción de los aparatos gimnásticos de Amorós en 3D y ha utilizado como fuente primaria su obra "*Novel Manuel complete d'éducation pshysique, gymnastique et morale*" y sobre todo el Atlas que completa los tres volúmenes que la componen, en cuyas primeras XIV laminas se recogen los dibujos de las "*máquinas e instrumentos*", en la XV se representan los planos de "*Gímanse Normal Militaire et Civil*" y del "*Gímanse des saupers-Pompriers*", en la XVI el plano del "*Gimanse Royal de Saint-Claud*" y desde la lámina XVII a la LIII se recoge 352 figuras representando ejercicios a los que se cita a lo largo del texto de los Tomos I y II.

3.2.5.- Orientaciones de evaluación

Cada alumno de Amorós tenía una ficha individual, dónde se anotaban todas las incidencias que ocurrían a lo largo de la aplicación del programa. Así, en estas hojas se anotaba todo tipo de datos acerca de cada alumno:

- Lugar de nacimiento
- Edad
- Constitución
- Temperamento
- Estado de salud
- Color de rostro
- Cabello y ojos
- Figura
- Carácter
- Grado de afición a los ejercicios
- Aptitud para el canto

⁶⁹ Hernández Vázquez, José Luis (2000). Las máquinas o grandes aparatos gimnásticos de Francisco Amorós (1770-1848) y su reconstrucción en 3D. En *Nacimiento e implantación de la educación Física en España; los tiempos modernos*. Serie ICD núm. 25 p.p. 113-151. Ministerio de educación y Cultura. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

- Estatura
- Peso
- Fuerza muscular de los distintos miembros
- Estado de aprovechamiento en los distintos ejercicios
- Desarrollo de las cualidades para cada acción (agilidad, fuerza, aplicación, rapidez, resistencia, movilidad)
- Premios conseguidos en los certámenes

Amorós al margen de sus máquinas e instrumentos, diseñó y utilizó:

- Diversos dinamómetros para medir la fuerza muscular
- Sistemas de potenciación basados en grandes poleas y carros deslizantes (ejercicios de elevada complejidad reservados a personas muy atléticas)
- Utilizó todo tipo de instrumentos de medición (báscula, metro, reloj) para llevar el control exhaustivo de la evolución de sus alumnos.

4.- EL MÉTODO AMOROSIANO Y EL JUICIO DE LA HISTORIA

Existen facultades: 1º puramente físicas; 2º físicas y morales; y 3º únicamente morales. Las físicas son: fuerza, firmeza, resistencia, agilidad, velocidad y destreza. Las físicas y morales: regularidad, gracia, celo, coraje, energía y perseverancia. Las morales son: previsión, sensatez, temperamento, bondad, generosidad y amor al bien. Los mejores ejercicios son aquellos que desarrollan el mayor número de facultades a la vez, porque éstos proporcionarán más ventajas.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

Como todos los grandes hombres y mujeres que en la Historia han sido, Amorós y su obra han recibido a lo largo de estos años críticas furibundas y exaltaciones desmesuradas, pero el juicio de la Historia es quien pone a cada cual en el lugar que le está reservado. Hay por tanto hechos irrefutables, que ninguna crítica por fundamentada que aparentemente pueda estar, puede hacer desaparecer los hechos y estos en el caso de Amorós están claros. No se puede negar que la mejora de la instrucción militar en España y Francia fue una parte importante de su proyecto educativo. Pero también que uno de los mayores deseos de Amorós era hacer de la gimnasia un hábito social para todos los grupos de la sociedad y, de forma prioritaria, introducir la educación física en el sistema educativo, para que fuese enseñada desde los estudios elementales de forma obligatoria, tanto a niños como a niñas.

A veces el desprecio al conocimiento es, junto a la envidia, una de las formas más genuinas en que puede presentar el querer olvidar lo que ha podido significar una persona y sobre todo sus obras, que son las que permanecen. El ambiente social dominante a lo largo de siglos en este país por el que la Revolución liberal pasó casi de largo y sin detenerse es precisamente el del desinterés o, aún peor, la desconfianza hacia quien en un momento determinado de su vida apuesta firmemente por ideales que no coinciden con los de la mayoría, este es el caso de Francisco Amorós y Ondeano, quien tuvo y tiene mayor reconocimiento en su patria de adopción, Francia, que en la de su nacimiento y formación, España.

4.1.- Juicios controvertidos

En un recorrido cronológico, reseñamos críticas y alabanzas y a hombre y a su obra.

Eugenio Paz (⁷⁰) en su *Historire de la Gymnastique*, al referirse a Amorós señala lo que sigue:

“Después de haber fundado un gimnasio en Madrid, según el método pestalozziano Amorós vino a Francia al comienzo de la restauración llamado por el Mariscal Soul. Con la ayuda de esta alta protección obtuvo, por Ordenanza Real de 13 de noviembre de 1815 la concesión vitalicia de un vasto terreno situado detrás de los Inválidos y conocido con el nombre de Grenelle. Allí edificó su Gimnasio Normal. El Estado dio mas de un millón nada mas que para los gastos de expropiación del parque. Amorós publica entonces su Manual de Educación Física, una obra inspirada por un ardiente amor a la Humanidad. Es preciso rendir bien alto justicia a Amorós. El fue, a la vez, un maestro, un escritor y un propagandista”

George Demeny (1850-1917)⁷¹ creador del *Eclecticismo* entre las diferentes Escuelas Gimnásticas de la época, es quien desarrolla una concepción de la Educación Física vinculada a la mejora de la salud, la belleza corporal, la agilidad y las cualidades volitivas del hombre, aplicando los avances de las ciencias biológicas a los problemas de la Educación Física. Demeny se refiere así, a Amorós:

“Amorós ha conmovido el corazón humano y le he hecho producir prodigios, porque él ha conocido los hombres y ha sabido hacerse amar de ellos... el proclamaba en. Enseñanza las brillantes cualidades de la raza latina... su método era admirablemente adaptado a su destino (educación militar), pero demasiado atlético; debe modificarse para convenir a la infancia y a las mujeres.”

San Martín (1889) citado por Fernández Losa (2002)⁷², compara sin apasionamiento, como dice él, la gimnasia, los juegos y el sport, dando relevancia a la escuela de Amorós, como impulsora del deporte:

El sistema gimnástico de Amorós también tiene una representación oficial, aunque no exclusiva (La Escuela Central de Gimnástica, creada por una ley, 1883, que llevará pronto la educación física á los establecimientos oficiales de enseñanza y donde, se enseña además de la gimnástica, la esgrima, la equitación, el remo y diversos juegos previamente razonados; así como el baile y la patinación en cursos especiales para alumnas), y numerosos gimnasios públicos, privados ó colectivos en diferentes capitales. Asimismo el Sport elegante y el de los ejercicios más generalizables van formando sociedades ó clubs que merecen todo género de estímulos.”

⁷⁰ Paz, Eugenio. *Historire de la Gymnastique*, capítulo IV, II parte, p.p. 149-150).

⁷¹ George Demeny: *Evolution de la Education Physique*, Lecole Française.

Demeny completó la obra de su colega Hebert añadiendo en 1914 un anexo sobre la Educación Física femenina que fue incluido más tarde en las escuelas públicas francesas.

⁷² San Martín, Alejandro (1889) De los juegos corporales más convenientes en España", *BILE*, nº302, 1889, pp.257-

También: *BILE*, nº 303, 1889, pp.273-275. Citado en Fernández Losa, Jorge (2002). El Deporte en Amorós. Actas V Congreso Nacional sobre Historia del Deporte. Págs. 549-560. Universidad Politécnica de Madrid.

Así, Fraguas (1893)⁷³: escribe que "*En Francia despierta el amor por los ejercicios gimnásticos un español eminente, el coronel D. Francisco Amorós...*" haciendo alusión al hablar sobre Francia, pues cuando habla sobre España, indica que: "*La historia de la Gimnástica en España es difícil y espinosa hacerla razonada e imparcialmente, si quisiéramos con imparcialidad histórica analizar sus progresos. El insigne coronel Amorós, que tantos y tan magníficos servicios hubiera podido prestar al engrandecimiento de su patria, hubo de huir a país extranjero...*"

Salvador López (1916)⁷⁴, nos dice en su séptima lección: "*España, que tuvo la gloria de contar en su seno al ilustre Amorós, honra, orgullo y pres más tarde, no sólo de la vecina República, sino de Europa toda,*" siendo el gimnasio que deja Amorós en Madrid, cerrado, si no fuera por Aguilera, en 1840..."

A través de los trabajos aparecidos en el BILE (1877-1936), dice Salvador López, precisamos algunas de las referencias hechas sobre el propio Amorós, nos pone de manifiesto los estudios relevantes que este insigne de la gimnasia tuvo a bien desarrollar. En el ámbito educativo: "*Ya en el Instituto Pestalozziano de Madrid había desplegado Amorós análogo espíritu intentando despertar la emulación entre sus alumnos con respecto á los ejercicios gimnásticos*" (p.200). Señalar el punto final que le dedica el Doctor Rühl, verdadero crítico hacia Amorós: "*Cuando en la historia de éstos (se refiere a los ejercicios corporales) hablemos de los grandes hombres á quienes se debe su cultivo, nadie olvidará ciertamente a Amorós*" (p.213).

Con respecto a su obra, como educador, Hebert (1857-1957)⁷⁵, Director de los ejercicios físicos de la Armada en Francia, luego director del Colegio de Atletas de Rems, creador del "*Sistema Natural*" de Educación Física y que luego ha servido para establecer el reglamento en el ejercito francés, y autor de una serie de notables obras, en que se expone dicho método, dedica a Amorós un capítulo entero de treinta y cinco páginas, el V de la II parte de su famoso libro "*La cultura viril y los deberes físicos del oficial combatiente*", encabezándolo con las siguientes palabras: *la obra de un precursor*.

En dicho capítulo se dice también lo siguiente: "*Es interesante a este respecto citar algunas de las ideas expuestas ya magistralmente en practica por Amorós, el fundador de la gimnástica en Francia*".

⁷³ Fraguas, José E.G. (1893). *Tratado racional de gimnástica y de los Ejercicios y Juegos Corporales*. Madrid. p.153 y ss.

⁷⁴ Salvador López, E. (1916). *Curso teórico-práctico de Educación Física*, Sevilla, p.38.

⁷⁵ Hebert, George (1917). "*La cultura viril y los deberes físicos del oficial combatiente*". p.p. 119

“la obra de este notable educador y psicólogo, aunque totalmente desconocida y menospreciada por los educadores actuales, es, sin contradicho, la mas bellas y la mas completa que haya sido intentada en Francia, para la renovación física, viril y moral de la raza. Amorós ha indicado el medio de utilizar el ejercicio físico como instrumento moralizador; por eso, a pesar de sus detractores, esta obra permanece imperecedera. Ella es la buena fuente en la cual el educador, y más particularmente el educador militar, deberán inspirarse largamente”. Heber, obra. cit. pág. 119.

En una línea de elogios y críticas, se expresa Agosti (1948: 11)⁷⁶,

“La obra de Amorós, que alcanzó tanto éxito en su tiempo, fue más tarde duramente criticada en la misma Francia, especialmente por el doctor Tissie, propagador de la gimnasia sueca en su país. Éste reprochaba a Amorós la dureza e intensidad de sus ejercicios, inadecuados para el joven, el débil o el anciano, y que estimaba útiles en adultos bien constituidos”.

Langlade y Rey de Langlade (1970: 27)⁷⁷ al enjuiciar la obra de Amorós y las aportaciones a la gimnasia, indican las críticas al método,

Su gimnasia conoció en su época un rápido éxito, aunque su carácter militar y sus exigencias acrobáticas y riesgosas merecieran severas críticas principalmente de Phokio Clías (1782-1854) cuya gimnasia seguía los principios pedagógicos de Guts Muhts.

José María Cagigal (1975: 26)⁷⁸ manifiesta que *"Hay en su gimnasia una tendencia a la acrobacia, al ejercicio difícil, que no la privan, sin embargo, de sus esenciales cualidades formativas"*.

Vicente Pedráz (1988: 31)⁷⁹ al referirse a las corrientes gimnásticas, de la época señala que *“la tercera de las corrientes surgidas de las nuevas concepciones gimnásticas y educativas de Centroeuropa, hemos de situarla en el sur del continente. Discípulo de las ideas de Guts Muths y Pestalozzi, el militar español F. de Amorós (1770-1748) puede considerarse como su creador y, aunque su objetivo principal no fuera al principio tanto educativo como militar, es obligado reconocer en él la figura del promotor de la Educación Física en Francia y, antes de su exilio, también en España. De ello da prueba la extraordinaria asignación económica que del Rey Carlos IV conseguiría para la fundación del Real Instituto Pestalozziano destinado a la educación militar y civil”.*

⁷⁶ Agosti, Luis (1948). *Gimnasia educativa*. (1ª edición). Madrid: Talleres del Instituto Geográfico y Catastral.

⁷⁷ Langlade, Alberto y Rey de Langlade, Nelly (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium

⁷⁸ Cagigal, José María (1975). *El deporte en la sociedad actual*, Madrid.

⁷⁹ Vicente Pedráz, Miguel (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos.

Ulmann (1989)⁸⁰, sitúa la obra de Amorós integrada en la Educación Física, más concretamente como parte esencial de la gimnástica como formación del cuerpo y preparación para la vida. Además de preparar para los ejercicios militares, la defensa de la patria igualmente exige hombres vigorosos, resistentes, habituados a las pruebas más extremas de dureza, por lo que la gimnasia tiene la obligación de formarles, estando Clías, Spiess y Amorós entre aquellas autoridades que tienen este tema como importante. Si bien indica que Amorós, influenciado por Jahn (en cuanto al papel de los ejercicios militares y la inclinación por el canto) y Pestalozzi (sobremanera éste último, sobre todo en cuanto a los aspectos pedagógicos se refieren), no es capaz de dar las cosas de manera simplificada, produciéndose una especie de complejidad creciente a lo largo de toda la obra. No obstante, dice Ulmann que *"el sitio de Amorós es importante. Ha marcado la gimnasia francesa y aportado muchas más cosas... ha jugado en Francia un papel esencial"*. Igualmente, da relevancia hacia lo que ya dedujo el propio Amorós *"que la Educación Física debe proponerse como finalidad sacar los sentimientos de beneficencia de las personas"*

Con Amorós se abre un camino recorrido por otros estudiosos que han dejado una huella indeleble en la Historia de la Educación Física. Didier Andrieu (1988: 130)⁸¹ expresa un resumen de la pervivencia de la obra de Amorós: *"La obra de Amorós, que sobrevivió hasta la Primera Guerra Mundial en la Escuela de Joinville, sufrirá las consecuencias tras la muerte de su creador. Empezará siendo quebrantada por la nueva fisiología que preconiza la respiración como fundamento esencial para la Educación Física"*

Vázquez Gómez (1989)⁸² resalta que *"Amorós, propugna una gimnástica de esencia pedagógica pero militar también en la forma... Su división de la gimnástica se ha hecho clásica: pedagógica, militar, médica y ortopédica, y estética"*. Pues bien, entre líneas nos dice la propia Vázquez Gómez: *"militar, de base pedagógica pero con ejercicios adicionales como lucha, equitación o esgrima," y "estética, orientada a la expresión y antecedente de la rítmica"*. Así pues, tenemos una serie de puntos referenciales que aluden directamente a Amorós como un precursor del deporte, de lo que luego sería el fenómeno deportivo.

⁸⁰ Ulmann, Jacques (1989). *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique* Paris : Vrin

⁸¹ Andrieu, Didier (1988). *Amorós, los militares, los médicos y la educación física en Francia en el siglo XIX y comienzos del XX*. En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p.109-132. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

⁸² Vázquez Gómez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos

4.2.- Investigaciones contemporáneas relevantes sobre la vida y obra de Francisco Amorós

4.2.1.- Francisco Amorós. El primer *Gimnasiarca* español

Esta monografía de Miguel Piernavieja del Pozo (1960)⁸³, publicada por vez primera en *Citius, Altius, Fortius* y reeditada en reiteradas ocasiones, es la primera obra de Educación Física dedicada a Amorós, y se ha convertido en un referente obligado para el profesorado de Educación Física, que ha impartido su docencia en los centros de formación del profesorado.

En la Introducción a su obra, Piernavieja, relata lo que sigue:

A pesar de la gran influencia que la doctrina gimnástica amorosiana ejerció durante casi todo el siglo XIX y buena parte del XX la figura de su creador es hoy poco menos que desconocida en su patria de nacimiento, España. Ciertamente que las circunstancias personales del Coronel Amorós han contribuido a explicar dicho olvido, en alguna medida dada su condición de "afrancesado", pero el paso del tiempo, al par que cicatriza las heridas y enfría las ascuas del rencor humano, remansando los espíritus, proporciona la serenidad y objetividad necesarias para que el juicio, histórico sea acertado".

Miguel Piernavieja indica, que puede considerarse a Amorós, como el creador de la Gimnasia Francesa, aunque su objetivo principal no fuera al principio tanto educativo como militar, es obligado reconocer en él la figura del promotor de la Educación Física en Francia, antes de su exilio también en España. De ello da prueba la extraordinaria asignación económica que del rey Carlos IV conseguiría para la fundación del Real Instituto Pestalozziano, destinado a la Educación Militar y Civil, así como la consecución de la obligatoriedad de la Educación Física en la escuela en 1807. (Se refiere al Real Instituto Pestalozziano de Madrid).

La obra al margen de la Introducción y el Epílogo esta dividida en diferentes apartados dedicados a glosar algún aspecto de la vida y obra de Amorós, así, en los diferentes apartados, destaca

- *El Hombre*, realiza un amplio recorrido biográfico, tanto de su estancia en España, como en Francia, destacando aspectos de su vida familiar y profesional.

⁸³ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). Francisco Amorós, el primer gimnasiarca español. *Citius, Altius, Fortius*, Separata del Tomo II. Fascículo 3. p.p. 277-313. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

- *El Militar*, destaca la amplia y brillante carrera militar, que le lleva a estar en contacto con la milicia desde los 9 años. Realiza un recorrido por diferentes episodios bélicos, que le granjearon fama y prestigio.
- *El Humanista*, destaca Piernavieja que Amorós fue un hombre plenamente humano, destacando la amplia biblioteca de autores humanistas y clásicos que disponía en su domicilio.
- *El Gimnasiarca*, en este apartado realiza un amplio análisis del método de Amorós, con especial incidencia a lo expuesto en su *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*. Destaca que Amorós no desligó nunca lo físico de lo intelectual y de lo moral. Para él era igual de importante tener un cuerpo fortalecido que poseer unas actitudes morales y religiosas íntegras. Por este motivo siempre tuvieron una importancia decisiva en su currículo la música y los cánticos religiosos y morales.

En el *Epílogo*, realiza una reivindicación de la vida y obra de Amorós, realizando diversas propuestas en las que se puede concretar ese rescate de la figura de pedagogo español. Alude que la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes debería instaurar un Trofeo para “premiar más que un resultado deportivo, las virtudes cívicas y morales que debe poseer un buen deportista”.

4.2.2.- Amorós adelantado de la Gimnasia Moderna. Su obra y su sistema

Esta obra del autor Eduardo De los Reyes (1961)⁸⁴ y publicada por el Comité Olímpico Español, básicamente está organizada en dos partes, la primera biográfica y la segunda se dedica a realizar un análisis del método de Amorós basándose en su obra *Manuel d'éducation physique et morale*.

En la primera parte glosa la figura de Amorós con especial cariño, como indica en uno de sus pasajes “*Amorós luchó denodadamente en pro de la educación integral del hombre, basada en el ejercicio físico por las relaciones que vislumbró con intuición de genio, que, según él, existían entre lo físico y lo moral, entre la normalidad física y a moral*”.

Destaca que Amorós gozó del favor de los Gobiernos de España y Francia, aunque no consiguiese todos sus objetivos. “*Como se habrá podido*

⁸⁴ De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

observar tuvo al principio de sus trabajos de gimnástica en España, y luego en Francia, el apoyo oficial; pero siempre, gracias a la política se le negó después, consiguiendo, a pesar de ello, con su inteligencia y su energía, y el apoyo de sus amigos, proseguir, aunque lógicamente en menor escala, su obra gimnástica, creando para ello en Francia varios gimnasio particulares, uno de los cuales conservó hasta su muerte.”

Las ideas, el talento y la inquietud de Amorós –dice de los Reyes- “*cristalizaron en la educación Física. Ya en Francia, en la que puede llamarse su segunda vida, ganó fama eminente como autor del método de gimnasia que lleva su nombre y en el que se contienen ideas geniales y revolucionarias para su tiempo, que han pasado a ser fundamento de la gimnasia moderna y cuyo valor no sólo fundacional, sino actual, todavía no ha caducado”.*

...Espíritu progresivo y que marchaba al compás de la civilización, es el primero que se ocupa de un modo concreto y especial de la educación física femenina, adelantándose en esto también a lo que casi un siglo también se instituiría en los países mas civilizados.

...Tuvo, pues, Amorós la visión genial de adelantarse a su época, instituyendo el que la Gimnasia fuese practicada por las mujeres, y de ello tenemos pruebas en un opúsculo que se conserva en Biblioteca Central Militar del Ejército español y en diversos pasajes de su obra. En este punto si fue secundado por su discípulo Napoleón Laisné que publico uno de los antiguos tratados de gimnasia femenina después del de Clías Callisthenice, “Tratado de Gimnasia para señoritas”.

Cuando analiza su obra De los Reyes (1961: 10) afirma “*que este libro es admirable, en que se expone la gimnasia como medio de educación moral, que es en lo que fundamentaba el método amorosiano, y por eso, en su gimnasio, en la gran fiesta anual, se daban premios a la virtud”.*

Su libro se divide en un Prólogo, doce Capítulos y un Epílogo, siendo su contenido el que sigue:

- Prólogo, dónde realiza una aproximación biográfica.
- Capítulo I: Errores y equivocaciones que han escrito sobre el sistema de Amorós
- Capítulo II: Ojeada general sobre el sistema de Amorós, analiza fundamentalmente el Prologo del la obra *Manuel d’éducation physique*
- Capítulo III: El análisis y mecanismo de los movimientos y la marcha
- Capítulo IV: La carrera, los ejercicios de fuerza y la gimnasia de aplicación
- Capítulo V: El arte de saltar y sus aplicaciones, según Amorós

- Capítulo VI: Las paralelas y los ejercicios de suspensión y trepa en las pértigas ambulantes. Las barras y las cuerdas suspendidas o móviles y en los planos inclinados
- Capítulo VII: Los ejercicios del vindas y de las escaleras y escalas
- Capítulo VIII: La báscula braquial, las pértigas fijas, el trapecio y el octógono
- Capítulo IX: La Gimnasia de aplicación militar
- Capítulo X: Los Juegos y Deportes
- Capítulo XI: importancia que dio Amorós a la Fisiología
- Capítulo XII: Conclusión
- Epílogo: Amorós precursor del moderno atletismo
- Finaliza la obra con una sección de gráficos extraídos del Manuel

4.2.3.- Las máquinas o grandes aparatos gimnásticos de Francisco Amorós (1770-1848) y su reconstrucción en 3D

Hernández Vázquez (2000)⁸⁵, en el resumen de esta monografía, continuación de la publicada en (1988)⁸⁶, indica que: *“Posiblemente uno de los aspectos más singulares de la aportación de Amorós al origen de la Educación Física moderna en Europa, fue el diseño y la utilización de numerosos aparatos destinados a la realización de ejercicios específicos que constituían la parte práctica de la “ciencia gimnástica general”.*

La profusa y amplia difusión que los grandes aparatos de Amorós tuvieron en Francia, que durante años adoptó como oficial su método, contrasta con la poca utilización que tuvieron en España, a pesar de la influencia que ejerció Amorós en los más importantes autores españoles de la segunda mitad del siglo XIX. Esta situación pone de manifiesto un interrogante sobre el uso de los grandes aparatos que del sistema *amorosiano* en España.

“Como consecuencia de esta situación, puede decirse que la enseñanza del sistema de Amorós, ha adolecido tradicionalmente de un gran desconocimiento y de la verdadera apariencia de algunas de sus grandes máquinas tal como las diseñara y describiera originalmente y de los ejercicios que en ellas se realizaba. Es precisamente sobre este punto en el que se

⁸⁵ Hernández Vázquez, José Luis (2000). Las máquinas o grandes aparatos gimnásticos de Francisco Amorós (1770-1848) y su reconstrucción en 3D. En *Nacimiento e implantación de la educación Física en España; los tiempos modernos*. Serie ICD núm. 25 p.p. 113-151. Ministerio de educación y Cultura. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

⁸⁶ Hernández Vázquez, J. L. (1988) Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnástica española del siglo XIX», en González Aja, M^a y Hernández Vázquez, J. L., *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

centra el objeto del presente trabajo, que es la reconstrucción por medios informáticos en 3D-tridimensional) de las grandes máquinas gimnásticas ideadas por Francisco Amorós con la finalidad de facilitar el estudio de su método, esencial para conocer los orígenes de la Educación Física moderna en Europa”.

De la totalidad de las grandes máquinas y los elementos complementarios que recoge Amorós en su *”Nouveau Manuel d’éducation physique, gymnastique et morale”*, han sido seleccionadas e ilustran el presente trabajo las siguientes:

- 1.- Mástil horizontal o de volteo
- 2.- Escalera para saltar en profundidad que también se utiliza combinadamente con los mástiles verticales
- 3.- Mástiles verticales con las escalas y cordaje que pueden aplicarse
- 4.- Pórtico de segunda clase
- 5.- Máquina destinada a franquear el río
- 6.- Báscula braquial
- 7.- Octógono
- 8.- Puente elástico para los asaltos
- 9.- Mástiles con clavija cadena gimnástica
- 10.- Planos inclinados

Aunque la aportación más original de este trabajo es la reconstrucción tridimensional de sus máquinas, no quedaría completo sin abarcar minimamente una explicación sobre los ejercicios que en ellos se realizaban, ya que la parte más importante de la obra de Amorós se dedica a las propuestas de ejercicios con las grandes máquinas, que resulta irrecusable para alcanzar un mayor conocimiento de la obra del autor y facilitar una evaluación más objetiva de la calidad y la dimensión de sus propuestas prácticas en el contexto de los métodos que dieron origen en los siglos XVIII y XIX a la Educación Física y el Deporte en Europa.

➤ **Objetivos**

La reconstrucción por medios informáticos de las principales grandes máquinas de Amorós, tiene el objeto de poner al alcance de historiadores, profesores y estudiantes un instrumento didáctico que pueda completar con el mayor realismo y exactitud posible una visión actual de los aparatos y de las actividades que Amorós proponía, se realizaran en ellos.

La reconstrucción de estos grandes aparatos utilizando como instrumento la tecnología informática de la que hoy disponemos, permite acceder a un conocimiento muy completo de las máquinas de Amorós hasta ahora solo posible a través del visionado de sus dibujos y de algunas representaciones gráficas sobre pocos de sus aparatos.

➤ Metodología

La metodología que se ha seguido para la reconstrucción de sus aparatos puede sintetizarse en los siguientes pasos:

La primera fase ha consistido en la selección de las máquinas a reproducir. Amorós representa en las XVI primeras láminas de su Atlas un total de 79 máquinas e instrumentos. El criterio aplicado para la selección de las que componen este trabajo, ha sido:

- a) *seleccionar en primer lugar las grandes máquinas y sus complementos y*
- b) *representar tanto las más conocidas como aquellas otras poco difundidas y nunca representadas en la bibliografía posterior.*

En la segunda fase se ha procedido a determinar las dimensiones, materiales y elementos que comprende cada uno de los aparatos seleccionados. Para ello se ha tenido en cuenta toda la información contenida en el Atlas y en el Tomo I, que contiene un extenso apartado dedicado a la (explication des machines, des instruments et des disposition locales). En el se describe con minuciosidad los aparatos, con constantes referencias a las láminas del atlas, dónde aparecen dibujadas en vista de planta, alzado y lateral, con la correspondiente escala en pies y en el sistema métrico.

Se ha completado la información, con los muchos detalles que sobre sus instrumentos y máquinas, desgrana Amorós a lo largo de su obra y sobre todo cuando explica los ejercicios que se realiza sobre cada aparato. En caso de duda o laguna, se han consultado dibujos y textos de sus discípulos más directos N. Laisné en Francia y José M^a Aparici en España, que tienen una información gráfica completa de los aparatos y muchos detalles de su construcción.

En la tercera fase, se ha procedido al dibujo y tratamiento de las imágenes por ordenador utilizando los programas adecuados. Para conseguir la mayor exactitud de reproducción, se han escaneado directamente del Atlas las máquinas seleccionadas y se han acotado de acuerdo con las medidas que proporciona el mismo Amorós en el Tomo I de su obra. Para este fin se han utilizado el paquete Corel, a partir de que se han obtenido los dibujos y el acotamiento de los aparatos, generando los planos consiguientes.

En la cuarta fase, se ha procedido a la reproducción tridimensional mediante la utilización de programa 3D Studio, tomándose dos perspectivas de cada aparato, una general y otra mas próxima. Se ha completado esta representación, incorporando alguna figura a las que se ha dotado de la uniformidad al uso de la época, lo que permite una visión del aparato en la escala adecuada a los usuarios.

Hernández Vázquez (2006)⁸⁷ afirma que la influencia de su método y la utilización de sus máquinas, se manifestó de forma clara y rotunda en la Educación Física de Francia a lo largo de casi todo el siglo XIX y con cierta notoriedad impulsó a los autores españoles que iniciaron la introducción de la educación física en España a partir de la segunda mitad de ese siglo.

“A ambos países sirvió y dedicó sus mayores esfuerzos introduciendo y desarrollando un método de educación física, de ineludible referencia en los estudios históricos sobre el desarrollo de la educación física en Europa”.

4.2.4.- Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia

La más completa y fundamentada obra sobre Francisco Amorós es sin lugar a dudas, la tesis doctoral del profesor Rafael Fernández Sirvent, publicada por la Universidad de Alicante (2005)⁸⁸; al igual que los autores anteriores, y aunque desde una perspectiva imparcial, de su prólogo se desprende un tono elogioso.

Francisco Amorós es conocido a nivel mundial por ser el artífice de un peculiar método de educación que en su tiempo gozó de proyección internacional. A él se deben, por ejemplo, los primeros intentos decididos y sistemáticos por introducir la educación física en el currículo de las escuelas primarias, y, principalmente, la consolidación de la educación gimnástica y moral en los sistemas de instrucción de los ejércitos español y francés. Por este motivo Amorós es considerado el creador del método moderno francés de educación física. Sin embargo, se conoce bien poco –en muchos casos se minusvalora- la contribución y trascendencia del método amorosiano en el lento y gradual proceso de afianzamiento de la disciplina gimnástica en la cultura española decimonónica.

Utiliza como metodología para abordar su objeto de estudio la biografía histórica, siendo ésta uno de los instrumentos de los que el historiador profesional se puede valer para hacer llegar el conocimiento histórico a un amplio sector de la sociedad, ávido de acercarse a la historia de un modo más humano, más ameno, sin renunciar por ello al rigor (cientificidad) y a la erudición académica.

En el resumen de esta tesis doctoral, se significa lo que sigue:

⁸⁷ Hernández Vázquez, José Luis (2006) Retratos: Francisco Amorós (1770 Valencia -Paris 1848). Innovador, sistematizador y promotor de la educación física en Francia y en España. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Volumen II / Año II / Revista nº4- julio de 2006

⁸⁸ Fernández Sirvent, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

El primer capítulo de esta biografía abarca desde los años de juventud de Amorós hasta los acontecimientos del motín de Aranjuez y del Dos de Mayo de 1808. Durante el reinado de Carlos IV, Amorós participa como funcionario del Estado en ambiciosos proyectos de la Monarquía borbónica - algunos de los cuales abordados de forma parcial por la historiografía-, como, por ejemplo, el intento secreto de colonización de Marruecos (1803-1805) y la creación del Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid (1805-1808), institución pedagógica que perseguía la mejora de la instrucción castrense y la regeneración de la sociedad española a través de la educación.

El segundo capítulo analiza de forma pormenorizada la participación de Amorós en la Junta española de Bayona, así como la importante labor que éste desempeñó desde diferentes puestos de responsabilidad de la administración de José I (comisario regio, consejero de Estado, ministro interino de la Policía durante la conquista de Andalucía, etc.).

El capítulo tercero está dedicado a los primeros años de su exilio en París, hasta el momento en que consigue la nacionalidad francesa (1816). En este bloque se estudia de forma detenida su conocida "Representación" dirigida a Fernando VII (1814), se analiza su colaboración con Napoleón durante los Cien Días y se realiza una aproximación a aspectos de la vida cotidiana (pública y privada) de un español en París.

En el cuarto capítulo se estudia la larga trayectoria profesional de Amorós en Francia en pro de la gimnasia y de la educación en general. En este capítulo se ensaya un acercamiento explicativo y descriptivo lo más completo posible al particular "sistema amorosiano" de educación física y moral desarrollado por Francisco Amorós, a sus principales escritos científicos y propagandísticos y a los diversos servicios prestados al Estado francés. El estudio de su numerosa y selecta biblioteca particular (compuesta por cerca de 5.000 volúmenes) ha sido crucial en este trabajo para conocer, entre otras muchas cosas, el sustrato ideológico que subyace en su obra pedagógica y en su concepción política.

Por último, este trabajo de investigación se cierra con un apartado dedicado al "Legado del sistema pedagógico amorosiano", en el que se intenta presentar una sucinta aproximación a la pervivencia de la memoria de Amorós y de su obra educativa, y cuya finalidad ha sido demostrar que el método gimnástico desarrollado por Francisco Amorós, así como su filosofía educativa, lograron sobrevivir a su "inventor", y principalmente, que no sólo lo hizo en Francia, sino que el espíritu gimnástico amorosiano también consiguió introducirse en España gracias al trabajo de algunos de sus alumnos más aventajados y de otros entusiastas del método gimnástico y moral por él propugnado.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO III

- Agosti, L. (1948). *Gimnasia educativa*. (1ª edición). Madrid: Talleres del Instituto Geográfico y Catastral.
- Andrieu, D. (1988). La gimnasia amorosa en Francia (1808-1891). En: González Aja, Mª y Hernández Vázquez, J. L., *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p.109-132. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Álvarez Palacios, E. (1996). *Libro del ejercicio Corporal y sus provechos*. León: Ediciones Lancia.
- Amorós, F. (1820). Cantiques religieux, págs. XIV-XVI
- Amorós, F. (1830). *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*. París: Versión de 1999. Editions Revoue. EP.S
- Barrow, H. M. & Brown, J. P. (1988). *Man and Movement: Principles of Physical Education* (4ta. ed., pp. 63-93). Philadelphia: Lea & Febiger
- Burgener, L. (1967). *Juan Jacobo Rousseau y la educación física*. Citedus Altius Fortius IX (1967): 321-334.
- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*: Madrid: Magisterio Español.
- Calvo, G. (2006). Juan Jacobo Rosseau: La educación y la naturaleza humana. *Revista Educación y Cultura Nº 15*, Agosto, 2006.
- Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Cren, M. (1996). Bejín, fidèle d'Amoros et precurseur du sport, en Ministère de la defense (Ed). *Une histoire culturelle du sport. De Joinville á l'olympisme. Rôle des armées dan le mouvement sportif francais*. París: Edition Revue EP.S.
- Defrande, J. (1987). *L'excellence corporelle 1770-1914*. Tennes: Edit Pour
- De los Reyes, E. (1961). *Amorós. Adelantado de la Gimnasia moderna. Su vida, su sistema*, Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.
- Devís Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum*. Madrid: Visor.
- Drakenberg, H. y Svalling, S. (1986). *El Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo*. Madrid: INEF.
- Fernández Losa, J. (2002). El Deporte en Amorós. *Actas V Congreso Nacional sobre Historia del Deporte*. Págs. 549-560. Universidad Politécnica de Madrid.

- Fernández Nares, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Fernández Sirvent, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Fraguas, J. E. (1893). *Tratado racional de gimnástica y de los Ejercicios y Juegos Corporales*. Madrid.
- González Boto, R.; Madrera Mayor, E. y Salguero del Valle, A. (2004). Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y Educación Física actuales. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 73 - Junio de 2004*.
- González Ortiz, M.; Rivera García, E. y Torres Guerrero, J. (1996). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Hackensmith, C. W. (1966). *History of Physical Education*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M^a E. (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia,1770-Paris,1848): Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. En *Actas: X Congreso de Historia del Deporte*, Universidad Pablo Olavide. Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.
- Hernández Vázquez, J. L. (1988). Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnástica española del siglo XIX», en González Aja, M^a y Hernández Vázquez, J. L., *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Hernández Vázquez, J. L. (2000). Las máquinas o grandes aparatos gimnásticos de Francisco Amorós (1770-1848) y su reconstrucción en 3D. En *Nacimiento e implantación de la educación Física en España; los tiempos modernos*. Serie ICD núm. 25 p.p. 113-151. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid: Consejo Superior de Deportes
- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium
- Martín Nicolás, J. C. (2000). *Dos antecedentes de la cultura física: Locke y Rousseau y el origen del concepto educación física*. Módulo I Seminario IV Master en Educación Física Universidad de Salamanca 2000.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Pertusa y Periz, V. y Gil Muñiz, A. (1993). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Málaga: R. Alcalá .7^a ed. vol. 4^o.

- Piaton, G. (1999). *Pestalozzi (1746-1827), la confianza en el ser humano*. México D.F.: Trillas
- Piernavieja del Pozo, M. (1965). La educación física en España. *Citius, Altius, Fortius. Tomo IV. Fasc.1*. Madrid, 1965, 5-150. 13.(a).
- Rousseau, J. J. (1973). *Emilio o de la Educación*. Introducción de Henry Wallon, traducción de Antonio G. Valiente, Barcelona: Fontanela.
- Salvador López, E. (1916). *Curso teórico-práctico de Educación Física*, Sevilla, p.38.
- San Martín, A. (1889). De los juegos corporales más convenientes en España", *BILE*, nº 302, 1889, pp.257
- Seco, C. (1935). *Edición a las Memorias del príncipe de la Paz*. Madrid: Biblioteca de Autores españoles, t.88.
- Spivak, M. (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J. L., *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Soetard, M.I. (1981). Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur: étude sur liivolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827). "*Public. Universités Européennes*", XI, Bern-Frankfort-Las Vegas. P. Lang.
- Ulmann, J. (1989). *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique* Paris: Vrin
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos
- Vicente Pedráz, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos.
- Vilá Palá, L. (1975). La Educación Física en el pensamiento ilustrado de Jovellanos. En *Cátedras Universitarias de temas deportivo-cultural n° 23*, p.p. 9 y ss.

Direcciones electrónicas:

<http://www.efdeportes.com/>

CAPÍTULO IV

**PRINCIPALES
INSTITUCIONES y
APORTACIONES DE AMORÓS
A LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO Y AL
CURRÍCULO DE EDUCACIÓN
FÍSICA**

SUMARIO DEL CAPÍTULO IV

PRINCIPALES INSTITUCIONES y APORTACIONES DE AMORÓS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y AL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA

1.- EL REAL INSTITUTO MILITAR PESTALOZZIANO DE MADRID

- 1.1.- La primera Escuela Normal para la formación de profesores de Gimnasia
- 1.2.- Aproximación al “*Diseño Curricular*” del Instituto Pestalozziano de Madrid
 - 1.2.1.- Objetivos de las enseñanzas impartidas en el Instituto Pestalozziano
 - 1.2.2.- Los contenidos de enseñanza
 - 1.2.3.- La Metodología en el Instituto Pestalozziano

2.- EL GIMNASIO NORMAL MILITAR Y CIVIL DE PARIS

- 2.1.- Creación e inicios del Gimnasio Normal Militar y Civil de París
- 2.2.- La formación de profesores en el Gimnasio Normal

3.- LAS MÁQUINAS E INSTRUMENTOS EN EL MÉTODO DE AMORÓS

- 3.1.- Las Máquinas e instrumentos del método amorosiano
- 3.2.- Análisis del Octógono y del Pórtico
 - 3.2.1.- El Octógono (Lámina VII, máquina nº 26)
 - 3.2.2.- Pórtico de segunda clase (Lámina III, máquina nº 14)

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO IV

Las canciones, bien escogidas y bien hechas, como son las del repertorio de París, les inspiraban un virtuoso ardor, superior, me atrevo a afirmarlo, a la sensibilidad propia de su edad, que no parece debe ser profunda, pero que se manifestaba por acciones de gran carácter y de sublime generosidad.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

Amorós se nos presenta como un hombre fuera de lo común, un hombre desmesurado, animado de una extraordinaria energía que le ayudó a escapar de la penuria material. Destaca entre los filántropos por sus ideas en materia de educación, conociendo por ello honores y notoriedad. Se le ha reprochado el haber sido poco generoso, en ocasiones, con sus rivales, apartándoles de su monopolio; es posible, pero Amorós supo oponerles sus propios argumentos al menos de igual valía y, naturalmente, desconocemos lo que ellos hubieran sido capaces de hacer en su lugar... Aunque el método amorosiano de los años 1830 padece de una complejidad excesiva, e incluso de cierta confusión, por pretender abarcar tantos aspectos de la actividad corporal, no podemos dejar de reconocer que al fin y a la postre, éste fue el método que prevaleció en Francia hasta el año 1900.

Amorós con su peculiar método de educación pretende crear un completo plan educativo que combinando los ejercicios físicos, los conceptos morales y la música, ayudara a adoctrinar a los niños en todos los ámbitos, para conseguir hacer de ellos buenos ciudadanos, patrióticos y respetuosos con los usos y costumbres (religiosos, políticos y morales).

En el habla corriente, ética y moral se manejan de manera ambivalente, es decir, con igual significado. Sin embargo, analizados los dos términos en un plano intelectual, no significan lo mismo, pues mientras que *"la moral tiende a ser particular, por la concreción de sus objetos, la ética tiende a ser universal, por la abstracción de sus principios"*. No es equivocado, de manera alguna, interpretar la ética como la moralidad de la conciencia. Un código ético es un código de ciertas restricciones que la persona sigue para mejorar la forma de comportarse en la vida. No se puede imponer un código ético, no es algo para imponer, sino que es una conducta de *"lujo"*. Amorós plantea en su método que una persona se conduce de acuerdo a un código de ética porque así lo desea o porque se siente lo bastante orgullosa, decente o civilizada para conducirse de

esa forma y esta educación moral puede transmitirse y adquirirse a través de la práctica de la Educación Física.

En este capítulo nos vamos a ocupar de exponer alguna de las realizaciones y aportaciones que más han calado a lo largo de estos dos siglos de Método amorosiano, destacando el Instituto Pestalozziano de Madrid, como el primer centro de formación de profesorado de Educación Física en España, nos ocuparemos también de analizar las aportaciones y la influencia que el Gimnasio Normal, Militar y Civil de París tuvo sobre la difusión del método y haremos una aproximación a uno de los aspectos mas peculiares del sistema de Amorós, el uso de grandes máquinas e instrumentos.

1.- EL REAL INSTITUTO MILITAR PESTALOZZIANO DE MADRID

En el Instituto... los niños trabajaban toda la jornada, eran felices y contentos, porque la música y otros ejercicios corporales, bien encuadrados con trabajos del espíritu, hacían pasar los días rápidamente.
FRANCISCO AMORÓS

1.1.- La primera Escuela Normal para la formación de profesores de Gimnasia

A principios del siglo XIX se conocía por casi toda Europa el nombre de Pestalozzi, ilustre educador suizo que consiguió impulsar una auténtica “*revolución educativa*”. Luzuriaga (1916: 207)¹ considera que un intento de los Ilustrados de incorporarse a esta revolución (en una etapa tardía), lo representa la creación en Madrid en 1806 del *Real Instituto Militar Pestalozziano*.

Francisco Amorós desempeñó un papel fundamental en el proceso de gestación de este proyecto educativo. Amorós fue la persona que medió entre el eclesiástico murciano Juan Andujar (2) y Manuel Godoy. Su primer precedente se encuentra en la Escuela pestalozziana abierta en Tarragona en 1803 y la de Santander, denominada oficialmente Seminario para formar maestros de escuela. (Guzmán, 1973: 17)³

El nacimiento oficial del Instituto Militar Pestalozziano de Madrid lo hallamos en una Real Orden del 23 de febrero de 1805, pero no será hasta el 4 de noviembre de 1806 cuando el centro abra sus puertas. El 31 de julio de ese mismo año se nombra director de la Escuela a D. Francisco Voitel y el 10 de octubre se publica el primer reglamento de la Escuela. El centro se ubica en la calle Ancha de San Bernardo, en un edificio donado por el Consistorio madrileño, con el claro objeto de convertirse en uno de los principales instrumentos para iniciar una progresiva regeneración de la sociedad española, sin necesidad de recurrir a cambios drásticos de signo revolucionario.

¹ Luzuriaga. L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España. Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España*. Madrid: SAE., p. XXVII.

² Andújar era conocedor del ensayo pedagógico que se estaba desarrollando desde 1805 en la Sociedad Económica Cantábrica, presidida por el DUQUE DE FRÍAS, que creó la escuela de Santander, establecida en 1803 por los helvéticos Voitel, Schmeller y Döbely en Tarragona.

³ Guzmán, M. (1973). *Cómo se han formado los maestros. De 1871 a 1971. (Cien años de disposiciones oficiales)*. Barcelona: Prima Luce.

El acto de inauguración del establecimiento educativo tuvo lugar en las salas consistoriales de la villa de Madrid. En dicho acto se procedió a la lectura del primer reglamento, del que se desprende un marcado aire castrense y elitista, realidad que le hizo divergir sustancialmente de la filosofía de las instituciones educativas fundadas por Pestalozzi en Suiza. Mientras el pedagogo helvético abogaba por una educación popular destinada a los grupos sociales más desfavorecidos, el instituto madrileño se concibió desde sus inicios como un centro de formación de las futuras elites militares y políticas del país.

- En el artículo 4 del primer reglamento se dice, por ejemplo, que se *destinará esta instrucción por ahora, principalmente, a los hijos de oficiales del Ejército, o a los cadetes de menor edad*, aunque también se deja un poco en el aire la posibilidad de aceptar a otros educandos de buena familia (*esto no impedirá que se admitan otros niños, hijos de personas de distinción*) ⁽⁴⁾.
- En el artículo 16 del segundo reglamento se explicita el estatuto militar que se le pretendía dar al instituto: *Siendo uno de los objetos de este Instituto el de formar con el tiempo buenos defensores del Estado, se procurarán organizar militarmente todas las operaciones interiores, usando tambor en lugar de campana e inspirando a los niños las virtudes militares y civiles que puedan aprender desde los más tiernos años* ⁽⁵⁾.

El Instituto Militar Pestalozziano de Madrid aspiraba a convertirse en un centro formativo de militares y civiles cualificados, cuyos educandos más aventajados acabarían ocupando puestos en la oficialidad del Ejército u otros cargos de responsabilidad de la Administración del Estado. El centro asumió, además, otra función primordial: actuar como escuela normal de maestros (son los denominados *discípulos observadores*, cuyo número se fijó, en su mejor época, en cincuenta plazas) que contribuyesen a la difusión del nuevo método de enseñanza por todos los rincones de la Monarquía hispánica. De esta manera dice Lorenzo Vicente (1995: 214)⁶ al referirse al Instituto pestalozziano indica que *“es necesario poner de relieve su carácter de escuela normal,*

⁴ Fernández Sirvent, Rafael (2006). Francisco Amorós, *Alma Mater* del Instituto Pestalozziano. Nuevas aportaciones sobre la filosofía del Instituto, su escudo de armas y la iconografía oficial *EFEMÉRIDES/CAFYD*. 1, (1), 1-10.

⁵ Fernández Sirvent, Rafael (2006). *Ibidem*.

⁶ Lorenzo Vicente, Juan Antonio (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990) *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, ni 2. 1995. Madrid. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid.

«escuela modelo» que tuvo, una excelente acogida y una masiva asistencia de aspirantes”.

En la misma línea se expresa De Lucas Heras (2000: 39)⁷, quien considera que el “*Real Instituto Pestalozziano inicia su funcionamiento en el mismo tiempo que otros centros europeos, también con orientación militar y con contenidos gimnásticos.*”

De la organización y funcionamiento militar del Instituto no deja lugar a dudas, las palabras de Godoy ⁸ “...siendo uno de los objetivos de este Instituto el de formar con el tiempo buenos defensores del estado, se procurarán organizar militarmente todas las operaciones interiores, usando tambor en lugar de campana e inspirando a los niños las virtudes militares y civiles que puedan aprender desde los más tiernos años”.

El Instituto pronto alcanzó gran prestigio, constituyendo un ejemplo de la renovación educativa liberal que, aunque propósito de un grupo limitado de ilustrados para la regeneración del sistema educativo (⁹), se observa como un impulso de gran vitalidad. En él sobresalieron figuras como Juan Andujar, promotor de nuevos planteamientos pedagógicos a través de la Sociedad Económica de Cantabria, contribuyendo con Amorós a que Manuel Godoy fuera protector del Instituto y Carlos IV el tutor del proyecto regeneracionista (Rojas, 1999: 165)¹⁰. La Junta de Gobierno del centro se conformó con inquietos ilustrados: Juan de Andujar, Isidro de Antillón, José María Blanco

⁷ De Lucas Heras, José M^a. (2000). La Educación Física en el siglo XIX español. Claves para su Historia. Consejo Superior de Deportes. Serie *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, lcd, nº 25, págs. 33-62.

⁸ Godoy, Manuel (1956). *Memorias críticas y apologéticas para la historia del reinado del Señor D. Carlos IV de Borbón*, edic. de Carlos Seco Serrano, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, tomo 89, 1956, pág. 137.

⁹ Spivak, Marcel (1970). *Le colonel Francisco Amorós y Ondeano Marqués de Sotelo. 1770-1848*: en *Revue EPS* nº 106, 1970. p.17.

¹⁰ Rojas, Carlos (1999). *La vida y la época de Carlos IV*. Barcelona: Planeta.

“El legado cultural y educativo de Godoy y Carlos IV carece de precedentes y no encontrará adecuada sucesión en los reinados posteriores. Por encima de casi todos sus títulos, honra y enorgullece al “amigo Manuel” el de bienhechor de los reales Institutos y de la Real Academia de Nobles Artes.

Entre sus muchas fundaciones, satisface sobremanera a Godoy y al monarca el Real Instituto Pestalozziano. El duque de Alcudia, cuya educación fue tan pobre en la adolescencia, aunque el se obstine en negarlo, admira profundamente el sistema didáctico de Johan Heinrich Pestalozzi. Le maravilla que el pedagogo suizo lleve a sus alumnos a valerse de los sentidos y a descubrir los conocimientos por sí solos, transformando también los recreos en ejercicios gimnásticos y militares, en vez de los tristes y monótonos rezos que dirigen los frailes a golpes de puntero. Le cuenta Godoy a Don Carlos haber visto niños y niñas que aun no leían de corrido, resolver ecuaciones de segundo grado en el Instituto Pestalozziano, casi con mayor presteza que los alumnos de astronomía en la Escuela adjunta al Observatorio.”

White, Joaquín Franco... (11). En 1807, al ocupar Amorós la total dirección, el Instituto “*asumió otra función primordial: actuar como escuela normal de maestros con los denominados discípulos observadores, cuyo número se fijó en su mejor época en cincuenta plazas*” (12).

El día de Año Nuevo de 1807, el establecimiento educativo fue elevado de una humilde escuela a la clase de “*Real*” Instituto Militar Pestalozziano, establecido por S. M. bajo la protección del Señor Generalísimo Príncipe de la Paz.

Durante la primera etapa del Instituto, como se ha comentado, la dirección del mismo le fue conferida al militar suizo Francisco Voitel, quien años atrás había viajado a su tierra natal para aprender *in situ* el sistema educativo de su compatriota Pestalozzi. Francisco Amorós se hubo de conformar en estos momentos iniciales con dirigir solamente la parte económica y militar del centro. Sin embargo, la posición de Amorós en el instituto no tardaría en sufrir un cambio positivo.

De este modo se estableció en Madrid un Instituto Pestalozziano con rasgos muy particulares, producto de la simbiosis del sistema de enseñanza de Pestalozzi, de los recién creados liceos franceses y de las ideas de los ilustrados españoles.

Debe reseñarse, indica González Aja (2000: 27)¹³ que,

“*Lentamente, el Real Instituto Pestalozziano fue tomando una progresiva orientación militar, hasta el punto de que a partir de noviembre de 1806, recibe el nombre de Real Instituto Pestalozziano. Este hecho, aunque fue fundamentalmente una forma de proteger al centro de la posible intromisión de otros poderes, es un antecedente de la importancia concedida posteriormente por los liberales a la formación del ejército. La orientación militar posibilitó también que se concediese una gran importancia a la educación física, aspecto que estaba totalmente de acuerdo con el espíritu del método pestalozziano.*”

Los buenos resultados obtenidos en diferentes pruebas realizadas con alumnos y el hecho de haber sido preceptor del infante Francisco de Paula (hijo

¹¹ Viñao Frago, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI

¹² Fernández Nares, Severino (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español*. Granada: Universidad de Granada. p.37.

¹³ González Aja, Teresa (2000). Del Antiguo al Nuevo Régimen: Apuntes para una historia del deporte en el Madrid de los Borbones. En nacimiento e implantación de la Educación Física en España: Los tiempos modernos. *Investigación en Ciencias del Deporte* nº 25, 7-32. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

de Carlos IV), fueron algunas de las razones por las que el artículo 2 del tercer y último reglamento (aprobado en agosto de 1807) otorgaba a Amorós la dirección del Instituto Pestalozziano. En el reglamento se argumentaba que *los conocimientos militares, políticos y literarios de que ha dado pruebas...le han hecho digno de poner a su cargo la dirección del Real Instituto Militar Pestalozziano, con el carácter de primer jefe de él*. Amorós fue director del centro desde el 7 de agosto de 1807 hasta la clausura del mismo (13 de enero de 1808) y, además, a él se debe la introducción de los ejercicios gimnásticos en el currículo del Centro (por primera vez la Educación Física se convierte en España en materia obligatoria para la totalidad del alumnado de este Instituto).

En relación con la Educación Física, fue precisamente Amorós, quien puso en el Instituto las bases de la gimnasia moderna que desarrollaría posteriormente durante su exilio en Francia (¹⁴).

Hernández Álvarez y Martínez Gorroño (2005: 4)¹⁵ consideran que el método de Educación Física de Amorós ya fue puesto en práctica en el Instituto Pestalozziano, así se señala que el ex alcalde de Madrid, Dámaso de la Torre (¹⁶), que visitó el gimnasio amorosiano de París, hacía un parangón entre éste y el Instituto Pestalozziano y quizás haga referencia también al gimnasio particular de Amorós:

“...los ejercicios que he visto hacer aquí (en París) a sus alumnos me recuerdan a las sorprendentes aplicaciones que les daba en Madrid, bien para el arte militar, bien para las artes industriales y civiles. Vivía yo entonces en la capital de España, donde ejercía un cargo considerable; puedo afirmar que el Gobierno, el Municipio, los círculos intelectuales y todas las personas dotadas de cualidades generosas, contribuyeron al éxito de Amorós, ya confiándole sus hijos, como lo hizo el Rey Carlos IV, ya facilitándole los fondos necesarios para instalar un gimnasio. Sabido es, además, que, para hacerlo prosperar, dispuso de todos los recursos que le permitía su fortuna y que el voto unánime de los padres era favorable al bienestar de su establecimiento, que todavía subsistiría si la revolución, que obligó a cerrarlo, no hubiera venido a destruirlo como tantas otras instituciones útiles” Piernavieja del Pozo (1960: 291)¹⁷.

El mismo Amorós, señalan Hernández Álvarez y Martínez Gorroño (2005: 4) escribía sobre su trabajo en el Instituto madrileño:

¹⁴ Spivak, Marcel (1970) “Le colonel Francisco Amorós y Ondeano Marqués de Sotelo. 1770-1848”: en *Revue EPS n° 106*, 1970. p.17.

¹⁵ Hernández Álvarez, Juan Luís y Martínez Gorroño, María Eugenia (2005) Francisco Amorós y Ondeano (Valencia,1770-Paris,1848): Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. *X Congreso de Historia del Deporte*, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.

¹⁶ Don Dámaso de la Torre fue alcalde de la ciudad de Madrid entre los años 1810-1811.

¹⁷ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. pág. 286. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física.

“En el Instituto... los niños trabajaban toda la jornada, eran felices y contentos, porque la música y otros ejercicios corporales, bien encuadrados con trabajos del espíritu, hacían pasar los días rápidamente. Las canciones, bien escogidas y bien hechas, como son las del repertorio de París, les inspiraban un virtuoso ardor, superior, me atrevo a afirmarlo, a la sensibilidad propia de su edad, que no parece debe ser profunda, pero que se manifestaba por acciones de gran carácter y de sublime generosidad. Los mejores músicos y compositores del Rey se disputaban el honor de componer canciones para las estancias que yo les daba...”

Las causas por las que fue clausurado el Instituto señala Delgado (1980)¹⁸ y que dieron al traste con tan ambicioso y exitoso proyecto no se conocen con claridad. Las ideas pestalozzianas toparon en España por parte con los sectores más reaccionarios de la Iglesia católica. Esta oposición frontal hacia cualquier elemento innovador que supusiera trastocar la escala de valores del *Antiguo Régimen* no era de extrañar en una sociedad sacralizada como la española de aquel momento. Fernández Sirven (2006: 8)¹⁹ indica que *“a la oposición dirigida por los sectores reaccionarios e inmovilistas de la sociedad se sumaron otros factores de diversa índole. Aunque, seguramente, uno de los motivos principales que llevaron a Carlos IV a abandonar el proyecto experimental pestalozziano fue la prudencia política, para acabar con el enorme revuelo social en una coyuntura política ya de por sí bastante compleja y difícil para la Monarquía española (las tropas francesas están penetrando en la Península”*.

Las diversas circunstancias financieras y políticas que dieron lugar al cierre prematuro del Real Instituto en 1808, en una España que vivía los preludios de una guerra, estuvieron además rodeadas de intrigas y enfrentamientos personales que protagonizaron la corta vida del Instituto, y que contó con el apoyo de los críticos a las ideas pestalozzianas. No obstante, parece deducirse que todo ello no fue suficiente para impedir un nivel de investigación e experimentación relevante, hasta el punto de servirle de referencia en diferentes apartados de su bien conocida obra: *Manuel de d'éducation physique, gymnastique et morale*, escrita muchos años después (1830) en Francia (²⁰).

¹⁸ Delgado, Buenaventura (1980). La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España, en S.E.P.: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Tomo 1. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, p.g. 121.

¹⁹ Fernández Sirvent, Rafael (2006). Francisco Amorós, *Alma Mater* del Instituto Pestalozziano. Nuevas aportaciones sobre la filosofía del Instituto, su escudo de armas y la iconografía oficial *EFEMÉRIDES/CAFyD*. 1, (1), 1-10.

²⁰ Hernández Vázquez, José Luís (2006). Retratos: Francisco Amorós (1770 Valencia-Paris 1848). *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. RICYDE. Volumen II / Año II / Revista nº4- julio de 2006.

Encontramos que la continuidad de la obra de Francisco Amorós y del Instituto que dirigió, dice De Lucas Heras (2000)²¹,

“Hubiese proporcionado mayores garantías de progreso, modernidad e innovación a una Educación Física española que pierde parte de sus oportunidades con la marcha de su creador a Francia. Entre las consecuencias de tal circunstancia, se encuentra la pobreza de aportaciones originales españolas en materia de Educación Física; la nuestra se conformó con emular algunas de las creaciones europeas iniciadas y propagadas en el siglo XIX”.

Al ser clausurado el Instituto, se esfumó la posibilidad de evolución de la gimnástica española. Casi siempre, dice García Carretero (1988: 71)²² *“poner la primera piedra de un edificio suele ser la más costosa. España puso esta primera piedra en el pelotón de cabeza, fue una adelantada, pero la desidia y sobre todo la envidia impidió que siguiéramos construyendo el edificio de la gimnástica española y que cuando lo reanudáramos a finales del siglo XIX ya fuéramos tremendamente atrasados con respecto a nuestros vecinos europeos y sigamos hasta nuestros días pagando este error histórico”.*

1.2.- Aproximación al “Diseño Curricular” del Instituto Pestalozziano de Madrid

De la documentación consultada, podemos deducir que la primitiva finalidad con la que nace el Instituto, era la de convertirse en un vivero de militares cualificados, y de estos más sobresalientes, serían los que nutrirían los más altos puestos de la oficialidad del Ejército y otros cargos de responsabilidad de la Administración del Estado.

Por otro lado, el centro desde su creación asumió otra función primordial: actuar de escuela normal de maestros que contribuyesen a la difusión del nuevo método de enseñanza por todos los rincones de la Monarquía Hispánica. En esta tarea jugaron una gran labor las Sociedades Económicas, las que en muchos casos corrieron con los gastos de las necesidades del alumnado que fue destinado a Madrid a aprender el método pestalozziano, con el objetivo de que estos posteriormente se encargasen de difundir el método en las diferentes provincias.

²¹ De Lucas Heras, José M^a. (2000). La Educación Física en el siglo XIX español. Claves para su Historia. Consejo Superior de Deportes. Serie *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, lcd, nº 25, p.p. 33-62.

²² García Carretero, Mariano (1988). Amorós en España. Gimnasio de Segovia. En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 65-77. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

Para Amorós, si no se desarrollan las facultades intelectuales al mismo tiempo que las físicas y las morales, siguiendo los dictados de la naturaleza, la educación resulta incompleta y totalmente imperfecta. Para ello argumenta que,

... sólo por efecto de una ignorancia absoluta ha podido creerse que la educación física era inútil al hombre y ajena al método de Pestalozzi, sin detenerse a pensar que siendo este método hijo de la naturaleza debía empezar por donde ésta empieza, o sea, por el desarrollo de las facultades físicas mediante ciertos ejercicios que la Gimnástica ha perfeccionado y sistematizado en un conjunto de reglas nomotéticas.²³

1.2.1.- Objetivos de las enseñanzas impartidas en el Instituto Pestalozziano

La formación de hombres y mujeres saludables y útiles para el Estado mediante la actividad física, el progreso y consolidación de la instrucción gimnástica civil y militar, la transmisión de preceptos morales universales a través de la música y de las canciones, y, en general, el adoctrinamiento político del pueblo partes u objetivos inseparables que interactúan y se complementan en el complejo y bien programado sistema educativo diseñado por Francisco Amorós: el que se conocía en la época y ha trascendido hasta nuestros días como sistema o método de educación física y moral amorosiano.²⁴

De forma más precisa se enuncian los objetivos que se pretenden llevar a cabo en el Instituto Pestalozziano de Madrid:

- ❑ Realizar un plan completo de enseñanzas en todos los ramos, poniendo por cimiento el de la santa religión.
- ❑ La formación de hombres y mujeres saludables y útiles para el Estado mediante la actividad física.
- ❑ Formar con el tiempo buenos defensores del Estado.

²³ Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el Establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde el origen hasta principio del año de 1807, y de las providencias del Gobierno con relación a ella, desde el mes de enero de este año de 1807 hasta la organización provisional del Real Instituto Militar Pestalozziano. Madrid, Imprenta Real, 1807, págs. 6, 124.

²⁴ Fernández Sirvent, Rafael (2005). Educación Física y Adoctrinamiento Político. La formación de buenos ciudadanos a través del método moralizante de Amorós. *X Congreso de Historia del Deporte*. Sevilla 2 al 5 de Noviembre e 2005.

- Actuar como escuela normal de maestros que contribuyesen a la difusión del nuevo método de enseñanza por todos los rincones de la Monarquía hispánica.²⁵
- Contribuir de la manera más eficaz al desarrollo de las facultades físicas y morales de la infancia.
- Desarrollar el importante arte de formar a los seres humanos.

1.2.2.- Los contenidos de enseñanza

El método de Pestalozzi pretendía enseñar a leer, escribir, dibujar, contar y pensar de un modo lo más conforme a la naturaleza y al progreso de las potencias del niño, desterrando los problemas de la metafísica y desarrollando la razón.

En el instituto madrileño los contenidos de enseñanza eran: primeras letras, matemáticas, literatura, filosofía, latín, gramática castellana, francés, alemán, inglés, historia, religión y moral, música, gimnasia (natación, equitación, esgrima, etc.)²⁶, dibujo, geografía, conocimientos del mundo castrense, economía política y preceptos higiénicos son algunas de las materias que aparecen en el diseño curricular del Instituto Pestalozziano de Madrid (²⁷).

Podemos también inferir el tratamiento específico que recibieron materias como la música, la gimnasia y la religión cristiana.

Así, Amorós afirma que en el Instituto se *ocupan cuidadosamente de la enseñanza de la doctrina cristiana y seguirán con esmero esta interesante y sagrada ocupación.*

En el plano de la enseñanza de la música, esta materia fue encargada a Moliner, sacerdote de la capilla del rey, teniendo los cánticos enseñados en el Instituto un marcado carácter patriótico y religioso.

²⁵ Estos alumnos son los denominados *discípulos observadores*, cuyo número se fijó en su mejor época en 50 plazas.

²⁶ Nótese que bajo la denominación de Gimnasia, entendida en la época como la ciencia de todos los ejercicios, aparecen actividades físicas que en la actualidad se incorporarían a los contenidos deportivos.

²⁷ Estos contenidos fueron enunciados por Francisco Voitel en su Discurso de apertura de la Real Escuela Pestalozziana, en el Ayuntamiento de Madrid, el 4 de noviembre de 1806.

1.2.3.- La Metodología en el Instituto Pestalozziano

Se trataba de implantar un nuevo sistema pedagógico con ciertos visos secularizadores y heterodoxos, lo que sin duda llevó a ciertos sectores reaccionarios a oponerse a todo lo que significaba una apertura intelectual, como la que se estaba poniendo de manifiesto en el Instituto.

- Fundamentación en la intuición de la naturaleza por medio de la razón y de los sentidos para llegar a la realidad de las cosas.
- Un método progresivo que daba más importancia al conocimiento significativo que a la memoria (aunque su ejercitación también se consideraba prioritaria) y con el que los niños aprendían anatomía sobre sus propios cuerpos.

2.- EL GIMNASIO NORMAL MILITAR Y CIVIL DE PARIS

Todas las veces que se presenta la ocasión, los alumnos cantan juntos en coro y estos cánticos son siempre en honor al trabajo, la gloria y proclaman el amor a la patria y la consagración a su Príncipe... Prusia y Suiza disponen de establecimientos de gimnasia, y ya más de mil oficiales prusianos han seguido los cursos de Berlín.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

Antes de pasar a exponer las aportaciones que el Gimnasio Normal Militar y Civil de París realizó a la Educación Física contemporánea, conviene hacer una breve reflexión sobre las causas que llevaron a Luis XVIII de Francia, a valorar el método de Amorós y a facilitarle los medios económicos y materiales para su construcción y puesta en funcionamiento.

En 1814, tras la derrota de Napoleón, Luis XVIII pudo finalmente asegurarse el trono francés gracias al apoyo de las potencias aliadas. Luis XVIII fue obligado por Talleyrand y las elites de Napoleón a conceder una constitución escrita que garantizara una legislatura bicameral: la Carta de 1814. Esta Carta creaba una cámara en parte hereditaria y en parte nominativa Cámara de los Pares y una electa Cámara de los Diputados, esta última con poderes muy limitados.²⁸

El régimen de Luis XVIII permitió también una mayor libertad de expresión que el régimen napoleónico que le había precedido. Pero los esfuerzos de Luis XVIII, casi todos simbólicos, para revertir los resultados de la Revolución Francesa le hicieron rápidamente impopular. En sólo un año tuvo que huir de nuevo desde París hasta Gante ante las noticias de que Napoleón había regresado de Elba, aunque volvió tras la batalla de Waterloo, que terminó con el gobierno de los Cien Días de Napoleón.²⁹ Es en esta Segunda Restauración donde se enmarca la creación del Gimnasio Normal Militar y Civil de París.

En este contexto parece coherente pensar que Luis XVIII y sus ministros se fijaran en el método de Amorós no tanto por los nuevos aparatos y ejercicios físicos ideados por él, sino más bien por el fuerte componente político y moralizador con el que envolvía todo su sistema pedagógico, que encajaba a la

²⁸ Furet, François (2000). *La revolución a debate*. Madrid: Encuentro.

²⁹ Reichardt, Rolf E. (2002). *La Revolución Francesa y la cultura democrática: la sangre de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

perfección con los intereses más inmediatos de Luís XVIII y su Gobierno: crear súbditos fieles a la nueva Monarquía constitucional instaurada tras el Congreso de Viena, ciudadanos moldeados según las normas y costumbres marcadas por los valores tradicionales (legitimismo monárquico) y por algunos de los logros de la Revolución (la Carta Constitucional). No es casualidad tampoco que fuese el Ejército la institución que con mayores recursos adoptó el método para la formación física y moral de sus oficiales.

2.1.- Creación e inicios del Gimnasio Normal Militar y Civil de París

En 1820 el Gobierno francés decretó la apertura del Gimnasio Normal Civil y Militar de París (*Gymnase normal, militaire et civil*), proyectado tanto para militares como para civiles (adultos y niños) y del que Amorós sería nombrado su director.

El Comité de Fortificaciones eligió para su ubicación un hangar que ocupaba los números 22 al 42 de la place Duplex, en el emplazamiento de un antiguo polvorín del parque de Grenelle, a escasos metros *des Champs de Mars* (Campos de Marte) y de la Escuela Militar. La dirección de fortificaciones de París fue la encargada de confeccionar las grandes máquinas gimnásticas diseñadas por Amorós y de ejecutar las obras de acondicionamiento del gimnasio, siempre según el criterio de su director. La portada del edificio obra del arquitecto Gauthier, media 122 metros de longitud.

La situación del gimnasio era inmejorable, puesto que se hallaba en una de las zonas de París de mayor afluencia de militares.

La inauguración oficial del Gimnasio se llevaría a cabo el día 1 de Mayo de 1820. De las diversas disposiciones relativas a la creación de una Escuela Central de Educación Física en París, resultó el nacimiento de tres instituciones gimnásticas gubernamentales: un *Gimnasio Normal Militar*, bajo la dirección del Ministerio de la Guerra, un *Gimnasio Civil*, establecido de forma provisional bajo las órdenes del Ministerio de Interior y un *Gimnasio especial de bomberos*, que también dependería del Ministerio del Interior.(Fernández Sirvent, 2005: 227)³⁰

³⁰ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

El método de Amorós despertó desde muy pronto la atención de Gouvion Saint-Cyr, ministro de la Guerra francés. El ministro Saint-Cyr emprendió en Francia una profunda remodelación del Ejército, principalmente de la instrucción castrense. Por ello Saint-Cyr ordenó que se efectuara un detallado seguimiento de los cursos de Educación Física impartidos por Amorós en diversas instituciones educativas privadas de París, con la finalidad de conocer de primera mano si el método de este pedagogo podría resultar productivo para su introducción en los planes de estudio oficiales de las academias militares francesas.³¹ El informe favorable que redactó el teniente coronel Evain por orden del ministro resulta extraordinariamente valioso para comprender las verdaderas intenciones del Gobierno francés:

Todas las veces que se presenta la ocasión, los alumnos cantan juntos en coro y estos cánticos son siempre en honor al trabajo, la gloria y proclaman el amor a la patria y la consagración a su Príncipe... Prusia y Suiza disponen de establecimientos de gimnasia, y ya más de mil oficiales prusianos han seguido los cursos de Berlín; ¿no ha llegado el tiempo de que Francia siga este ejemplo? La ventaja que nos proporcionará la educación física en la guerra es incontestable y, con toda seguridad, es esta educación la que debe introducirse en nuestras escuelas militares (³²).

Es evidente que una de las cosas que el gobierno galo de la Restauración ambicionaba con mayor ímpetu era la consolidación de un modelo gimnástico nacional, un sistema que a la vez que fomentase la exaltación nacional de Francia contribuyese al adoctrinamiento político y moral de sus ciudadanos (reproduciendo, en cierto sentido, el modelo de gimnasia nacionalista que estaba popularizando Jahn en el Estado prusiano). Por tanto, el Gimnasio Civil y Militar de París fue concebido primordialmente como un Gimnasio Normal, una escuela modelo encargada de formar y capacitar como instructores de gimnasia no sólo a oficiales del Ejército, sino también a profesores civiles. Hay que significar, que pese a que el método de educación física y moral construido por Amorós estaba destinado a la mejora de la instrucción primaria (y no la del Ejército), sería en el ámbito militar donde el método amorosiano fue adoptado con mayores recursos humanos y financieros. Ello es bastante comprensible, puesto que ¿qué mejor método para instruir a los oficiales y soldados del nuevo ejército de la Restauración que

³¹ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Ibidem*. Pág. 228.

³² Amorós, Francisco. *Gymnase normal, militaire et civil. Idée et état de cette institution au commencement de l'année 1821, et moyen de la rendre aussi complète, générale et utile que sa destination le demande*; par M. Amorós, naturalisé français, fondateur et directeur des gymnases français, ancien Colonel, Directeur de l'Institut Pestalozzien à Madrid, Conseiller et Secrétaire de Charles IV, Précepteur de l'Infant d'Espagne Don François de Paule, et Membre de plusieurs Sociétés, Paris, Imprimerie P. N. Rougeron, 1821, págs. 30-40.

aquel que, además de perfeccionar el estado físico de éstos, les inculcara el amor a los pilares institucionales de la nación francesa?

2.2.- La formación de profesores en el Gimnasio Normal

El gimnasio civil y militar se concibió, ante todo como un gimnasio normal. La principal finalidad de los cursos que en él se impartían era formar a oficiales del ejército y a profesores civiles que pudiesen ejercer en sus respectivos puestos de trabajo como instructores de Educación Física.

El método de Amorós fue considerado como el único que podía ser útil al Gobierno y, en consecuencia el Gimnasio Normal de Grenelle era el único establecimiento de ese género acreditado por Luis XVIII. Así, Amorós había conseguido su principal objetivo: convencer al Gobierno de los múltiples beneficios de la educación Física, ganarse su confianza y conseguir de éste el capital y la publicidad necesarios para poner en marcha su gimnasio.

Los ejercicios se ejecutaban en las dos partes bien diferenciadas del Gimnasio normal del parque de Grenelle de París: la zona cubierta, utilizada sobre todo cuando hacía mal tiempo, y la parte al aire libre, cubierta de árboles vigorosos, zona preferida de Amorós y en la que tenía cabida el estadio (al estilo de la Grecia clásica) y las grandes máquinas gimnásticas. Tanto la fachada del edificio como la organización interior del espacio tenían un aire neoclásico que sumergía a quienes por allí se acercaban, en otra época de esplendor helénico.

Numerosos cuerpos de Infantería y Artillería fueron enviados a París a partir de 1819, antes incluso de la inauguración del *Gymnase normal, militaire et civil*, procedentes de las provincias, con el fin de aprender el innovador método de Amorós para, seguidamente, propagarlo por toda la geografía de Francia. Entre los cientos de militares que Amorós instruyó en su Gimnasio de París se contaban numerosos oficiales y soldados pertenecientes al arma de Infantería de la Guardia Real.

Amorós fue nombrado Director del Gimnasio Civil el 1 de septiembre de 1820 y director del Gimnasio Militar el 1 de julio de 1821. Desde los mismos comienzos del Gimnasio, Amorós estuvo siempre rodeado de médicos: Casimir Broossais (1837)³³ y Charles Londe (1821)³⁴, con quienes trató asiduamente,

³³ Broussais, Casimir (1837). *Hygiène morale et Application de la physiologie à la morale et à l'éducation*. París.

Louis–Jacques Beguin, nombrado cirujano ayudante mayor del Gimnasio del 3 de Mayo de 1819 al 1 de julio de 1823, siendo después profesor de fisiología del mismo. Según parece, la primera clase de Gimnasia ortopédica se impartió en el Gimnasio de Grenelle, siendo Amorós su profesor principal y contando, a partir de 1822-1823 con la colaboración de los doctores Beguin y más tarde de d'Envers y Broussais. Quiero esto decir que, junto a la Gimnasia Militar, se iba abriendo camino una Gimnasia diferente dónde los médicos ocupaban un importante puesto. Según Defrance (1837)³⁵, el estudio de las publicaciones de los médicos que se aventuraban entonces en el mundo marginal de la Gimnasia, pone de manifiesto su preocupación por tener la exclusiva de un mercado: el de la ortopedia o gimnasia curativa y el de la supervisión de la enseñanza de los gimnastas concebida para los individuos sanos. Poco a poco, se irán pues alejando del marco militar para montar un negocio, negocio que aun no tiene el privilegio de ser reconocido y estimado. (Andrieu, 1988: 129)³⁶

Amorós buscó también el patrocinio de particulares (un claro intento de publicidad que sufragase los gastos de funcionamiento del gimnasio). Para ello, en todas las obras impresas publicadas por él en esta época siempre dedicaba un pequeño prólogo a elogiar a aquellas personas que habían colaborado de alguna manera en el fomento de sus cursos de Educación Física. (López Tamayo, 1882: 61)³⁷

La publicidad del Gimnasio Normal Militar y Civil en toda Francia fue determinante para entender el rápido éxito alcanzado por el método amorosiano de Educación Física y Moral.

Si hacemos el esfuerzo de remontarnos a los años 1820-1830 e introducimos en la sociedad de aquella época, nos daremos cuenta de que Amorós supo crear la necesidad de elaborar una infraestructura destinada a propagar la gimnasia en el ejército. Creó en apenas diez años una sólida red de gimnasios destinados a las divisiones y a los regimientos; logró que se aplicara un método según un plan determinado; supo poner en marcha la formación de cuadros especializados. Puede decirse verdaderamente que gracias a su esfuerzo, ayudado quizás por momentos propicios, se acabó

³⁴ Londe, C. (1821). *Gymnastique médicale ou d'exercice appliqué aux organes de l'homme. d'après les lois de la Physiologie. de l'havaiene et de la thérapeutique*. París: Croubellois, 1821.

³⁵ Defrance, J. (1987). *L'excellence corollaire 1770-1914*. Rennes: Pur.

³⁶ Andrieu, Gilbert (1988) La Gimnasia amorosiana en Francia. En González Aja, M^a Teresa y Hernández Vázquez, José Luis (1988). *Seminario Francisco Amorós, su obra entre dos culturas*. p.p. 109-146- Madrid: INEF.

³⁷ López Tamayo, V. (1882). *Historique de la Gymnastique moderne. Introduction, portrait et biographie du colonel Amorós*. París: Imprimerie de Léopold Bouzin.

creando una consciencia nueva, una mentalidad, una especie de mística que sus discípulos supieron después perpetuar.

El Gimnasio Normal, Civil y Militar funcionó desde 1819-1820 hasta 1837, fecha en la que rey Felipe, cansado de las protestas, contradicciones y gimoteos de Amorós, ordenó su cierre. A partir de entonces dejó de existir el Gimnasio Normal dedicado a la formación de instructores, lo cual fue un auténtico motivo de preocupación para algunos defensores de la educación moral de aquella época, como Triat, por ejemplo. Hubo que esperar dice Spivak (1988: 140)³⁸ *“hasta 1952, para que dos antiguos alumnos de Amorós (ambos militares) obtuvieran del estado Mayor de Napoleón III la autorización de crear la Escuela Normal de Joinville, réplica casi exacta del Gimnasio original de la plaza Duplex. Allí se siguieron aplicando sin que nadie se sorprendiera, los principios del método amorosiano, si bien revisado y modificado”*.

³⁸ Spivak, Marcel (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, M^a Teresa y Hernández Vázquez, José Luís, *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*.p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

3.- LAS MÁQUINAS E INSTRUMENTOS EN EL MÉTODO DE AMORÓS

Las máquinas son todas las construcciones que están siempre en un lugar fijo, que no es posible trasladarlas a otra parte y que pueden utilizarse por dos o más personas a la vez".
FRANCISCO AMORÓS, 1830

Consideramos que uno de los aspectos más singulares de la aportación de Amorós al origen de la educación física moderna en Europa, fue el diseño y la utilización de numerosos aparatos destinados a la realización de ejercicios específicos, que constituían la parte práctica de la *"ciencia de la gimnástica general"*.

Los aparatos e instrumentos que Amorós utilizaba para sus clases avanzadas, constituyen otra de las partes fundamentales de su sistema. Amorós establece una diferenciación entre dos tipos de tecnología gimnástica: *máquinas e instrumentos*.

La profusa y amplia difusión que los grandes aparatos de Amorós tuvieron en Francia, que durante años adoptó como oficial su método, contrasta con la poca utilización que tuvieron en España, a pesar de la influencia que ejerció Amorós en los más importantes autores españoles de la segunda mitad del siglo XIX. Esta situación pone de manifiesto una interrogante sobre el uso de los grandes aparatos del sistema amorosiano en España.

Como consecuencia de esta situación, puede decirse que la enseñanza del sistema de Amorós, ha adolecido tradicionalmente de un gran desconocimiento de la verdadera apariencia de algunas de sus grandes máquinas tal y como las diseñara y describiera originalmente y de los ejercicios que en ellas se realizaban.

Es el propio Amorós quien diferencia claramente entre *"máquinas"* e *"instrumentos"* al decir de las primeras que son *"todas las construcciones que están siempre en un lugar fijo, que no es posible trasladarlas a otra parte y que pueden utilizarse por dos o más personas a la vez"*, habiendo asignado el nombre de instrumentos a *"todo aquel que es manejable, fácil de transportar por una ó dos personas"*

- **Máquinas:** Considera a aquellas construcciones que, por su volumen, deben quedar fijadas en un lugar y pueden ser utilizadas por varias personas de forma simultánea: grandes pórticos de hasta 11 metros de altura, compuestos por escaleras, cuerdas, mástiles, trapecios y otros elementos, su particular octógono, muros, saltómetros, barras de suspensión, paralelas, etc.
- **Instrumentos:** Entiende Amorós que son todos aquellos objetos manejables y fáciles de transportar: cuerdas, picas para saltar, mazas, cinturones, pesas. Amorós adaptó muchos de estos elementos a las necesidades de su sistema. Por ejemplo, él mismo dice que el llamado triángulo movable (sostenido sobre una sola cuerda), usado ya por los funambulistas en la Edad Media, lo convirtió en un trapecio (suspendido sobre dos cuerdas, como lo conocemos en la actualidad), para evitar el excesivo y peligroso balanceo. Utilizó las escaleras rectas (dispuestas de forma inclinada) con fines ortopédicos (para desviaciones de columna). (Hernández Vázquez, 1988: 33)³⁹

3.1.- Las Máquinas e instrumentos del método amorosiano

La relación de máquinas que presenta Amorós en su libro *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* y de los elementos que las componen, siguiendo la numeración que en él se establece, son las siguientes:

Lámina XIV. 3. Mástil horizontal o de volteo de cuarta clase destinado a los niños.

4. Mástil horizontal o de volteo para los alumnos medios y grandes.

10. Escalera para saltar destinada a los alumnos grandes.

Lámina II. 12. Pórtico de cuarta clase.

13. Pórtico de tercera clase.

Lámina III. 14. Pórtico de segunda clase.

15. Mástil vertical de cuarta clase.

Lámina IV. 16. Mástil vertical de tercera clase.

³⁹ Hernández Vázquez, José Luis (1988). Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnástica española del siglo XIX», en González Aja, M^a y Hernández Vázquez, J. L., *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

17. Escalas y cordajes que se aplican a los ejercicios en el mástil vertical.

19. Máquina destinada exclusivamente a franquear los ríos.

Lámina V. 20. Barras paralelas fijas para los niños.

21. Barras paralelas fijas para los hombres.

22. Barras paralelas móviles para los jóvenes.

23. Barras paralelas móviles para los hombres

24. Saltómetro fijo.

25. Báscula braquial.

Lámina VI. 26. Barras de suspensión.

28. Barras de suspensión para hombres.

29. Foso de salto de longitud.

Lámina VII. 30. Octógono de cuatro plantas.

31. Planchas para ejercitar las falanges de los dedos y de asaltos.

33. Muro de piedra para asaltos.

Lámina VIII. 34. Máquina que comprende puente elástico, planchas para asaltos

y otros ejercicios.

35. Círculo de piedras y piquetas.

Lámina IX. 36. Estadio.

37. Cadena gimnástica para carreras.

38. Mástil de clavijas correspondientes.

39. Mástil de clavijas en espiral.

Lámina X. 40. Planos inclinados.

Lámina XIV. Escalera de saltar en profundidad y plano inclinado al mismo tiempo.

Tratar de comprender, desde una visión actual, la finalidad de éstos grandes aparatos para la práctica de los ejercicios físicos, hace necesario remontarse a los orígenes militares de los mismos y la doble utilización que tenían para las diferentes ramas o clases de gimnasia que entonces distinguían. Así Amorós cita como las cuatro grandes ramas de la ciencia de la gimnástica general: la gimnástica civil e industrial, la gimnástica militar terrestre

y marítima, la gimnástica médica y la gimnástica escénica o funambulesca. (Hernández Vázquez, 2000: 119)⁴⁰

Los vínculos de la gimnasia militar y escolar a lo largo del siglo XIX son evidenciados en un documentado trabajo de Marcel Spivak (1972)⁴¹. La separación real de una y otra se produjo muy lentamente y perduró hasta finales del XIX, dando paso a la Educación Física. Las máquinas de Amorós deben entenderse en este marco de utilización escolar y militar y por tanto se comprende el uso de máquinas con una utilidad para la preparación de los soldados. De tal circunstancia hace expresa mención Amorós y así lo señala en la tabla de materias que figura al final de cada libro, poniendo el signo (*m*) en el margen izquierdo de la líneas correspondientes a todos aquellos ejercicios relacionados con la instrucción militar.

Esta relación entre la gimnasia escolar y militar se reproducirá igualmente a lo largo del siglo XIX en España, tanto desde una visión de la instrucción pública, de la que son ilustrativos algunos de los párrafos que figuran en el proyecto de *Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública*, que presentó Melchor Gaspar de Jovellanos en 1809 a la Junta Suprema del Gobierno, como desde la perspectiva de los autores que escribieron las obras más notorias de la gimnástica española en el siglo XIX. Es en este contexto en el que debe orientarse el diseño y utilidad de las máquinas e instrumentos que propusiera Amorós en su obra y que defendió apasionadamente a lo largo de su vida.

De la profusa difusión que tuvieron algunos de los aparatos de Amorós en Francia nos dan cuenta profusamente láminas y grabados recogiendo los planos de los aparatos, dibujos representando sesiones prácticas, fotografías de demostraciones y otras fuentes, que abarcan ininterrumpidamente el siglo XIX y alcanza hasta parte del siglo XX. Una magnífica ilustración de este amplio período la encontramos en la obra de Zoro (1986)⁴² *"Images de 150 ans d'Éducation Physique et Sport"*, de la que hemos tomado a título de ejemplo una de 1820 en la que el dibujo representa a Amorós dirigiendo una clase en el "Gymnase normal, militaire et civil", en la que pueden verse algunos de los

⁴⁰ Hernández Vázquez, José Luís (2000). Las máquinas y grandes aparatos gimnasiárticos de Francisco Amorós (1770-1848) y su reconstrucción en 3D. Serie *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, nº 25, p.p.113-151.

⁴¹ Spivak, Marcel (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, M^a Teresa y Hernández Vázquez, José Luís, *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*.p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

⁴² Zoro, Jean (1986). *Images de 150 ans d'éducation physique*. París: Editions Amicale EPS.

grandes máquinas diseñadas por Amorós: a la derecha del dibujo un saltómetro fijado por dos pilas- tras, al fondo en el centro se distingue el Octágono, un mástil vertical y a la izquierda la gran máquina de planos inclinados.

3.2.- Análisis del Octógono y del Pórtico

El octógono y el pórtico han sido los aparatos de Amorós que mayor utilización y difusión han tenido. De este último podemos encontrar una enorme variedad de diseños tanto para el exterior como para los recintos cerrados. De su existencia y utilización se tiene un importante número de fotografías, muchas de ellas ya del siglo XX, como el pórtico en el gimnasio de Michelet (1919), pórtico al aire libre de Michelet (1925). Durante el hébertismo (George Hébert)⁴³, ejercicios en un gran pórtico para niños (1943) o ejercicios de los instructores.

De la información que aporta el propio Amorós en su principal obra, "*Nouveau manuel complet d'Education Physique et Gymnastique et Morale*" (1848), cabe inferir que las bases del método y muchas de sus importantes máquinas e instrumentos las tuviera conformadas e inventadas en España y que después las desarrollaría y encontraría el impulso adecuado durante su actividad en Francia (1814-1848).

Es lógico suponer que durante estos años Amorós sentara las bases de su método, aplicara ejercicios e inventara algunas de sus importantes "*máquinas*" que después llevaría a Francia y que quedarían reflejadas posteriormente en su conocido "*Manuel d'Éducation Physique, Gymnastique et Morale*" de 1830. De este hecho nos da cuenta Piernavieja (1960: 290)⁴⁴ al dar noticia de la existencia de una memoria publicada en Madrid hacia 1806-1807. Pero quién confirma tal hipótesis es el propio Amorós, quién en la edición de 1848 de su nuevo manual completo, deja clara constancia de los antecedentes

⁴³ George Hebert (1857-1957), quien tras observar las costumbres que incidían positivamente en la forma física de los pueblos primitivos y en oposición al método analítico y artificial sueco, propone una vida al aire libre en la que los ejercicios físicos deben tener un carácter natural, entendido como algo no artificial (en el medio natural), pero sí utilitario (para el desarrollo físico integral del individuo), sin distinción entre hombres y mujeres y con carácter recreativo. Es lo que hoy se conoce como *Método Natural*, el cual se fundamenta en la utilización de gestos propios de nuestra especie para adquirir el desarrollo completo del individuo, dejando hacer a la naturaleza. Su idea contraria al sistema analítico sueco se basa en que los movimientos que proporcionan fortaleza al organismo son aquéllos que se realizan en la naturaleza, de forma "espontánea", como correr, lanzar, saltar,...

⁴⁴ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física.

y experiencias de su método en España. Ya en los primeros párrafos de su libro Amorós se autotitula "*fundador de la gimnástica en Francia y en España*" (pág. 1, t.I) Y dice (pág. 99, t.I) basarse en la experiencia conseguida en el Instituto Militar y Civil de Madrid dónde estableció su método y aclara que "en Madrid como en París empleaba ritmos lentos y graves al referirse a los cantos y los ejercicios elementales como base de una buena gimnástica (pág. 100, t.I).⁴⁵

En otros aspectos más prácticos de su obra, también señala algunas referencias a haberlos experimentado en España, así lo hace en el apartado que dedica a otros saltos de diferentes géneros en el que menciona que los ha empleado en España en el curso de gimnástica del Infante D. Francisco de Paula (pág. 34, t.II), ó cuando explica los saltos en altura utilizando la pértiga señalando que tuvo en España a uno de sus alumnos más brillantes, capaz de elevarse extraordinariamente y de saltar obstáculos muy altos (pág. 56, t.II), ó dando cuenta que conoció el Trapecio en Madrid en 1806 (pág. 276, t.II). Y refiriéndose nuevamente a Madrid en el capítulo que destina a la natación (pág. 358, t.II).⁴⁶

Las razones políticas y su controvertida y fuerte personalidad, fueron las las causas que motivaron esta larga y continua "*relegación*" del autor y de su método en España. Pero dejando a un lado las controversias que en el pasado originó tanto en España como en Francia, una revisión de la bibliografía especializada y publicada en España en el siglo XIX, nos muestra, a pesar de todo, evidencias suficientes de que su obra no permaneció ignorada en su país de nacimiento, aunque fuera poco difundida y no encontrara a lo largo de muchos años el reconocimiento.

Amorós tuvo en José María Aparici Biedma a uno de los primeros y posiblemente más destacado seguidor en España. Cuenta el mismo Amorós (p. 393, t.II) que siendo José María Aparici, Teniente Coronel de infantería y Capitán de Ingenieros, formó parte de la comisión militar que se desplazó a París y visitó su gimnasio con el fin de conocer el método y sus aparatos. A su regreso de París, Aparici funda el Gimnasio Central en Guadalajara (1847) y poco después publica su obra "*Instrucción para la enseñanza de la gimnástica*

⁴⁵ Amorós, Francisco (1930). *Manuel d'Education Physique, gymnastique et morale*. Paris: Editions Revoe. EP.S.

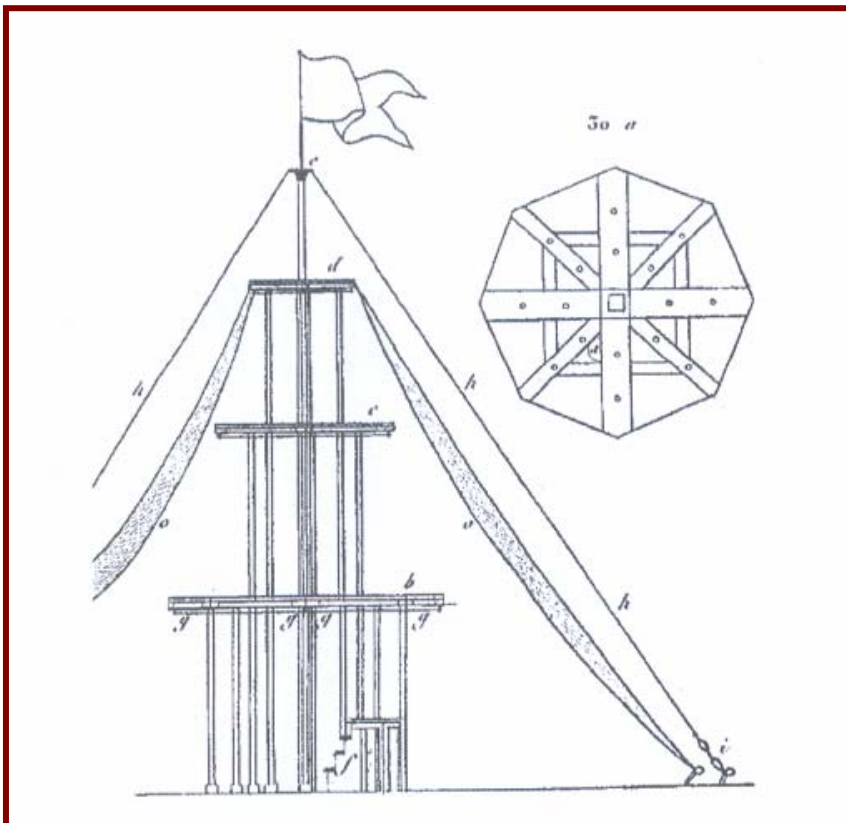
⁴⁶ Amorós, Francisco (1930). *Op. Cit.*

en los cuerpos de tropa y establecimientos militares” (Madrid, 1952)⁴⁷. En la que se percibe la influencia de Amorós y de sus enseñanzas.

3.2.1.- El Octógono (Lámina VII, máquina nº 30)

Amorós en la lámina VII, expone la máquina 26, la denomina *Octógono*. Los elementos básicos de esta máquina son un mástil central y tres plataformas de un diámetro que disminuye en progresión ascendente (b, c, d, e). La altura total del Octógono es 10,395 m. La primera plataforma (b) está sostenida por 16 columnas redondas, la segunda (c) por 8 y la tercera por 4 (d), de forma que pueden estar suspendidos de las barras situadas bajo las plataformas (g) dieciséis, ocho y cuatro hombres jóvenes respectivamente. El mástil central está coronado por una bandera.

Debajo y alrededor de cada plataforma están instaladas unas barras de hierro (g) para la suspensión. Cuatro obenques de cuerda fuerte (h), fijan la



máquina al suelo con una inclinación de 45 grados (en el dibujo y en la reconstrucción están reproducidos solamente dos con el fin de dejar un buen visionado de la reconstrucción). Grandes redes (o) debajo de los obenques garantizan la seguridad de los alumnos que

puedan caer cuando trepan o descienden por ellos. En el mástil central y a lo largo de toda su longitud se inscriben los metros de altura que correspondan.

⁴⁷ Aparici y Biedma, José M^a. (1852). *Instrucción para la enseñanza de la gimnástica en los cuerpos de tropa y establecimientos militares*. Madrid: Imprenta y esterotipia de M. Rivadeneyra.

Una pequeña escalera (f) permite que los alumnos más pequeños puedan alcanzar la primera plataforma del octógono.

Amorós se muestra muy satisfecho de este aparato al que los periodistas, escribe, han denominado como "*brillante*". De hecho el autor fue muy conocido internacional mente por haber inventado este aparato.

Los ejercicios en el octógono, según explica Amorós en el capítulo XXVII, son para desarrollar la "*firmeza*" mediante los ejercicios de suspensión ó también de "*resistencia*" mediante carreras circulares alrededor del octógono. Para ello y en el mástil central, sitúa una plancha que marca los metros que corresponden a cada vuelta hasta un total de 300. Algunos ejercicios que propone sobre el octógono:

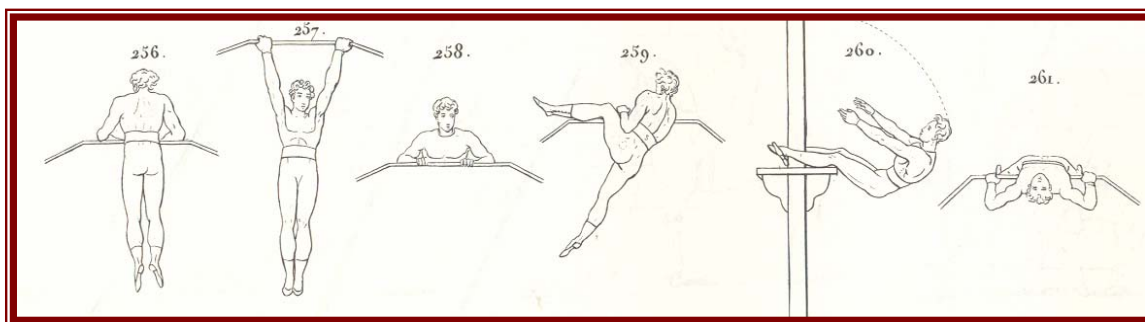
- *ejercicios de suspensión:*

1. "*La fermeté*" o firmeza. Las barras de hierro bajo la primera plataforma, y las otras barras, que las otras dos plataformas sostienen, facilitan la suspensión por las manos a muchos alumnos.
2. *la resistencia.*

- *diversas maneras de subir al octógono:*

3. *subir al octógono por las pértigas verticales.*
4. *primera manera brusca al subir a octógono por la fuerza de los brazos, atacando de frente.*
5. *segunda manera brusca de subir al octógono por medio de la inversión.*
6. *tercera manera brusca de subir al octógono, colgándose con una pierna.*
7. *subir sobre la consola superior del octógono.*

Pero donde principalmente se extiende es en la descripción de las numerosas maneras de subir y descender de octógono por las columnas (pértigas) verticales que sostienen cada plataforma, o alcanzando mediante un salto las barras situadas bajo el perímetro de las plataformas, flexionando los brazos y subiendo posteriormente los codos y las piernas. Igualmente señala numerosas formas de subir y descender utilizando los obenques o tirantes.



Ejemplificaciones de ejercicios en el Octógono. Presentadas en el Atlas de ejercicios correspondientes al Capítulo XXVII, Tomo II

Propone finalmente como formar la pirámide para conceder la bandera "con toda la solemnidad" al que haya trepado hasta lo más alto del mástil central. Fuera de los ejercicios habituales de trepar y descender, Amorós hace dos propuestas relativas a la forma de bajar de la plataforma echando el cuerpo hacia atrás y recuperando la posición de pie en la plataforma inferior o el suelo.

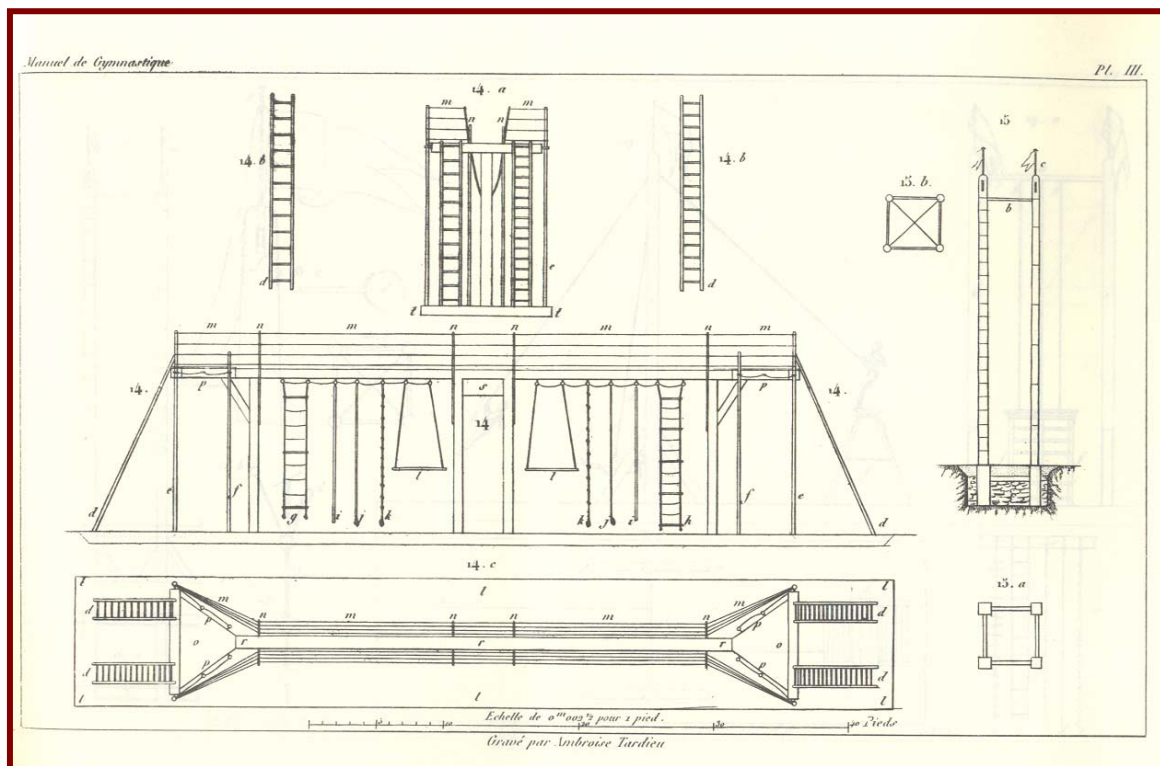


Francisco Amorós y su discípulo Napoleón Laisné en el gimnasio militar de Metz. Al fondo el octógono (1833).

3.2.2.- Pórtico de segunda clase (Lámina III, máquina nº 16)

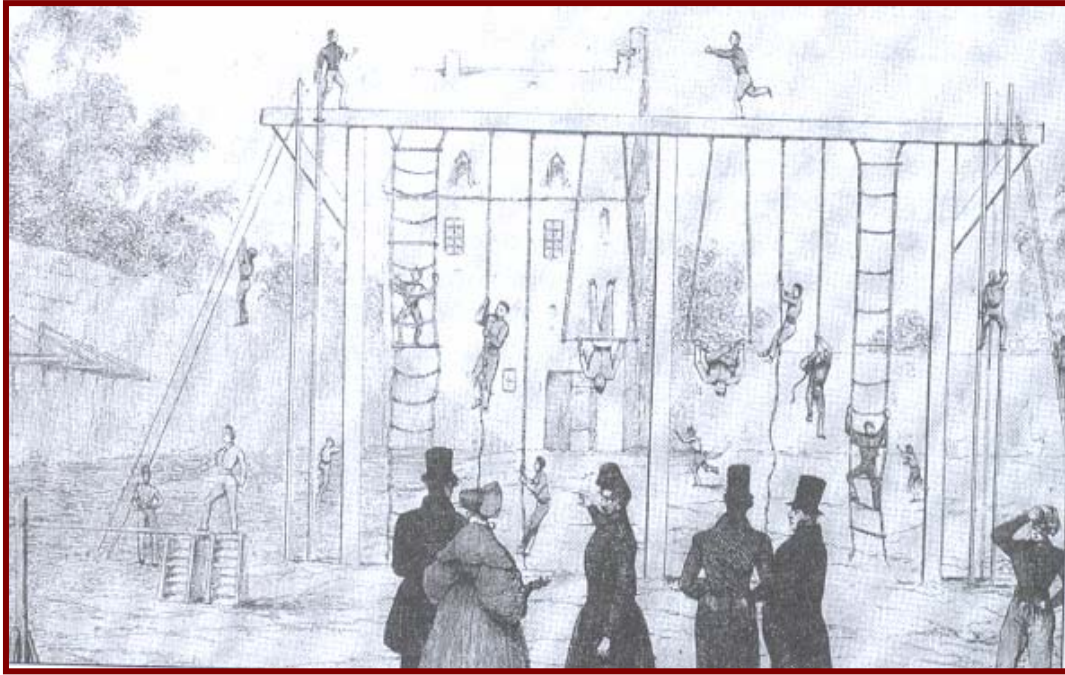
Amorós propone tres pórticos diferentes: al más pequeño lo llama de cuarta clase o para los niños, que tiene una altura de 2,274 m, el de tercera clase tiene 3,248 m y el de segunda clase tiene 3,898 m de altura y 15,275 m de longitud. La parte superior del pórtico está constituida por una viga de madera de 34 cm (r) que en sus extremos termina en sendas plataformas triangulares (o). A ambos lados y a lo largo de la viga superior y de las plataformas se han instalado cuatro perfiles de hierro a modo de "quitamiedos" (m y n), que sirven para evitar los riesgos en los ejercicios de desplazamientos por la viga superior y para facilitar los ejercicios de asalto. Debajo de esta viga superior, se instala una cuerda (p) que permite trasladarse suspendido por las manos de una parte a otra o de una a otra escala o cordaje que cuelga de la

viga superior. En el centro y bajo la viga horizontal superior (s), se sitúa una plancha con la inscripción "Pórtico de segunda clase". En las plataformas laterales. (o) que permiten estacionarse hasta ocho alumnos, se acoplan dos escaleras (d). Igualmente y de estas plataformas se sitúan dos mástiles fijos de hierro (e y f)



El pórtico de segunda clase se complementa con los siguientes instrumentos: dos escalas de madera más o menos inclinadas (d) aplicadas a las plataformas triangulares situadas en los extremos del pórtico, de las que salen además los mástiles verticales que se fija al suelo (e); escalas mixtas de cuerda y madera, (g) pértigas móviles (i), dos cuerdas lisas (j), dos cuerdas de nudos (k) y dos trapecios (i).

Amorós dice de los pórticos "que sería difícil encontrar o inventar una máquina gimnástica mástil que los pórticos, y aplicable a un gran número de ejercicios. Sus formas y la diversidad de los instrumentos que les son aplicados permiten varias infinitamente las lecciones y presentar diversos ejercicios que son de aplicación y ofrecen un gran interés civil o militar, es una máquina muy útil, que permite variar infinitamente las lecciones y de realizar muchos ejercicios de aplicación que ofrecen un gran interés civil o militar".



De la importancia y versatilidad que da Amorós al pórtico, lo confirma la amplitud que destina a tratar los ejercicios en este aparato, que en capítulos diferentes aborda los ejercicios con escalas de madera (XIX), escalas de cuerda y mixtas (XX), cuerdas lisas y de nudos (XXI), que son elementos que se instalan en el pórtico. En el capítulo XXV divide los ejercicios en aquellos considerados para el asalto de muros y frentes fortificados y otros en los que el pórtico es utilizado como puente. El capítulo XXVI lo dedica a los ejercicios del trapecio, cuya invención atribuye a los funambulistas italianos, desmintiendo así que se debiera a Clias, autor contemporáneo a Amorós de nacionalidad suiza, que había publicado el libro "*Gymnastique elementaire*" y que era uno de sus más directos y principales competidores.

Cuando Amorós inicia la descripción de los ejercicios en el trapecio, hace una cita a pie de página, en la que dice preparar una gran obra en la que presentará ejercicios más cortos de una dificultad progresivamente graduada, de forma que toda la redacción del capítulo dedicado a los ejercicios en el trapecio será cambiada y ordenada de otro modo.

El trapecio surge a partir del triángulo, como una modificación del mismo se explica el surgimiento del trapecio cuya invención se le reconoce a Amorós. En la obra de Amorós, se describe el trapecio como uno de los aparatos del pórtico (Legrand y Ladegaillerie, 1970: 39)⁴⁸. A partir de la propuesta

⁴⁸ Legrand, Fabienne; Ladegaillerie, Jean (1970). *L'éducation physique au XIX siècle*. París: Ed. Armand Colin, Paris.

amorosiana, por tanto, se produce la difusión del trapecio como aparato gimnástico; así, en los tratados gimnásticos de la segunda mitad del XIX se puede comprobar la presencia de los ejercicios de trapecio en las propuestas educativas. Así, por ejemplo, Lenöel estructura su tratado gimnástico (1867)⁴⁹ en cuatro lecciones: la primera los movimientos elementales, la segunda el arte de saltar, la tercera los ejercicios de balanceo braquial en la barra de equilibrio y en los aparatos del pórtico y la cuarta los ejercicios de pórtico combinados con gran mástil, planchas, carreras y barras paralelas. En el pórtico había anillas, escalas, cuerdas, barra inclinada y tanto *trapecio fijo como móvil*. Rowan Lemly (1884)⁵⁰ propone como aparato gimnástico el trapecio junto con las halteras, las mazas las argollas y el saco de Pugilato. Le Blond (1888)⁵¹ dedica un capítulo a los movimientos ligados en aparatos no portátiles como las escalas, las cuerdas y los trapecios. La presencia del trapecio en las escuelas se refleja asimismo en la enciclopedia de Gillet-Damitte (1890)⁵² donde aparece el trapecio en relación con los ejercicios con aparatos.

⁴⁹ Lenoell, Luís (1867). *Traité théorique et pratique de Gymnastique*. París: Ed. Durand et pedone-Lauriel.

⁵⁰ Rowan Lemly, Henry (1884). *Ejercicios gimnásticos*. Nueva York: Appleton Compañía.

⁵¹ Le Blond, N.A. (1888). *La gymnastique et les exercices physiques*. París: Baillièere et Fils.

⁵² Gillet-Damite (1890). *Gimnástica. Pequeña enciclopedia de las escuelas*. París: Ed. Hachette, París.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO IV

- Amorós, F. (1930). *Manuel d'Éducation Physique, gymnastique et morale*. (Edición de 1999). París. Editions Revue. EP.S
- Amorós, F. (1821). *Gymnase normal, militaire et civil*. Idée et état de cette institution au commencement de l'année 1821, et moyen de la rendre aussi complète, générale et utile que sa destination le demande; par M. Amorós, naturalisé français, fondateur et directeur des gymnases français, ancien Colonel, Directeur de l'Institut Pestalozzien à Madrid, Conseiller et Secrétaire de Charles IV, Précepteur de l'Infant d'Espagne Don François de Paule, et Membre de plusieurs Sociétés, París, Imprimerie P. N. Rougeron, 1821, págs. 30-40.
- Aparici Biedma, J. M^a. (1852). *Instrucción para la enseñanza de la gimnástica en los cuerpos de tropa y establecimientos militares*. Madrid: Imprenta y esterotipia de M. Rivadeneyra.
- Andrieu, G. (1988). La Gimnasia amorosiana en Francia. En González Aja, M^a Teresa y Hernández Vázquez, José Luis (1988). *Seminario Francisco Amorós, su obra entre dos culturas*. p.p. 109-146- Madrid: INEF.
- Broussai, C. (1837). *Hygiène morale et Application de la physiologie à la morale et à l'éducation*. París.
- Defrance, J. (1987). *L'excellence corDorelle 1770-1914*. Rennes: Pur.
- De Lucas Heras, J. M^a. (2000). La Educación Física en el siglo XIX español. Claves para su Historia. Consejo Superior de Deportes. Serie *Investigaciones en Ciencias del Deporte, Icd*, nº 25, p.p. 33-62.
- Delgado, B. (1980). La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España, en S.E.P.: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Tomo 1. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, pág. 121.
- Fernández Nares, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Sirvent, R. (2005). Educación Física y Adoctrinamiento Político. La formación de buenos ciudadanos a través del método moralizante de Amorós. *X Congreso de Historia del Deporte*. Sevilla 2 al 5 de Noviembre e 2005
- Fernández Sirvent, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Fernández Sirvent, R. (2006). Francisco Amorós, *Alma Mater* del Instituto Pestalozziano. Nuevas aportaciones sobre la filosofía del Instituto, su

- escudo de armas y la iconografía oficial *EFEMÉRIDES/CAFyD*. 1, (1), 1-10.
- Furet, F. (2000). *La revolución a debate*. Madrid: Encuentro.
- García Carretero, M. (1988). Amorós en España. Gimnasio de Segovia. En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 65-77. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Godoy, M. (1956). *Memorias críticas y apologéticas para la historia del reinado del Señor D. Carlos IV de Borbón*, edic. Carlos Seco Serrano, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, tomo 89, 1956, pág. 137.
- González Aja, M^a T. (2000). Del Antiguo al Nuevo Régimen: Apuntes para una historia del deporte en el Madrid de los Borbones. En nacimiento e implantación de la Educación Física en España: Los tiempos modernos. *Investigación en Ciencias del Deporte* n^o 25, 7-32. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Guzmán, M. (1973). *Cómo se han formado los maestros. De 1871 a 1971. (Cien años de disposiciones oficiales)*. Barcelona: Prima Luce.
- Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M^a E. (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia, 1770-París, 1848): Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. *X Congreso de Historia del Deporte*, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.
- Hernández Vázquez, J. L. (1988). Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnástica española del siglo XIX», en González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J. L., *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Hernández Vázquez, J. L. (2000). Las máquinas y grandes aparatos gimnásticos de Francisco Amorós (1770-1848) y su reconstrucción en 3D. Serie *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, n^o 25, p.p.113-151.
- Hernández Vázquez, J. L. (2006). Retratos: Francisco Amorós (1770 Valencia - París 1848). *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. RICYDE. Volumen II / Año II / Revista n^o 4-julio de 2006.
- Le Blond, N.A. (1888). *La gymnastique et les exercices physiques*. París: Baillièrre et Fils.
- Legrand, F. y Ladegaillerie, J. (1970). *L'éducation physique au XIX siècle*. París: Ed. Armand Colin.
- Lenoel, L. (1867). *Traité théorique et pratique de Gymnastique*. París: Ed. Durand et pedone-Lauriel.
- Londe, C. (1821). *Gymnastique médicale ou 'exercice adPliqué aux organes de l'homme. d'après les lois de la Qhyysioloaie. de l'havaiene et de la thérapeutique*. París: Croubellois.

- López Tamayo, V. (1882). *Historique de la Gymnastique moderne. Introduction, portrait et biographie du colonel Amoros*. París: Imprimerie de Léopold Bouzin.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, ni 2. 1995. Madrid. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.
- Luzuriaga. L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España. Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España*. Madrid: SAE., p. XXVII.
- Piernavieja del Pozo, M. (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. pág. 286. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física.
- Reichardt, R. E. (2002). *La Revolución Francesa y la cultura democrática: la sangre de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Rowan Lemly, H. (1884). *Ejercicios gimnásticos*. Nueva York: Appleton Compañía.
- Spivak, M. (1970). Le colonel Francisco Amorós y Ondeano Marques de Sotelo. 1770-1848: en *Revue EPS nº 106*, 1970. p.17.
- Spivak, M. (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J. L., *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*.p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Viñao Frago, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- Zoro, J. (1986). *Images de 150 ans d'éducation physique*. París: Editions Amicale EPS.

Direcciones electrónicas :

<http://www.cafyd.com/REVISTA/>

SEGUNDA PARTE

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO V

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1.- Planteamiento del Problema
- 1.2.- Objetivos de la Investigación

2.- DISEÑO METODOLÓGICO

- 2.1.- Fases del Diseño de investigación.
- 2.2.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información.
 - 2.2.1.- Grupo de Discusión
 - 2.2.1.1.- Conceptualizando el Grupo de Discusión
 - 2.2.1.2.- Diseño y desarrollo de los Grupos de Discusión
 - 2.2.1.3.- Características de Nuestro Grupo de Discusión con profesorado Universitario
 - 2.2.2.- Entrevista
 - 2.2.2.1.- Conceptualizando la Entrevista
 - 2.2.2.2.- Diseño y proceso a seguir en las Entrevistas
 - 2.2.2.3.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación
 - 2.2.3.- Análisis de Documentos
 - 2.2.3.1.- Ventajas y Desventajas del Análisis de Documentos
 - 2.2.3.2.- Indicadores de Análisis
 - 2.2.4.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE
 - 2.2.4.1.- Justificación de su elección
 - 2.2.4.2.- Proceso de Categorización

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO V

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La verdad y el conocimiento valido se construyen desde el consenso de entre los miembros de la comunidad, es un proceso de negociación que establece lo que se considera como bueno
LINCOLN y GUBA, 2000

1.1.- Planteamiento del Problema

La figura de Francisco Amorós y, consecuentemente su obra, ha permanecido prácticamente ignorada en España, su patria de nacimiento. Muestra palpable de ello son los escasos trabajos que se han realizado sobre él o sobre su método en nuestro país.

Francisco Amorós es conocido a nivel mundial por ser el artífice de un peculiar método de educación que en su tiempo gozó de proyección internacional. A él se deben, por ejemplo, los primeros intentos decididos y sistemáticos por introducir la Educación Física en el currículo de las escuelas primarias, la implantación de la primera Escuela Normal de formación del profesorado de Educación Física y, principalmente, la consolidación de la educación gimnástica y moral en los sistemas de instrucción de los ejércitos español y francés. Por este motivo Amorós es considerado el *creador del método moderno francés de educación física*. Sin embargo, se conoce bien poco (en muchos casos se minusvalora) la contribución y trascendencia del método *amorosiano* en el lento y gradual proceso de afianzamiento de la disciplina gimnástica en la cultura española decimonónica, hasta la actualidad.

Por celebrarse el curso 2006-2007 el bicentenario de la creación en Madrid del Real Instituto Pestalozziano, considerado como la primera Escuela Normal de formación de profesores y maestros de Educación Física, nos parece razón suficiente para indagar y conocer su personalidad, sus obras, sus aportaciones al currículo de Educación Física, e investigar a cerca del conocimiento del contenido de su vida y sus obras que tiene el profesorado de Educación Física que imparte las asignaturas de Historia del Deporte, Historia de la educación Física o Didáctica de la Educación Física en los centros de Formación de profesorado de Educación Física., para posteriormente poder exponer a la comunidad científica los resultados de esta investigación, en un claro intento de

reivindicar la figura del primer gimnasiarca español, que alcanzó el prestigio fuera de su país y que en el suyo de origen es un gran desconocido.

La totalidad de sus obras y aportaciones a la Educación Física, se encuentran publicadas en Lengua Francesa, por lo que mi conocimiento de la misma hará que el acercamiento y profundización en sus ideas, pensamientos, conocimientos y creencias puedan ser más directas.

1.2.- Objetivos de la Investigación

Los *Objetivos Generales* que hemos pretendido alcanzar en esta Investigación han sido:

- A) Investigar acerca del conocimiento que del marco social, político, cultural y educativo en el que se desenvuelve la vida y obra del pedagogo Francisco Amorós y Ondeano, tiene el profesorado de Educación Física.
- B) Indagar acerca de los pensamientos, creencias y conocimientos del profesorado Universitario que imparte las asignaturas de Historia del deporte y Didáctica de la Educación Física sobre la vida y obra de Amorós y la importancia que se le otorga a la misma en sus diseños curriculares.
- C) Conocer el tratamiento que el profesorado de educación Física en activo, le otorga a las aportaciones del método amorosiano al desarrollo curricular de la Educación Física actual en Educación Primaria y Educación Secundaria.

Junto a estos objetivos generales, nos hemos planteados otros objetivos específicos:

Objetivo 1.- Indagar acerca del conocimiento que el profesorado de Educación Física de las diferentes etapas educativas tiene sobre la biografía de Francisco Amorós y del contexto en el que se desenvuelve su vida, tanto en su etapa en España, como en Francia.

Objetivo 2.- Valorar desde una perspectiva descriptiva e interpretativa la principal obra escrita de Amorós *Manuel d'Éducation Physique, gymnastique et morale*, con especial incidencia en sus aportaciones originales a la Educación Física moderna, así como el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene de la misma.

Objetivo 3.- Conocer los pensamientos y creencias del profesorado de Educación Física acerca de las causas por las que la obra de Amorós no ha tenido relevancia en el panorama de la Educación Física española, frente a la consideración de ser el creador de la Escuela Francesa de Gimnasia.

Objetivo 4.- Verificar el conocimiento del profesorado de Educación Física acerca de las bases científicas y didácticas del método gimnástico de Amorós.

Objetivo 5.- Valorar el tratamiento que reciben las aportaciones del método amorosiano en los diseños curriculares del profesorado de Educación Física en Educación Primaria, Secundaria y Universidad.

Objetivo 6.- Indagar sobre el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene sobre el Instituto Pestalozziano de Madrid, principal institución de formación del profesorado de Educación Física puesta en marcha por Amorós.

2.- DISEÑO METODOLÓGICO

“La investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista hacia el mundo, `por lo tanto, esto significa que estudia las cosas en su escenario natural intentando dar sentido o interpretar los fenómenos a partir del significado que la gente da de ellos”
DENZIN y LINCOLN, 2000

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre y otros. (2003: 243)¹, podemos considerar nuestro estudio como Investigación Cualitativa y descriptiva, y más perfilada hacia el campo de la *etnografía* (enfoque que hace alusión tanto a una forma de actuar en la investigación de campo, como al producto final de la actividad investigativa), ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, a través de un proceso sistemático, para tomar decisiones sobre un problema de investigación. Rockwell (1994)², considera que la etnografía es mucho más que una herramienta para recopilar datos y no debe ser considerada como un método, sino más bien como un *enfoque* en el que se encuentran *método* y *teoría*, pero sin agotar la problemática de ambos, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, sobre la persona y las aportaciones a la Educación Física de Francisco Amorós. A la *etnografía* se le considera una *teoría descriptiva*, mientras que la *etnología* es entendida como una *teoría comparativa*.

Bajo la denominación de paradigma hemos englobado metodologías compartidas por investigadores y educadores que adopten una determinada concepción del proceso educativo (De Miguel, 1988)³. Cada paradigma se caracterizaba por una forma común de investigar, presentado sus ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes era posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica. (Latorre y otros, 2003: 204)⁴.

La investigación cualitativa ha significado cosas distintas según cada momento histórico. Partiendo de la definición genérica de investigación cualitativa que aporta Denzin y Lincoln (2000)⁵ “*la investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el mundo y que consiste en una serie*

¹ Latorre, A. y otros. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.

² Rockwell, Elsie. (1994). “La aproximación etnográfica: debates actuales”, en: *Cultura en la escuela. Escuela en la cultura*, Luz Elena Galván. México: CIESAS.

³ De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.

⁴ Latorre, A. y otros. (2003). *Op. cit.*

⁵ Denzin, N. K. Y Lincoln, Yvonna. (2000). *Handbook of qualitative. research*. Londres: Sage

de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc. La investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista hacia el mundo, `por lo tanto, esto significa que estudia las cosas en su escenario natural intentando dar sentido o interpretar los fenómenos a partir del significado que la gente da de ellos”.

Por lo tanto, es una actividad que sitúa al observador en el mundo para recoger una información sobre él, esta información es filtrada a la vez que interpretada y representada por el propio investigador. Este aspecto “interpretativo” le confiere una gran complejidad porque podemos transformar el mundo en una serie de representaciones personales y sesgadas.

Para resolver el problema de la interpretación, la práctica más habitual es la recogida de una variedad de materiales empíricos para describir el fenómeno que quieren estudiar a la vez que una recogida de los significados particulares que la gente da del fenómeno estudiado desde distintas perspectivas y posiciones.

Debido a que el investigador cualitativo es consciente de que cada práctica, cada material empírico o método hacia el mundo visible de una forma distinta, suelen mantener un compromiso por usar más de una práctica interpretativa en un estudio, aunque este intento complejo de captar la “verdad” lleve asociado problemas como sería buscar una verdad válida, consistente, aplicable y neutral. (Lincoln y Guba, 2000)⁶.

Al investigador cualitativo se le puede ver como un personaje dedicado a hacer montajes interpretativos que producen una representación de piezas que se juntan y se acoplan de una manera adecuada para producir una compleja construcción. Hemos utilizado tres técnicas: Grupo de Discusión planteado con profesorado universitario experto en el objeto de la investigación, Análisis del contenido de la obra cumbre de Amorós “*Manuel d’Éducation Physique et morale*” y Entrevistas personales con profesorado de Educación Física en activo de las etapas de Educación Primaria, Secundaria y Universidad. El montaje se construye mediante la utilización de múltiples métodos para asegurar una profunda comprensión del fenómeno estudiado y conseguir un

⁶ Lincoln, Yvonna y Guba, Egon (2000). “*Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences.*” *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

proceso de triangulación, que hemos llevado a cabo, una vez obtenida y analizada toda la información.

Arroyo (1005: 34)⁷ considera que *“tanto el conocimiento procedimental, como el declarativo y el condicional sobre la composición de un texto se implican mutuamente, formando un sistema de conocimiento interrelacionado. Esto significa que nunca se dan estos conocimientos aislados y de forma pura”*. Uno de los procedimientos más utilizados en la investigación cualitativa para garantizar la validez de los datos y la fiabilidad de las interpretaciones es la triangulación. Este es un *«procedimiento que pretende aproximarse metodológicamente, desde distintos puntos de vista, a un mismo objeto de estudio previamente definido»* (Gillham, 2000: 13)⁸.

2.1.- Fases del Diseño de investigación

El diseño de la investigación se ha desarrollado teniendo en las siguientes fases:

1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda, Justificación
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO Planteamiento de objetivos y elección de los instrumentos de recogida de la información
3ª Fase	MARCO CONCEPTUAL Fundamentación teórica. Estado de la cuestión. Estado actual de las investigaciones
4ª Fase	ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO Traducción de la obra original de Amorós <i>Manuel d'Éducation Physique, gymnastique et morale</i> , describiendo, interpretando y discutiendo sus aportaciones.
5ª Fase	GRUPO DE DISCUSION Diseño y realización del Grupo de Discusión con profesores Universitarios
6º Fase	REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS PERSONALES Diseño y realización de 16 Entrevistas personales a profesorado en activo de Educación Física de Primaria, Secundaria y Universidad para conocer las aportaciones que tienen en cuenta de la obra de Amorós en sus diseños curriculares
7ª Fase:	ANÁLISIS DE DATOS. Evidencias cualitativas puestas de manifiesto en el análisis y discusión de los datos aportados por los diferentes procedimientos de recabar la información
8ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: Juicios positivos y negativos Triangulación de los datos
9ª Fase:	CONCLUSIONES Toma de decisiones-Vías de acción- Perspectivas de futuro

Cuadro V.2.1.- Fases de la investigación.

⁷ Arroyo, Rosario (2005). Enseñanza de la Metacognición de la composición escrita en contextos Multiculturales. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, Vol. 8 (3), p.p. 31-50.

⁸ Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. London y New York: Continuum.

2.2.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información.

Como ya hemos expuesto con anterioridad en el apartado de Introducción, nuestra metodología emplea técnicas cualitativas, (Grupo de Discusión, Entrevistas Personales y Análisis de Documentos), para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica a través de una triangulación de los datos y por tanto validar los mismos.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido el siguiente:

- Para el análisis de los datos cualitativos, Grupo de Discusión y Entrevistas Personales, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE versión 5.1. elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez; Gil y García, 1996: 248 y ss.)⁹
- Para el análisis de Documentos (obra cumbre *Manuel d'Education Physique, gymnastique et morale*), hemos utilizado los criterios fijados por Taylor y Bogdan (1987)¹⁰; Woods (1987)¹¹; Goetz y LeCompte (1988)¹² y Santos Guerra (1990)¹³.

2.2.1.- Grupo de Discusión

2.2.1.1.- Conceptualizando el Grupo de Discusión

Los grupos de discusión forman parte de las técnicas de investigación que utilizan pedagogos, sociólogos, politólogos o psicólogos, pero su conocimiento quizás ha trascendido por la gran utilización que han hecho de esta técnica las investigaciones de mercado y el seguimiento de audiencias. El reconocimiento de los resultados de los estudios basados parcial o totalmente en grupos de discusión, ha incrementado la demanda de su uso hasta el punto de ser una práctica habitual en los más variados estudios. Este trabajo resalta las capacidades y los límites de esta práctica, y reflexiona sobre situaciones

⁹ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

¹⁰ Taylor S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós. Barcelona: España.

¹¹ Woods, P. (1987). *La escuela por dentro; la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

¹² Goetz, J. O. y Lecompte, M. O. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

¹³ Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Editorial Akal.

específicas, derivadas de la experiencia en múltiples trabajos de investigación. (Krueger, 1991: 34)¹⁴.

Cuando en una investigación se plantea un grupo de discusión, la finalidad que se pretende es obtener amplia información, mediante una técnica en la que el entrevistador intervenga lo menos posible, y deje un margen de actuación a las personas implicadas *"hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad"*. (Callejo, 2001: 22)¹⁵.

Se denomina también *"reunión de grupo"* o *"discusión de grupo"*. Se basa en el grupo como unidad representativa (célula social) que expresa unas determinadas ideas: valores, opiniones, actitudes... dominantes en un determinado estrato social. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características en común que les relacionan con el tema objeto de la discusión.

Podemos definirlo, siguiendo a Muccielli (1969: 45)¹⁶ como *"aquel grupo cuyo objetivo es hacer una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones"*. Merece la pena destacar de esta definición que un grupo de discusión no es un grupo de trabajo y por tanto su objetivo no es producir, -no es un lugar de acción, ésta se emprenderá a posteriori- sino intercambiar opiniones de manera que se obtenga una información acerca de las percepciones, actitudes o motivaciones de un colectivo determinado. (Villasante y cols. 2000: 67)¹⁷.

Los participantes de un grupo de discusión expresan sus opiniones sobre un tema de interés común. Las personas aportan informaciones sin modificar las de las demás; no se trata de un intento de imponerse sino de aportar unas ideas. Una condición de los grupos de discusión es que estén compuestos por personas similares entre sí. La naturaleza de la homogeneidad es muy variable pudiendo ser más o menos amplia según la finalidad del estudio. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características comunes que les relacionan con el objeto de la discusión de tal manera que se

¹⁴ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

¹⁵ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

¹⁶ Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.

¹⁷ Villasante, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.

facilite el intercambio de opiniones sobre aspectos que todos conocen, el no cumplir este requisito puede dar lugar a retraimiento frente a personas que se perciben distintas del resto del grupo. (Fajardo del Castillo, 2002: 345)¹⁸.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa, muy similar a la entrevista. Donde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir esa línea argumental. Se podría señalar que "los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo". (Del Rincón y otros. 1995: 318)¹⁹.

Los grupos de discusión son una técnica muy valiosa para obtener material cualitativo sobre las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes, además, y lo más importante, es que "el grupo de discusión presenta un clima de naturalidad en el que los participantes son influidos por el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real" (Krueger, R. A. 1991: 35)²⁰. Toda persona desarrolla su "entre privado" en sociedad, opinando y escuchando las opiniones de los demás, debido a que es fruto de una "identidad colectiva" (Callejo, 2001). Identidad que le va a permitir la convivencia en el grupo, regulando sus intervenciones y haciendo que el nivel de realismo en las conversaciones sea mayor.

2.2.1.2.- Diseño y desarrollo de los Grupos de Discusión

El diseño siguiendo a Palomares (2003)²¹ y Collado (2005)²² ha sido el siguiente:

¹⁸ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁹ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.

²⁰ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

²¹ Palomares Cuadros, Juan (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios en el parque periurbano "Dehesas del Generalife"*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

²² Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

1.	Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas.
2.	Selección de los participantes: determinación de las características que iban a reunir, así como selección de los mismos.
3.	Selección del moderador.
4.	Determinación del lugar y fecha
5.	Formación del moderador
6.	Desarrollo del grupo de discusión
7.	Recopilación, transcripción y análisis de la información

Cuadro 2.2.1.2.- Diseño de los Grupos de Discusión.

- **Preparación**

El moderador juega un papel importante en una reunión de discusión, pero no es el único determinante del éxito de la misma. Para que la discusión llegue a buen fin hay que prever una serie de factores, comunes a cualquier tipo de reunión y emplear algún tiempo en comprobar una serie de detalles que, aunque a primera vista puedan parecer superfluos, juegan un papel decisivo en el buen desarrollo de una reunión. (Villasante, et al. 2000: 189)²³

- **Condiciones materiales**

A menudo no suele prestarse la atención necesaria a este aspecto, pero hay que tener en cuenta que *"velar por unas condiciones confortables es velar por la eficacia de la reunión"* (Lebel, 1983: 234)²⁴. No tener en consideración estos aspectos es aceptar unos riesgos que pueden ser evitados: quién no ha visto fracasar una reunión por un exceso de calor, o porque la sala estaba ocupada...

Para asegurar el buen desarrollo de un grupo de discusión deberán atenderse a los siguientes aspectos:

- **El lugar**

El local donde deba desarrollarse la reunión ha de cumplir unos requisitos, ya que su idoneidad puede influir en las respuestas de los participantes. El lugar de reunión ha de ser neutral de manera que se favorezca un ambiente de participación y se eviten inhibiciones. La sala ha de ser de dimensiones adecuadas al número de asistentes, aislada

²³ Villasante, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.

²⁴ Lebel, P. (1983). *L'animation des réunions*. Paris: L'organisation

de distracciones que provengan del exterior o de otras posibles distracciones visuales o sonoras.

➤ **Disposición de los participantes**

Los participantes se situarán de manera que se vean unos a otros, es imprescindible el contacto ocular para facilitar la interacción. Para ello la mesa deberá ser de medidas adecuadas y si se depone de varias mesas su situación no deberá ser en línea sino que deberán colocarse en círculo o en forma oval. La distancia entre los participantes será equidistante por lo que el tamaño de la mesa deberá adecuarse al número de asistentes. La conversación puede grabarse en cinta pero no es recomendable grabarla en vídeo porque perturba demasiado el desarrollo de la discusión y afecta la espontaneidad de las intervenciones.

• **Convocatoria**

Es necesario informar previamente a los participantes explicando el motivo de la reunión y especificando el lugar, la hora y la duración aproximada. Recordemos que no hay reunión posible si no se está de acuerdo en trabajar en conjunto sobre unos mismos objetivos. Una ventaja que ofrece la reunión dentro de una organización es que pueden clarificarse personalmente las posibles dudas sobre el objeto de la reunión y los puntos a discutir en ella. (Lebel, P. 1983:235)²⁵

• **Tamaño del grupo**

El tamaño ideal para una discusión de grupo es entre 10 y 20 participantes²⁶. En nuestro caso los grupos han sido de 9 alumnos, agrupados por orden de lista. Si el número es demasiado reducido, será demasiado pobre como entidad de interacción, no se darán fenómenos de grupo. Por el contrario si es demasiado elevado el grupo se escindirá en pequeños subgrupos y no será posible desarrollar una discusión única.

• **El momento de la reunión**

Es más adecuado realizar las reuniones por la mañana, siendo totalmente desaconsejable el llevarlas a cabo después de la comida. La duración no deberá exceder de dos horas ya que si se alarga demasiado puede bajar el interés en la reunión, dando lugar a la aparición de subgrupos. Es importante asegurarse que todo el mundo dispone de tiempo suficiente, de lo

²⁵ Lebel, P. (1983). Op. Cit. *Ibidem*.

²⁶ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

contrario se corre el riesgo que las personas se sientan presionadas o desvíen la atención hacia otros temas ajenos a la reunión. (Shaw, 1980: 237)²⁷.

- **Evitar interrupciones**

Es evidente que en la sala en la que se desarrolla la reunión no debe haber teléfono. Puede dejarse una persona encargada de recoger los mensajes que llegan para los miembros de la discusión y, si es preciso, se harán llegar al interesado a través del moderador. Durante el transcurso de la discusión es inaceptable que un miembro de la reunión se vea interrumpido por una visita. (Palomares Cuadros, 2003: 273)²⁸

- **Desarrollo de la reunión**

En la discusión los miembros del grupo expresan sus ideas, dando a conocer emociones que no surgen a menudo en otro tipo de investigación. Para que esto sea posible una de las condiciones es que el ambiente sea distendido, de manera que se facilite un clima en el que las personas puedan manifestar sus sentimientos.

- **Papel del moderador**

El animador juega un rol de coordinación y de facilitación primordial, pero no es él quien enriquece el nivel de ideas. Controla el desarrollo de la discusión y hace progresar al grupo hacia el objetivo propuesto, sin restar espontaneidad a los participantes. Su papel principal es velar para que se cumplan los objetivos, facilitar el intercambio de ideas, hacer respetar el método y establecer síntesis. Tiene que cumplir dos tipos de objetivos. Unos encaminados hacia la tarea: guiar la discusión hacia los temas objeto de debate, y otros dirigidos hacia el grupo: facilitar la expresión de los participantes, manteniendo un clima de participación.

El moderador es la persona encargada de tomar la iniciativa en el tema de conversación así como de reconducir el diálogo, intentando ejercer la menor directividad posible; porque *“el grupo de discusión tiende a configurarse formalmente cerca de la espontaneidad y la no directividad; pero quienes hayan tenido ocasión de observar o incluso moderar alguna reunión de grupo de discusión habrán percibido la existencia de directividad. Incluso puede interpretarse directividad desde el silencio del moderador”*. (Callejo, 2001: 17)²⁹.

²⁷ Shaw, M. E. (1980). *Dinámica de grupo*. Barcelona. Herder.

²⁸ Palomares Cuadros, Juan (2003) *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque periurbano “Dehesas del Generalife” de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

²⁹ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

Las funciones hacia la tarea están claramente definidas y tienen una cadencia cronológica:

- Enfocar la discusión hacia los objetivos.
- Evaluar en qué punto de la discusión se encuentra el grupo.
- Realizar síntesis parciales que permitan poner en evidencia el progreso del grupo.
- Determinar la posición respecto del objetivo principal.

Las funciones hacia el grupo son más sutiles y menos organizadas, dependen del desarrollo del grupo como tal. Hay que estar atento a los fenómenos de grupo que van apareciendo de manera que se pueda ir regularizando la situación:

- Facilitar un equilibrio de intervenciones.
- Regular el grupo: evitar los subgrupos, crispaciones, inhibiciones...
- Romper el bloqueo del grupo: animar la intervención, reformular, sintetizar.

Puesto que el moderador no debe informar sino facilitar el intercambio de opiniones entre los miembros del grupo, deberá utilizar las clásicas técnicas de animación para conseguir un desarrollo adecuado de la discusión (plantear preguntas, invitar a hablar a los participantes que no lo hacen, evitar que alguien se ponga a la defensiva o intente monopolizar la discusión...) apoyando aquellos roles que demuestren cohesión y que ayuden a avanzar en la discusión y por el contrario sabiendo atajar aquellas intervenciones que puedan ser un obstáculo.

Básicamente su función consistirá en una reformulación y síntesis periódicas de las opiniones que van apareciendo utilizando las siguientes técnicas:

- **Plantear preguntas:** Estas estarán encaminadas a centrar la discusión no debiendo exceder de 5 ó 6. Puede disponer de un listado con las preguntas pero no deberá leerlas, lo que rompería el clima de discusión, sino que las utilizará como guía para pasar de una cuestión a otra. Su forma no deberá ser dicotómica, pues se corre el riesgo que la respuesta sea "sí" o "no" con lo que la discusión puede hacerse difícil. Por el

contrario deberán ser abiertas, exponiendo un tema de discusión o un punto sobre el que debe girar la misma. Hay que ser cuidadoso y no predeterminar la respuesta o reflejar ya una opinión del moderador sino que deben presentarse como una "*página en blanco a rellenar por los entrevistados*". (Merton, 1956, citado en Krueger, 1991)³⁰.

- **Escuchar:** El moderador ha de ser consciente de su papel y no debe intentar participar como un miembro de la discusión sino que ha de ser capaz de escuchar, no sólo oír, es decir, que debe comprender el razonamiento de los demás, recoger sus ideas y asegurarse que se han entendido, de manera que pueda hacer hincapié en los aspectos importantes que merecen ser considerados con mayor profundidad. Para ello es recomendable que el moderador tenga una base de conocimientos sobre el tema que se discute, su atención se concentra en comprender los procesos mentales seguidos por los participantes cuando desarrollan los temas de interés". (Krueger, 1991: 36).

- **Reformular:** El lenguaje tiene sus dificultades, las personas damos distintos sentidos a las mismas palabras. Si un participante expone una idea, el moderador debe volver a plantearla con otras palabras de manera que los participantes tengan ocasión de oírla misma proposición bajo distintas formas. La reformulación permite asegurarse que todo el mundo entiende lo mismo: Villasante, Montañés y Martín. (2001: 257)³¹.

- **Sintetizar:** Si se emiten distintas ideas sobre un punto, el moderador las confronta, las reagrupa, haciendo una síntesis de lo que aparentemente pueda parecer irreconciliable, resumiendo las intervenciones más largas, recapitulando lo que se ha dicho sobre un punto antes de pasar a otro de manera que en todo momento se sepa en qué punto de la discusión se halla el grupo.

Otro aspecto a considerar es la consistencia de las opiniones. Aunque no es fácil un cambio total de actitud, sí suele darse que algún miembro del grupo, a la vista de los argumentos que aparecen en la discusión, no insista en algún punto de vista determinado o incluso defienda ideas contrarias a las de que había expuesto con anterioridad. Para el análisis deberán tenerse en cuenta aquellas ideas que aparecen de manera repetida durante el discurso

³⁰ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.

³¹ Villasante, T. R.; Montañés, M.; Martín, P. (2001) *Prácticas locales de creatividad social*. El viejo topo. Madrid.

pero no se considerarán las que sólo aparecen una vez puesto que no tienen suficiente consistencia.

Para conseguir que la recogida de datos sea sistemática los pasos a seguir serán:

- Inmediatamente después de la reunión.
- Comprobar que la grabación sea correcta de manera que si no lo es se pueda reconstruir al máximo el discurso.

Puesta en común de las anotaciones del moderador y el ayudante para llegar a elaborar un corto resumen de las observaciones centrándose en los siguientes aspectos³²:

- Temas tratados.
- Aspectos nuevos que han aparecido.
- Características del grupo.
- Puntos en los que ha habido más acuerdo o discusión.
- Comunicación no verbal.
- Tono general de la conversación.
- Vocabulario utilizado.

- **Análisis de la información procedente del grupo de discusión**

“El análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación” (Callejo, 2001: 148)³³. Para que la información adquiriera un significado y resulte de interés para la investigación, tendrá que ser sometida a un análisis.

2.2.1.3.- Características de nuestro Grupo de Discusión con profesorado Universitario

Nuestro Grupo de Discusión se celebró el día 9 de Mayo de 2007 en el Seminario del Área de Didáctica de la Expresión Corporal, de la Facultad de Ciencias de la Educación. La duración fue de 120 minutos comenzando a las 18.00 horas y finalizando a las 20.00 horas.

³² Villasante, T. R., Montañés, M., Martín, P. (2001). *Ibidem*.

³³ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

Formaron parte siete profesores y profesoras universitarios, todos ellos doctores, en las especialidades de Educación Física, Historia Contemporánea y Ciencias del Deporte, de las Universidades de Málaga, Granada, Jaén, Almería y Huelva, siendo moderados por una profesora doctora del Grupo de Investigación HUM-727 *“Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física”*.

Entre los participantes existía cierta homogeneidad y al mismo tiempo heterogeneidad. Homogeneidad debido a que todos ellos son profesores de diferentes Universidades Andaluzas, que imparten las materias de Historia del Deporte y Didáctica de la Educación Física I, y heterogeneidad debido a que cada uno enfocaba el tema desde su perspectiva y experiencias personales, *“pues, el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo”*. (Callejo, 2001: 80)³⁴.

La discusión tuvo una duración de 120 minutos, y en el período de registro de información se superó con creces la finalidad planteada por esta técnica de investigación, es decir, generar ideas sobre las propuestas realizadas. Se desarrolló en un ambiente relajado, como ya se ha comentado, a pesar de que existieron posturas divergentes. El profesorado actuó con total naturalidad, y la conversación se desarrolló de manera fluida, dinámica... de tal manera, que la intervención de la moderadora se limitó a reconducir la conversación, siguiendo el guión preestablecido de antemano, en momentos puntuales.

❖ **Análisis de la información**

Para dicho análisis, las fases por las que ha pasado la información han sido las siguientes:

1. Transcripción
2. Tratamiento en el Software Aquad Five.
3. Clasificación en categorías relevantes
4. Descripción
5. Interpretación

Una vez transcrita la información, ésta ha sido tratada para su inclusión en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*, seguidamente fue

³⁴ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

codificada, de tal forma que al incluir una cita textual en el análisis se tuviera en cuenta, tanto el profesor que la decía, como su localización dentro del texto, incluyendo el número de la línea de inicio y de finalización. La transcripción es fundamental debido a que gracias a ella se puede profundizar en la información y no dejar nada en el recuerdo. *“El análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico, por estandarizado o personalizado que sea éste, aun cuando el excedente de obsesión analítica siempre es personal”*. (Callejo, 2001:145)³⁵.

Mediante esta técnica se pudo obtener información en profundidad, muy valiosa e ilustradora de aspectos claves, sobre la vida y obra de Amorós y del tratamiento que recibe la misma en sus clases en las diferentes Universidades.

2.2.2.- Entrevista

2.2.2.1.- Conceptualizando la Entrevista

El objeto de nuestra investigación se centra en profundizar en los pensamientos, creencias y conocimientos de los profesores de Educación Física de la etapa de Educación Primaria, Educación Secundaria y Universidad acerca de la figura y la obra de Francisco Amorós y el uso que realizan en sus clases de sus aportaciones en el campo de la Educación Física. Para obtener dicha información hemos utilizado como técnica la Entrevista. Esta tiene un carácter flexible por ser el resultado de una interacción verbal entre entrevistado y el entrevistador. Se planteó emplearla para profundizar en las teorías, creencias y conocimientos de los profesionales de la Educación Física.³⁶

Antes de concretar una serie de aspectos sobre la entrevista que hemos utilizado en nuestra investigación, (tipología, objetivos, tipo de preguntas empleadas, proceso de elaboración,...) nos parece apropiado realizar una concreción terminológica de la misma. Cuando nos referimos a la entrevista hablamos de una técnica en la cual mediante un proceso de comunicación se pretende obtener información sobre un tema o problema determinado. De acuerdo con Visauta (1989: 236)³⁷ que define la entrevista:

³⁵ Callejo, J. (2001). *Ibidem*.

³⁶ "La entrevista es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación" (Santos Guerra, Miguel Ángel, 1990: 77).

³⁷ Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.

La entrevista es un método de investigación científica, que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones en relación con una determinada finalidad.

En esta misma línea Rodríguez, Gil y García (1996: 167)³⁸ definen la entrevista como:

Es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal".

A partir de estas definiciones, siguiendo a Sandin (1985: 91)³⁹ citado por Visauta (1989), podemos sintetizar las siguientes características generales comunes a toda entrevista:

- ❑ Comunicación verbal.
- ❑ Cierta grado de estructuración.
- ❑ Finalidad específica⁴⁰ de toda entrevista (bien sea terapéutica, de diagnóstico, de encuesta, etc.).
- ❑ Situación asimétrica entre entrevistador y entrevistado.
- ❑ Proceso bidireccional, en el que los dos agentes se influyen mutuamente.
- ❑ Adopción de roles específicos por parte del entrevistador y del entrevistado, de este modo el rol del entrevistado dependerá de los fines de la entrevista, mientras el rol del entrevistador estará en función de la información que él desee obtener.

Las características indicadas anteriormente, sirven también en numerosas ocasiones como criterio de clasificación de las entrevistas, dando lugar a una gran diversidad de clasificaciones y tipologías como plantean Taylor y Bogdan (1987: 100-104)⁴¹; Cohen y Manion (1990: 397-401)⁴² y Aguirre (1995: 173-175)⁴³. Este último autor propone la siguiente clasificación:

³⁸ Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

³⁹ Sandin Ferrero, B. (1987). "La entrevista psicológica". En Morales Domínguez, J. F. (ED.): *Metodología y teoría de la psicología*, Madrid: UNED.

⁴⁰ De acuerdo con Patton (1980), la finalidad y el tema de la *Entrevista* son aspectos seleccionados previamente por el entrevistador.

⁴¹ Taylor, S.J. y Bogdan, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

⁴² Cohen, L. y Manion, L. (1990). "La entrevista". En COHEN, L. Y MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

⁴³ Aguirre Cauché, S. (1995). *The professional stranger. An informal introduction to orthnography*. Nueva York: Academici Press.

- a) Según la forma: estructurada, formal, o con cuestionario; semiestructurada, sin cuestionario; no estructurada.
- b) Según el número de participantes: Individual; en panel; en grupo.
- c) Según la finalidad: clínica; en organizaciones.
- d) Según el método teórico: Conductual, Psicoanalítica, Rogeriana y Sociológica.

Las entrevistas se han realizado en un ambiente tranquilo, con tiempo suficiente y de forma individual con cada caso.

La entrevista facilita el descubrimiento del significado que permanece implícito en el pensamiento de los profesores, permitiéndonos comprender sus concepciones de la realidad y el sentido y el significado que dan a sus acciones. Para comprender las concepciones que otras personas tienen de la realidad lo mejor que podríamos hacer, señala Jones (1985)⁴⁴, es preguntarles, de tal manera que ellos puedan hablarnos con un nivel de rotundidad tal, que persiga el rico contexto que es la esencia de los significados.

Elbaz (1983)⁴⁵ trabajando con profesores en formación, ha utilizado entrevistas clínicas semiestructuradas para conocer las concepciones de la materia fundamental y auxiliar en el programa de cada profesor, las experiencias que estos profesores tienen en su práctica de la enseñanza y el contexto social de la enseñanza.

La entrevista, como instrumento de recogida de datos, ha permitido a la investigadora obtener información sobre aspectos de carácter subjetivo del sujeto entrevistado, entrar en contacto con sus creencias, opiniones, valores, conocimientos y desconocimientos. Las entrevistas de investigación, como afirma Bisquerra (1989)⁴⁶, son un diálogo que posee un carácter intencional, donde el entrevistador a través de ese diálogo trata de obtener la información que unos objetivos previos marcan. Implica establecer una relación personal entre el entrevistador/investigador y el sujeto entrevistado.

⁴⁴ Jones, E. (1985). *Manual for the Psychotherapy Process Q-set*. Unpublished manuscript, Berkeley, CA: University of California.

⁴⁵ Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

⁴⁶ Bisquerra, Rafael (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.

2.2.2.2.- Diseño y proceso seguido en las Entrevistas

El proceso que se ha seguido para la realización de las entrevistas es el siguiente: en primer lugar elaborar un protocolo de entrevista que se ha sometido al juicio de los expertos del Grupo de Investigación HUM-727, para posteriormente realizar el protocolo definitivo; seguidamente procedimos a realizar una entrevista piloto y posteriormente las entrevistas definitivas. Una vez finalizadas se pasó a su transcripción y codificación.

La elaboración del guión de la entrevista nos ha servido como entrevistadores, de base para el desarrollo de las mismas, pues al ser preguntas abiertas nos ha permitido ir puntualizándolas y concretándolas en la medida en que el entrevistado va contestando. Las entrevistas se realizaron tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, como en los centros de trabajo del profesorado, en horas libres que el entrevistado tenía. Se trató siempre que la situación fuera lo más natural posible. Las entrevistas buscarán encontrar "*lo que es importante y significativo... descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc.*" (Buendía, Colás y Hernández, 1998: 275)⁴⁷

2.2.2.3.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación

La finalidad de nuestras entrevistas ha sido obtener opiniones, actitudes, conocimientos del profesorado sobre el problema que nos interesa analizar. Desde el punto de vista de la forma definimos nuestra entrevista como *semiestructurada*, realizada de forma individual: Adquiere el carácter de semiestructurada o abierta ya que hay mayor flexibilidad y libertad de exponer las ideas, aunque su contenido, declaración y secuenciación están en manos del entrevistador (Cohen y Manion, 1990) a la vez que establece unos elementos diferenciadores que la alejan del término *entrevistas conversacionales* acuñado por Goetz y LeCompte (1988)⁴⁸.

Hemos preparado unos guiones orientativos⁴⁹, con el fin de centrarla en aquellos temas que revistan un interés especial de cara a la investigación en "*la*

⁴⁷ Budía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

⁴⁸ Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

⁴⁹ "Una entrevista sin guión es un camino muerto, con frecuencia no conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca" (Ruiz Olabuenga, 1996:168).

que no existan una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas ordenadas" (Santos Guerra, 1990: 81)⁵⁰.

Para la confección del guión de la entrevista hemos seguido la propuesta de Spradley (1979)⁵¹ que diferencia tres tipos generales de cuestiones: descriptivas, estructurales y de contraste. Así desde las cuestiones descriptivas hemos pretendido aproximarnos a las vivencias de los sujetos, sus opiniones, creencias y teorías implícitas que sustentan su conocimiento. Las preguntas planteadas con un enfoque estructural jugaron su papel de cara a la comprobación de aspectos emergentes en los procesos de observación y análisis de documentos llevados a cabo. Por último, desde el planteamiento de cuestiones inductivas o de contraste hemos recabado información útil con vistas a confrontar las diferentes fuentes de información utilizadas en la investigación.

El carácter etnográfico de este tipo de entrevistas no pretende que el entrevistado coincida con otros sujetos, lo que se busca es que la descripción que el entrevistado hace coincida con su propio mundo individual y que este comunique su experiencia personal y el significado de la misma (Santos Guerra, 1990: 79)⁵².

❖ Esquema básico de las entrevistas realizadas

Como esquema básico de la entrevista hemos seguido la propuesta de Aguirre (1995: 175)⁵³. Este autor señala tres espacios:

- ❑ *Presentación y toma de contacto*, donde se presenta la finalidad de la misma, se explica el guión y se busca un clima distendido.
- ❑ *Cuerpo de la entrevista* se intenta hacer un planteamiento que va desde cuestiones globales a cuestiones mas específicas.
- ❑ *Cierre* se repasan aspectos pendientes, y los agradecimientos por la colaboración prestada.

⁵⁰ Santos Guerra, Miguel Ángel (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid Akal.

⁵¹ Spradley, J. P. (1979) *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston, New York. En www.celt.stir.ac.uk/resources/ml08/ethnographic.interview.pdf

⁵² Santos Guerra, Miguel Ángel (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

⁵³ Aguirre Cauché, S. (1995). *The professional stranger. An informal introduction to orthnography*. Nueva York: Academici Press.

❖ Pretensiones de nuestras entrevistas

Con el empleo de este tipo de entrevista en nuestra investigación, hemos pretendido:

- Conocer las creencias, pensamientos y conocimientos del profesorado de Educación Física acerca de la vida y obra del pedagogo Francisco Amorós y de sus aportaciones al currículo de Educación Física y sobre diferentes aspectos relacionados con el objeto de estudio.
- Comprobar el nivel de utilización de la metodología amorosiana en sus clases de Educación Física.
- Comparar los datos obtenidos a través de otra serie de técnicas e instrumentos de investigación (Cohen y Manion, 1990)⁵⁴.

Entendemos que las preguntas del entrevistador no deben ser meros ítems a responder, sino que se presentan como guía del proceso que le da sentido y dirección pero en ningún momento fuerzan los diálogos e intervenciones, ya que éstas por el carácter de la técnica son fluidas y ricas en espontaneidad, sin que por ello no se deje de respetar unas normas mínimas de interacción verbal como respetar los turnos de intervención. Se pretende el diálogo, Delgado y Gutiérrez (1995)⁵⁵ la configuran como una situación de confesión, donde a lo que se invita al sujeto entrevistado es a la confidencia, no es una situación de interrogatorio. Así la concebimos, una técnica que en su contexto cualitativo nos interesa porque es lo que nos va a permitir obtener una visión subjetiva que nos ayude a recabar conocimiento y comprensión sobre el tema que nos interesa construyéndose un proceso dinámico de aprendizaje mutuo.

❖ Elaboración de las posibles preguntas

Para la elaboración de las preguntas hemos seguido la tipología establecida por Palomares Cuadros (2003: 277)⁵⁶

- Preguntas sobre formación inicial, centro, edad.

⁵⁴ Cohen, L. y Manion, L. (1990). "La entrevista". En Cohen, L. y Manion, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

⁵⁵ Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis S.A. 1ª reimpresión. España.

⁵⁶ Palomares Cuadros, Juan (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios en el parque periurbano "Dehesas del Generalife"*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- ❑ Preguntas sobre experiencia profesional.
- ❑ Preguntas sobre el tratamiento que recibió en sus estudios la figura y la obra de Francisco Amorós.
- ❑ Preguntas sobre conocimientos, opiniones y valores, referidas a su pensamiento sobre la figura del pedagogo Francisco Amorós.
- ❑ Preguntas sobre utilización de las propuestas amorosianas en sus clases de Educación Física: máquinas, instrumentos, organización de la clase, propuestas de gimnasia natural...

❖ Entrevista piloto

Utilizando el guión orientativo y consensuado por el Grupo de Investigación HUM-727, hemos procedido a llevar a cabo una entrevista piloto, con el objeto de comprobar la adecuación de la misma o en su caso realizar las modificaciones pertinentes, así como para perfilar y orientar la actuación del entrevistador durante el desarrollo de las entrevistas.

❖ Tácticas de entrevista

Hemos seguido para la táctica de la entrevista las indicaciones de Valles (1992: 220)⁵⁷:

- ❑ Reafirmación o repetición, se trata de obtener información adicional mediante la repetición.
- ❑ Recapitulación: se trata de comentar de nuevo cuestiones ya expresadas, para observar la profundidad.
- ❑ Aclaración: se intenta solicitar mayor detalle.
- ❑ Cambio de tema, de manera improvisada o prevista.

❖ Informe final

Es un elemento de valoración final de la comprensión de la realidad por los sujetos participantes en el contexto estudiado y como señala Mercado (1990: 70)⁵⁸:

Quizás la parte más molesta para la mayoría de los investigadores porque una idea o conclusión puede ser lo suficientemente clara como se tiene en la mente, pero en el momento de redactarla se pone en evidencia cualquier oscuridad o falta de precisión respecto a la mismas...

⁵⁷ Valles, S. M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

⁵⁸ Mercado Martínez F. J. (2000). El proceso de análisis de los datos en una investigación sociocultural en salud. En Mercado Martínez F.J., Torres López TM (compiladores). *Análisis Cualitativo en Salud. Teoría, Método y Práctica*. Universidad de Guadalajara; 2000: 47-72.

Para la redacción del informe final se ha tenido en cuenta teniendo las indicaciones generales sobre la investigación interpretativa expuesta por autores con un papel relevante en este campo, como Taylor y Bogdan (1987:179-187)⁵⁹, Colás y Buendía (1994: 326)⁶⁰, Miles y Huberman (1994: 298-306)⁶¹ y Stake (1998: 121-130)⁶².

Dentro de nuestra investigación se ha realizado el informe que dará como resultado las ideas más importantes de nuestra investigación cualitativa, realizando un análisis conjunto de las entrevistas que se pretenden realizar, tratando cada una de las preguntas de modo transversal en las entrevistas.

2.2.3.- Análisis de Documentos

Woods (1987)⁶³ y Santos Guerra (1990)⁶⁴ consideran que la utilización de materiales escritos o impresos constituye un apoyo útil a la investigación. Nosotros entendemos que es una técnica que debemos tener presente en nuestra investigación ayudándonos a descubrir el verdadero significado de la obra de Francisco Amorós. Consideramos que los materiales escritos, especialmente las obras de contenido didáctico, nos serán de gran utilidad para aproximarnos a un conocimiento del objeto de estudio.

En el ámbito educativo este método indirecto o no interactivo nos ofrece la posibilidad de analizar documentos con vistas a registrar datos que puedan ofrecer información acerca del objeto que se estudia: en algunos casos constituye la única fuente útil para obtener la información retrospectiva acerca de un programa, un plan de estudio, una resolución o carta normativa.

Para Santos Guerra (1990)⁶⁵, dentro del análisis de contenido de los documentos se puede rastrear en ellos las categorías sociales, culturales, educativas y metodológicas, pero lo verdaderamente importante es saber qué contradicciones o coincidencias existen entre las diversas partes de los

⁵⁹ Taylor, S.J. y Bogdan, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

⁶⁰ Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR

⁶¹ Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

⁶² Stake, R. R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Barcelona: Morata.

⁶³ Woods, P. (1987). *La escuela por dentro; la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

⁶⁴ Santos Guerra, Miguel Ángel (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Editorial Akal.

⁶⁵ Santos Guerra, Miguel Ángel (1990). *Ibidem*.

documentos o entre los diversos documentos analizados dentro de una investigación.

Siguiendo las pautas marcadas por algunos de los autores que han tratado el papel que juega el estudio de los documentos en la investigación cualitativa, entre ellos Taylor y Bogdan (1987)⁶⁶; Woods (1987)⁶⁷; Goetz y LeCompte (1988)⁶⁸ y Santos Guerra (1990)⁶⁹, nos hemos apoyado en el análisis de su obra cumbre *Manuel d'Éducation Physique, gymnastique et morale*.

2.2.3.1.- Ventajas y Desventajas del Análisis de Documentos

A modo de resumen podemos señalar algunas ventajas de su uso en el presente trabajo:

- Posibilita la obtención de datos retrospectivos.
- La información obtenida de los documentos suele tener más credibilidad que la obtenida mediante la observación. Walker (1989)⁷⁰.
- Los documentos son fáciles de manejar.
- Generalmente, son materiales de fácil acceso.
- No es habitual que el autor intente enmascarar o reaccione negativamente al saber que un investigador está examinando un documento suyo.

De igual manera podemos referir algunas desventajas:

- Los datos recogidos en un documento nunca aparecen en un estado puro, están sujetos al carácter subjetivo del autor.
- Puede que dicho documento no contenga la información necesaria y suficientemente detallada.
- Los documentos pueden presentar errores de copia o tipográficos, sesgos o incluso falsedades.

⁶⁶ Taylor S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.

⁶⁷ Woods, P. (1987). *La escuela por dentro; la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

⁶⁸ Goetz, J. O. y LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

⁶⁹ Santos Guerra, Miguel Ángel (1990). *Ibidem*.

⁷⁰ Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para profesorado*. Madrid: Morata.

En una investigación educativa, la utilización ponderada de materiales escritos e impresos constituye un apoyo útil al resto de las técnicas a utilizar, formando parte importante del abanico de los posibles métodos a utilizar en una investigación cualitativa, que en algunos casos puede llegar a constituir el cuerpo principal de datos.

2.2.3.2.- Indicadores de Análisis

Para nuestro estudio lo más importante ha sido el analizar en primer lugar los objetivos propuestos y en segundo lugar el desarrollo de los contenidos que el profesorado utiliza en sus clases, así como los modelos de organización y sus peculiaridades.

2.2.4.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE

2.2.4.1.- Justificación de su elección

Conocido es el avance que la informática ha supuesto a finales del siglo XX y primeros de este XXI, este progreso también se ha vertido en la investigación científica, con la configuración de paquetes informáticos para analizar toda la información. Nosotros dentro de nuestra metodología cualitativa de análisis hemos utilizado el ordenador para que nos ayude en la organización de toda la información que tuvimos que manejar, como resultado de la transcripción de la entrevista en Word 2003, para posteriormente ser transcritos a ASCII y ser almacenados en AQUAD FIVE, es por tanto que este papel de la informática dentro de este apartado lo hayamos ubicado, cuando hemos tenido que proceder al análisis textual.

Nos hemos decidido por el AQUAD FIVE (Analysis of qualitative data, 2001, versión 5,1. para P.C.) creado en la Universidad de Tubigen (Alemania), diseñado para el análisis de datos cualitativos, reducir las profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo, protocolo de observaciones, etc... (Günter, L. Huber. 2001: VII)⁷¹. Al disponer de un plan de investigación, aunque no lo teníamos cerrado, sí que la codificación de los datos nos planteaba un problema que nos hizo inclinarnos hacia este programa. El propósito nuestro era poner el software al servicio de

⁷¹ Huber L. Günter (2001). AQUAD FIVE. *Manual del programa para analizar datos cualitativos. Schwangau, Alemania.* www.aquad.de

la reflexión teórica (Martínez Ruiz y Sauleda Parés, 2001: 33)⁷², algo que logramos con el Aquad Five, así como su rigurosidad, consistencia y verosimilitud.

2.2.4.2.- Proceso de Categorización

Nuestra intencionalidad ha sido la de favorecer la emergencia de categorías de significado. El programa permite reiniciar continuamente el proceso de interpretación, categorización y codificación. (Palomares Cuadros, 2003b).⁷³

El proceso del programa sería el siguiente, los datos de la investigación se constituye en un proyecto, y toda la información sobre el mismo la almacenará en subdirectorios. En el momento de iniciar el proyecto, tenemos que nombrar cada uno de los textos a investigar. Aquad ofrece una serie de menús en los que aparecerán listadas las diferentes cosas que puede hacer. En dicho menú encontrará la función principal codificación, con dos formas de realización, en nuestro caso la hemos realizado en dos pasos.⁷⁴ Aparecen otras formas de ayuda, el módulo búsqueda le permite crear una lista, el módulo vínculo le permite especificar ciertas interrelaciones significativas de los segmentos de texto mediante la formulación de vínculos de dos o más códigos. También con este programa podemos cuantificar el número de veces que aparece cada código, los cuales presentamos en forma de cuadros en cada una de las preguntas principales de la investigación.

Continuando con las tareas de análisis planteadas por Miles y Huberman (1984)⁷⁵, para realizar la categorización de segmentos textuales se consigue a través de discernir el significado.

⁷² Martínez Ruiz, Narciso y Sauleda Parés, M^a. Ángeles (2001). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón. Vol. 53, núm. 4. 31-55.*

Justifican el uso del programa para no poner el trabajo de indagación al servicio de un programa informático, sino al contrario.

⁷³ Palomares Cuadros, J. (2003b). Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Prácticas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico. *www.efdeportes.com. N° 52. Agosto, 2003.*

⁷⁴ Huber L. Günter (2001). El procedimiento completo aparece en el capítulo cinco del manual. La razón por la que AQUAD proporciona la opción en *dos pasos*, es que algunos investigadores prefieren echar un vistazo en una copia impresa mientras codifican los datos.

⁷⁵ Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis. London. Sage Pub.*

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO V

- Aguirre Cauché, S. (1995). *The professional stranger. An informal introduction to orthnography*. Nueva York: Academici Press.
- Arroyo, R. (2005). Enseñanza de la Metacognición de la composición escrita en contextos Multiculturales. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, Vol. 8 (3), p.p. 31-50.
- Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- Buendia, L.; Colás, P. y Hernández, F., (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *La entrevista*. En Cohen, L. y Manion, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis S.A. 1ª reimpresión. España.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative. research*. Londres: Sage.
- Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. London y New York: Continuum
- Goetz, J. O. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Huber L. Günter (2001). *AQUAD FIVE*. Manual del programa para analizar datos cualitativos. Schwangau, Alemania. www.aquad.de
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A. y otros. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lebel, P. (1983). *L'animation des réunions*. París: Éditions d'Organisation.
- Martínez Ruiz, N. y Sauleda Parés, M^a. Á. (2001). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la

- Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón. Vol. 53, núm. 4. 31-55.*
- Mercado Martínez F. J. (2000). El proceso de análisis de los datos en una investigación sociocultural en salud. En Mercado Martínez, F.J.; Torres López, T.M. (compiladores). *Análisis Cualitativo en Salud. Teoría, Método y Práctica*. México: Universidad de Guadalajara; 2000: 47-72.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. London. Sage Pub.
- Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.
- Palomares Cuadros, J. (2003a). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque periurbano "Dehesas del Generalife" de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Palomares Cuadros, J. (2003b). Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Prácticas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico. www.efdeportes.com. Nº 52. Agosto, 2003.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick N J: Rutgers University Press.
- Rockwell, E. (1994). La aproximación etnográfica: debates actuales", en: *Cultura en la escuela. Escuela en la cultura*, Luz Elena Galván. México: CIESAS.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E, (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sadin Ferrero, B. (1987). "La entrevista psicológica". En Morales Domínguez, J. F. (ED.): *Metodología y teoría de la psicología*. Madrid: UNED, p.p. 79-118.
- Santos Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Editorial Akal.
- Shaw, M. E. (1980). *Dinámica de grupo*. Barcelona: Herder.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston, New York. Disponible en: www.celt.stir.ac.uk/resources/ml08/ethnographic.interview.pdf
- Stake, R. R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Barcelona: Morata.
- Taylor S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Valles, S.M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Villasante, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para profesorado*. Madrid: Morata.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro; la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Direcciones electrónicas:

[http:// www.aquad.de](http://www.aquad.de).

[http:// www.celt.stir.ac.uk/resources/ml08/ethnographic.interview.pdf](http://www.celt.stir.ac.uk/resources/ml08/ethnographic.interview.pdf)

[http:// www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com).

CAPÍTULO VI

**ANÁLISIS DE
DOCUMENTOS: ANALISIS
Y DISCUSIÓN DE LA OBRA
CUMBRE DE AMORÓS
*"MANUEL D'ÉDUCATION
PHYSIQUE, GYMNASTIQUE
ET MORALE"***

SUMARIO DEL CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA OBRA CUMBRE DE AMORÓS “MANUEL D’ÉDUCATION PHYSIQUE, GYMNASTIQUE ET MORALE”

INTRODUCCIÓN

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL PRÓLOGO DE LA OBRA (AVANT-PROPOS)

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO I

Título: *ADMISIÓN DE LOS ALUMNOS, MEDIDA DE SUS FUERZAS E INFORMACIONES PSICOLÓGICAS QUE SE TOMARAN ANTES DE COMENZAR EL CURSO*

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO II

Título: *EJERCICIOS PREPARATORIOS PARA FORMARSE EN BATALLA, TOMAR DISTANCIAS, APRENDER A PONERSE DERECHO Y A SALUDAR MILITARMENTE*

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO III

Título: *DESARROLLO DE LA VOZ, EL CANTO, Y DEL MOVIMIENTO QUE LOS ACOMPAÑA*

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO IV

Título: *POSICION Y MOVIMIENTOS ELEMENTALES*

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO V

Título: *DEL CENTRO DE GRAVEDAD, EL EQUILIBRIO, LAS DIFERENTES ESTACIONES DEL HOMBRE, Y LOS EJERCICIOS QUE LOS RELACIONAN*

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE CAPITULO VI

Título: *DE LAS LEYES DEL MOVIMIENTO APLICADAS AL HOMBRE, LA MARCHA, LA CARRERA, EJERCICIOS QUE PERTENECEN A ESTA ULTIMA RAMA DE LA GIMNASIA, Y LAS REGLAS QUE SE DEBEN DE OBSERVAR PARA HACERLOS*

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO VII

Título: LA FUERZA, LOS MEDIOS DE DESARROLLO, LOS EJERCICIOS QUE AYUDAN A CONSEGUIR ESTA FINALIDAD MÁS EFICAZMENTE, APLICACIONES ÚTILES QUE SE PUEDE HACER DE ESTA FACULTAD, Y PRECAUCIONES QUE SE DEBEN TOMAR PARA EVITAR PELIGROS.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO VIII

Título: EJERCICIOS DE FUERZA Y DIRECCIÓN

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO IX

Título: CONTINUACIÓN DE LOS EJERCICIOS DE FUERZA Y DIRECCIÓN. LUCHA CON INSTRUMENTOS

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO X

Título: ACTOS DE BENEFICIENCIA Y EJERCICIOS QUE SE DISPONEN A EJECUTARLOS. PENAS Y RECOMPENSAS QUE SE DEBEN DAR, SEGUIDOS DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE DE PONER DE PIE A UNA O MAS PERSONAS, Y DE LLEVARLOS SIN TIMIDEZ CON SEGURIDAD, SIN HACERSE DAÑO Y TENIENDO SIEMPRE UNA MANO LIBRE O LAS DOS, PARA BUSCAR APOYOS Y PASAR POR TODO

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XI

Título: EL ARTE DE SALTAR SIN INSTRUMENTOS

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XII

Título: SALTOS CON INSTRUMENTOS, CON PESOS, CON CARGAS, ARMAS, ETC.

TOMO II

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XI

Título: EL ARTE DE SALTAR SIN INSTRUMENTOS

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XII

Título: SALTOS CON INSTRUMENTOS, CON PESOS, CON CARGAS, ARMAS, ETC.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XIII

Título: BARRAS PARALELAS

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XIV

Título: EJERCICIOS DE PÉRTIGAS, BARRAS Y CUERDAS EN SUSPENSIÓN

- ❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XV**
Título: ***EJERCICIOS DE PERTIGAS AMBULANTES***

- ❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XVI**
Título: ***EJERCICIOS SOBRE LOS POTROS Y DE ACROBACIA***

- ❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XVII**
Título: ***EJERCICIOS SOBRE PLANOS INCLINADOS***

- ❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XVIII**
Título: ***EJERCICIOS DE MÁSTILES VERTICALES CON EL TOBILLO***

- ❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XIX**
Título: ***EJERCICIOS DE ESCALERA DE MADERA***

- ❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XX**
Título: ***EJERCICIOS SOBRE LA ESCALERA DE CUERDA, Y MIXTAS O FORMADAS DE CUERDA Y MADERA, QUE NOSOTROS LLAMAMOS TAMBIEN EJERCICIOS DEL PORTICO***

- ❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXI**
Título: ***EJERCICIOS SOBRE CUERDAS ANUDADAS Y CUERDAS LISAS***

- ❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXII**
Título: ***EJERCICIOS DE BÁSCULA BRAQUIAL***

- ❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXIII**
Título: ***EJERCICIOS PARA ESCALAR LAS PERTIGAS INCLINADAS, VERTICALES, FIJAS Y VACILANTES, Y PARA DESCENDER POR SU MEDIO***

- ❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXIV**
Título: ***EJERCICIOS SOBRE GRANDES MASTILES VERTICALES***

- ❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXV**
Título: ***EJERCICIOS EN LOS PORTICOS***

❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXVI**

Título: EJERCICIOS CON EL TRAPECIO

❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXVII**

Título: EJERCICIOS CON EL OCTOGONO

❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXVIII**

Título: ASALTOS A LAS PAREDES, A LAS PLANCHAS, A LAS FORTIFICACIONES DE CAMPO Y PERMANENTES, Y EN GENERAL DEL ARTE DE DARLOS, SIRVIENDOSE DE MEDIOS ORDINARIOS O EXTRAORDINARIOS

❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXIX**

Título: PUENTES ELASTICOS

❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXX**

Título: VOLTERETAS SOBRE CABALLITOS DE MADERA

❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXXI**

Título: NATACIÓN

❖ **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXXII**

Título: ARTS D'AGRÉMENT

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VI

“Esta obra pasará a la Historia entre los libros verdaderamente clásicos de la literatura de los ejercicios corporales”.
INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

A lo largo de estas dos centurias, se han escrito diversas opiniones acerca del método de gimnasia de Francisco Amorós, y se ha hecho desde diferentes puntos de vista, los más comunes han sido el militar, el de educador físico y el de pedagogo. Sin duda han sido sometidos, tanto el método como los procedimientos de Amorós, a una crítica aparentemente fundada en unos criterios objetivos; no obstante, los autores han pecado a veces de anacronismo. En efecto, dice Spivak (1988: 142)¹ *“han estado tentados de utilizar criterios contemporáneos y aplicarlos a un contenido, a un objeto que jamás fue plena y verdaderamente entendido en aquella época. Amorós, me permito recordarlo, había creado ya en Madrid la que puede llamarse “academia” para la mentalidad del Antiguo Régimen, cuando toda la nobleza se dedicaba al aprendizaje de las armas y acudía a aquellos curiosos centros existentes en Francia antes de crearse las Escuelas Reales Militares”*

Si analizamos la obra de Amorós solo con una perspectiva de gimnasia militar, podemos ver que es tributaria de las mentalidades, de contexto específico en que se desarrolla, de los regímenes políticos, de las guerras de las ciencias y de los hombres que la hacen. Si lo hacemos exclusivamente bajo el punto de vista del educador físico se nos queda una gimnasia con grandes aparatos y si lo hacemos bajo el punto de vista de la pedagogía, destacamos sus aportaciones a la educación moral, a través de la práctica de ejercicios físicos. Cada innovador ha de adaptarse a problemas de su tiempo, problemas que le son propios y comparar la Amorós sin tener en cuenta estos condicionantes, es caer en un error. Una palabra, una frase, un ejercicio, un método, no son nada fuera de su contexto y debemos matizar cualquier propósito que pretenda superar las vidas humanas.

La obra cumbre de Amorós el *Manuel d’éducation physique, gymnastique et morale*, fue publicada por primera vez en el año 1830, aunque la obra ya fue

¹ Spivak, M. (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J .L. *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas* .p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

concebida en la misma época en que fue aprobada la creación del Gimnasio Normal (1820). Por tanto, alrededor de diez años de trabajo llevó a Amorós a la confección de su tratado de gimnasia. Los ejemplares de la primera edición se agotaron en poco tiempo y años más tarde, en 1838 y posteriormente en 1848 se publicaron dos ediciones más.

La Institución Libre de Enseñanza en 1888, en su Boletín Informativo, comenta que *“esta obra pasará a la Historia entre los libros verdaderamente clásicos de la literatura de los ejercicios corporales”*.

De los Reyes (1961: 10)² afirma *“que este libro es admirable, en que se expone la gimnasia como medio de educación moral, que es en lo que fundamentaba el método amorosiano, y por eso, en su gimnasio, en la gran fiesta anual, se daban premios a la virtud”*.

He traducido íntegramente la obra original del francés, para ello he manejado la edición facsímil publicada por Editions Revue “EP.S”, París 1998.

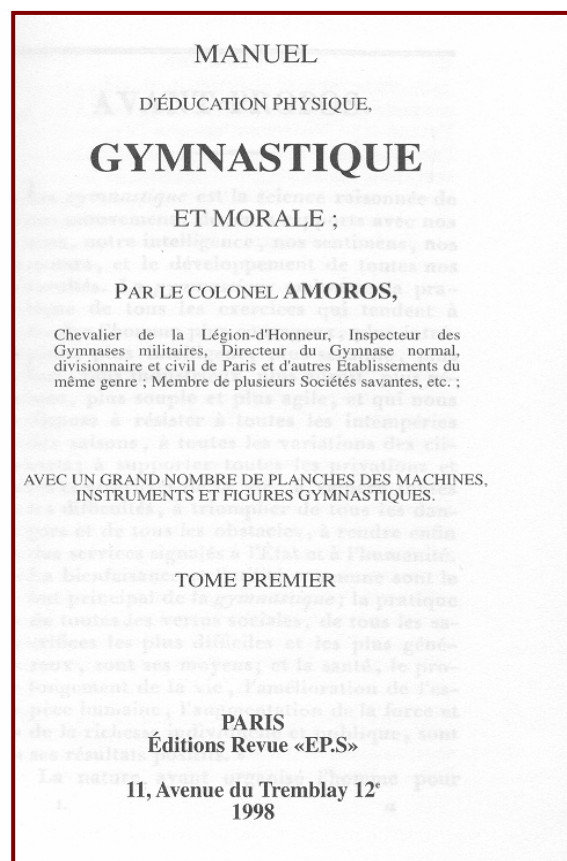
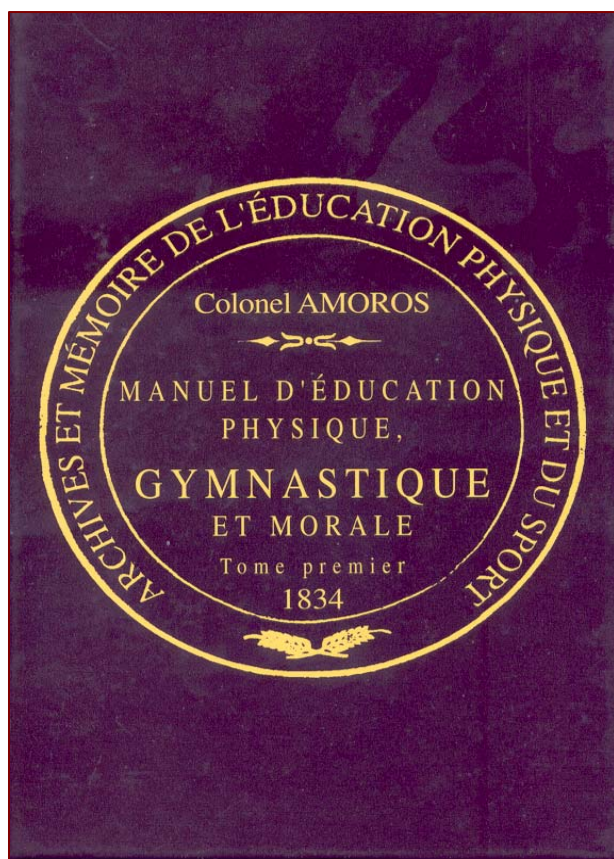
La obra trata de sistematizar los conocimientos existentes hasta la época de la gimnástica. Fue publicada en dos volúmenes y un atlas con las láminas de los ejercicios.

El Volumen I consta de un amplio prólogo (Avant-Propos) en el que se define a la Gimnasia como ciencia y se establece una clasificación de los diferentes tipos de Gimnasia. Consta de diez Capítulos con un total de 488 páginas.

El Volumen II, a su vez está dividido en veintidós capítulos, que discurren a lo largo de 525 páginas.

El Atlas de ejercicios que hemos manejado ha sido la versión facsímil de 1848, que consta de cincuenta y tres láminas, con un total de 352 figuras.

² De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.



El análisis de la obra, lo hemos planteado desde diversos puntos de vista: descriptivo, interpretativo, crítico y utilitarista, en un intento de comprender la esencia del método y sus aplicaciones a la Educación Física moderna y sus utilidades en la aplicación curricular.

Cada capítulo ha sido analizado, considerando tres campos generales:

- ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO
- DISCUSIÓN Y APORTACIONES A LA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA
- APORTACIONES AL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

En cada uno de los campos, hemos establecido diferentes categorías, que a su vez y dependiendo del análisis del contenido, se subdividen en subcategorías. De forma general, hemos establecido el siguiente esquema de análisis expuesto en el cuadro:

CAPÍTULO N°	TÍTULO DE CAPÍTULO	
CAMPOS, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO	Conceptos relevantes de la traducción
		Análisis Descriptivo
		Análisis Interpretativo
	2. DISCUSIÓN Y APORTACIONES A LA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA	Antecedentes
		Aspectos evolutivos
		Aportaciones a la E. F. moderna
	3. APORTACIONES AL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	Primer nivel de concreción curricular
		Segundo nivel de concreción curricular
		Tercer nivel de concreción curricular

TOMO I

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL PRÓLOGO DE LA OBRA (AVANT-PROPOS)

En el prólogo del *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (1830), Amorós da a la gimnasia la categoría de ciencia.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Así, define Amorós a la ciencia de la Gimnasia:

“La gimnasia es la ciencia razonada de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestros sentimientos, nuestras costumbres y el desarrollo de todas nuestras facultades. La gimnasia abarca la práctica de todos los ejercicios tendentes a hacer al hombre más valerosos, más intrépido, más inteligente, más sensible, más fuerte, más laborioso, más hábil, más veloz, más flexible y más ágil y que nos prepara para resistir a todas las interperies de las estaciones, a todas las variaciones climáticas, a soportar todas las privaciones y contrariedades de la vida, a vencer todas las dificultades, a triunfar de todos los peligros y obstáculos, a prestar en resumen, señalados servicios al estado y a la Humanidad.”

Analizando esta definición podemos hacer las siguientes interpretaciones:

- Comienza el Manual con una legitimación y emplaza los ejercicios bajo la dependencia de un utilitarismo respetuoso del Estado, es decir del Rey y de la Iglesia. Según puntualiza Thibault (1972: 86)³ *“En plena Restauración pretende, ante todo, inspirar confianza al poder establecido y considera necesario preconizar movimientos reglados y metódicos que se acompañan, además de cánticos que expresan los más elevados sentimientos”*. Amorós quiere aparentar seriedad y es por lo que en pocas frases nos expone el objeto de esta materia que intenta abrirse camino fuera del ámbito militar. También nos expone sus objetivos, donde vemos claramente que se esfuerza por adaptarlos a los gustos del momento, pues atribuye a la gimnasia todas las virtudes elevándola al rango de las disciplinas que ensalzan al hombre, un hombre que debe permanecer acorde con las aspiraciones del clero.
- Fernández Sirvent (2005: 240)⁴ indica que cuando aplica a la gimnasia la categoría de Ciencia, *“lo hace a plena conciencia de la carga*

³ Thibault, J. (1972). *Sports et Éducation Physique, 1870-1970. L'influence du mouvement sportif sur l'évolution de l'éducation physique dans l'enseignement*. París: Vrin.

⁴ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

conceptual del término. Su trabajo al menos, iba encaminado en esa dirección: establecer un sólido hábeas teórico que proporcionará a los estudiosos de la Educación Física (que en esta época eran en su mayoría pedagogos, médicos y militares), una vasta plataforma de conocimiento que les mostraría o les hiciera intuir el camino a seguir para elevar la disciplina (que como muchas otras, bebe de diversos campos del saber) al rango de ciencia”.

Amorós en el prólogo de esta obra, realiza las siguientes consideraciones acerca de los contenidos de la gimnasia general:

- 1) Ejercicios elementales, o movimientos graduales de extremidades superiores e inferiores, acompañados de diferentes ritmos y de cánticos para desarrollar la voz, aumentar la resistencia a la fatiga (ejercitación respiratoria) y dar una impronta moral
- 2) (Marchar y correr en terrenos fáciles y difíciles, a diferentes velocidades y con obstáculos.
- 3) Saltar en longitud y en altura, en todas direcciones y con carga (se refiere a las armas que suelen portar los militares) o con manos libres.
- 4) Ejercitación del equilibrio mediante la utilización de piquetas, potros (fijos, vacilantes, horizontales o inclinados) y caballos.
- 5) Franquear obstáculos naturales con o sin la ayuda de instrumentos.
- 6) Lucha corporal de diversas modalidades.
- 7) Trepas por escaleras de madera (una de las cuales inventó él), con manos o con pies, por cuerdas o con la ayuda de pértigas.
- 8) Atravesar un determinado espacio haciendo uso de diferentes tipos de suspensiones con las extremidades.
- 9) Nadar desnudo o vestido, con armas y con bultos, y aprender a socorrer a una persona que se está ahogando.
- 10) Trasladar cargas pesadas, acción muy útil (dice Amorós) para salvar a alguien de un peligro, como podría ser un incendio o un malherido en el campo de batalla.
- 11) La esferística antigua y moderna, atlética y militar, en todas sus modificaciones; palmas, pelotas y balones de diferentes pesos y grosores, y el arte de lanzar con la mano las jabalinas, los dardos, las lanzas, las piedras y toda clase de proyectiles de guerra, y de alcanzar un blanco.
- 12) Tiro al blanco con arcos, mosquetones y otros fusiles.
- 13) Esgrima, a pie y a caballo, con todo tipo de armas blancas (espadas, bayonetas, cuchillos, sables, hachas de combate y de bomberos).
- 14) Equitación. y volteos sobre caballos de madera en primer lugar, y sobre caballos verdaderos después, para acostumbrar a los soldados de infantería a montar con viveza a lomos de un caballo, incluso estando en movimiento, y pasar de este modo los ríos...”
- 15) Danzas pírricas o militares y danzas de sociedad (dances de société), según las aplicaciones que el alumno le deba dar. La danza escénica o teatral (apostilla Amorós) pertenece al funambulismo y, en consecuencia, queda excluida de su plan.
- 16) Los alumnos, civiles o militares, que se estén preparando para convertirse en directores y profesores de Educación Física, recibirán, además, clases especializadas de canto, de expresión musical, de fisiología y de tecnología gimnástica.
- 17) Ejercicios utilitarios para acrecentar la resistencia a la fatiga, para poder soportar trabajos duros.

Podríamos decir que los aspectos morales especificados en el apartado 1) sería la apreciación política del método. Esta primera parte del método (alega Amorós, siguiendo las proposiciones de su *maestro* Pestalozzi), forma la verdadera gimnasia popular o general por su simplicidad. Puede ser ejercitada por cualquier persona, al no utilizarse ningún tipo de instrumento ni necesitar de un determinado nivel económico para poder costear los gastos.

Dependiendo del colectivo al que se destinaran los ejercicios y del fin que se pretendiera alcanzar, Amorós distingue entre varios tipos de gimnasias especiales (*gymnastiques especiales*):

A) *Gimnasia civil e industrial.*

B) *Gimnasia militar, terrestre y marítima.* Estos dos primeros tipos de gimnasia se dividen en gimnasias elementales (ejercicios sencillos sin aparatos) y en gimnasias completas (haciendo uso de máquinas, instrumentos, armas u otros objetos), y contienen también una de las partes de la gimnasia médica: la higiene.

C) *Gimnasia médica.* Este tipo de gimnasia especial queda subdividida, a su vez, en:

- *Gimnasia higiénica o profiláctica, para conservar una salud robusta.*
- *Gimnasia terapéutica, para el tratamiento de enfermedades.*
- *Gimnasia analéptica o para convalecientes.*
- *Gimnasia ortosomática, para corregir las deformidades.*
- *Gimnasia escénica o funambulesca.*

Los dos primeros tipos se fundamentan en la higiene de aquella época, el tercero pretende ser profiláctico⁵, terapéutico⁶, analéptico⁷ y ortosomático⁸, y el cuarto abarca todo aquello que no es utilitario y puede calificarlo de frívolo y de proeza. Tales distinciones resaltan la intención de Amorós y de los médicos que con él colaboran, de enseñar una gimnasia seria y que inspire confianza, una gimnasia racional de formación, que nada que tenga que ver con las diversiones ni los espectáculos, ni tampoco con las proezas de los hombres fenómenos, de los saltimbanquis, de los volatineros o de los hércules de feria.

⁵ Profiláctico: Dicho de una persona o de una cosa: Que puede preservar de la enfermedad. En Medicina. Parte de la medicina que tiene por objeto la conservación de la salud y la preservación de la enfermedad.

⁶ Terapéutico: Parte de la medicina que enseña los preceptos y remedios para el tratamiento de las enfermedades. Tratamiento empleado en diversas enfermedades somáticas y psíquicas, que tiene como finalidad rehabilitar al paciente haciéndole realizar las acciones y movimientos de la vida diaria.

⁷ Analéptico: que tiene por objeto restablecer las fuerzas.

⁸ Ortosomático: Pretende ser rehabilitador, preventivo.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

La postura más común en la literatura específica actual es la de considerar a la Educación Física como ciencia, en un sentido muy próximo al de Amorós. Así, Contreras (1996)⁹ tras argüir que la Educación Física posee un objeto de estudio, unos fines y unos métodos propios (sin ocultar la diversidad de criterios, sobre todo en los dos primeros aspectos), la encuadra dentro de las ciencias de la educación.

En esta misma dirección apunta Pérez Ramírez (1992: 47-54)¹⁰, quien señala que el campo de conocimiento de la Educación Física tiene las características necesarias para ser considerado científico (comunidad científica, objetivos de estudio, filosofía, o aportaciones de otros campos) reconociendo los problemas acerca de algunas de aquellas, como la falta de acuerdo en el objeto de estudio, o la falta de consenso en cuanto al concepto de Educación Física.

Si nos apoyamos en la denominación terminológica, podemos afirmar que el término Educación Física que vino a sustituir al de Gimnástica se ha consolidado de forma casi universal. *La actividad que genera y por la que se le asigna el nombre está imbricada en el mundo educativo* (Lagardera, 1989: 29)¹¹.

Al referirnos a la definición de sus límites, en una primera aproximación, quizá habría que referirse al contexto educativo en el que la Educación Física está inmersa para, de ese modo, dejar fuera de su campo a una serie de actividades consideradas fronterizas desde algún punto de vista; tal podría ser el caso del trabajo de los entrenadores, monitores polideportivos, o animadores y que tendrá un tratamiento específico en el Análisis y Discusión de los siguientes Capítulos de la obra de Amorós.

⁹ Contreras Jordán, Onofre Ricardo (1996). El lugar de la Educación Física en el currículum escolar. En Romero, C.; De la Torre, E y Linares, D (Comps.), *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física Escolar*, Granada, Promeco de la Universidad de Granada, p.p. 19-29.

¹⁰ Pérez Ramírez, M. C. (1992). Aproximación epistemológica y especificidad de la Didáctica de la Educación Física. En Contreras, O.R. y Sánchez, L.J. (Coords.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Págs. 45-54.

¹¹ Lagardera, Francisco (1989). Educación Física sistémica: hacia una enseñanza contextualizada, *Apunts deducació física i esports*, nº 16/17, p.p.. 29-36 INEFC: Barcelona.

La siguiente acotación que reclama la extensión del campo resultante, sería la de concretar la parcela educativa específica pretendida. Ciertamente, consideramos en principio que la Educación Física es la parte de la Educación que utiliza sistemáticamente para sus propósitos el cuerpo y el movimiento. En palabras de Amorós: *La gimnasia abarca la práctica de todos los ejercicios tendentes a hacer al hombre más valerosos, más intrépido, más inteligente, más sensible, más fuerte, más laborioso, más hábil, más veloz, más flexible y más ágil... a prestar en resumen, señalados servicios al estado y a la Humanidad*), concepciones que las podríamos considerar actuales.

Tradicionalmente, las actividades físicas no han tenido reconocimiento social, ni valor educativo, porque se ha considerado que no “*son serias*”, es decir que carecen básicamente de contenido cognitivo y no pueden contribuir a la calidad de vida. Amorós hace ya doscientos años sufrió este problema, acudiendo de manera incansable a las autoridades universitarias buscando el reconocimiento de la Gimnasia pero sin éxito, pues la escuela no estaba aún preparada a acoger a la Gimnasia en su seno. Durante toda su vida no cesará en su empeño en busca de la integración escolar de la Gimnasia, al igual que lo hicieron sus oponentes más directos, el suizo Clías ⁽¹²⁾ y después de su muerte, el francés Triat ⁽¹³⁾. La voluntad de actuar en el medio escolar será una constante de todos los gimnastas del siglo XIX, mucho antes de que las reformas administrativas intervinieran a su favor.

Las ideas predominantes en Educación Física a través del tiempo, como cualquier otra disciplina, se encuentran siempre subordinadas a las condiciones ambientales de cultura, por tanto es importante resaltar este factor, que determina en cada momento histórico las características de la evolución, sosteniendo que toda nuestra cultura se asienta, firmemente, en el pasado, lo cual hace buena la afirmación de Genest (1947: 13)¹⁴ *“Las actividades físicas son manifestaciones que acompañan al hombre desde su aparición... El movimiento corporal es una necesidad intuitiva. Ella sufre las influencias de la selección natural, de la herencia, de las necesidades biológicas, de la evolución*

¹² Clías, P.H. (1782-1854) conocido gimnasiarca inglés afincado en Berna que en 1819 publica su tratado *Gymnastique élémentaire ou cours analytique et gradué d'exercices propres à développer et à fortifier l'organisme humain*, fue muy crítico con la obra de Amorós.

¹³ Algunos años más tarde, M. Triat construía en Bruselas primero y después en Paris el verdadero tipo del gimnasio moderno, mientras que los discípulos y los sucesores de Amorós, MM. d'Argy, Laisné, de Ferandy Kockenpot, desarrollaban la gimnástica militar en Joinville-Pont y creaban una verdadera escuela de preparación militar, a la que bastarían algunas reformas y agregaciones para alcanzar el primer rango. Sin embargo, es el único francés que haya realizado un método original que ha sido adoptado y modificado por M.M. Paz, Soleirol, A.Daily y otros. La escuela de Joinville representa los desarrollos de los métodos de Clías y de Amorós, uno suizo y otro español, ambos discípulos de Peztaozzi.

¹⁴ Genest, H. de (1947). *Histoire de l'Education Physique*. Tomo I, Bruxelles: Maison d'edition.

racial y de las leyes de la imitación, siempre recreando y preparando para la vida”.

En las páginas 68 y 69 del *Manuel*, encontramos una advertencia que nos realiza Amorós sobre la segunda intención del método y que interpreta Andrieu, 1988: 123)¹⁵ de la siguiente manera: “Asociando la educación moral a la Educación Física, mediante el empleo de cánticos y otros recursos; estudiando el carácter de sus alumnos durante los ejercicios; descubriendo con gran facilidad sus defectos y corrigiéndolos; privando a los malos de la participación en los ejercicios gimnásticos y de las recompensas y, por último, impidiendo la entrada al gimnasio a los incorregibles. Amorós tiene así la seguridad de no transmitir a sus alumnos ninguna facultad peligrosa, ni ninguna potencia perjudicial. Lo primero que allí aprenden es que la humanidad, la bondad y el cumplimiento de todos los deberes sociales, han de ser la única meta de todos sus esfuerzos y que aquél que no entre en el gimnasio con un corazón bueno y generoso o no sienta amor hacia Dios, amor por la Patria, el orden, respeto de las leyes, amor hacia el Rey, los Padres, las Autoridades y una total subordinación a las reglas establecidas en los ejercicios, no podrá permanecer más tiempo en este Centro”. (Andrieu, 1988: 123)¹⁶

A decir verdad, esta gimnasia “tiene dos caras, la primera, el discurso o teoría, la convierte en una práctica aceptable más que útil o higiénica, y la segunda, los ejercicios, es decir, una especie de entrenamiento al combate, tal como todavía se desarrolla en aquella época. Corresponden a las dos partes muy diferenciadas del gimnasio de Grenelle: la fachada o parte cubierta y el recinto abierto de unos cincuenta mil metros cuadrados reservado a los ejercicios utilitarios. Gimnasia de formación por un lado, gimnasia de aplicación por otro, gimnasia de suelo en recinto cubierto, gimnasia con aparatos o máquinas al aire libre, así esta gimnasia: civil en la zona delantera y militar en la zona trasera, ortopédica a ciertas horas, casi siempre virilizante, todo ello de acuerdo con las más avanzadas hipótesis científicas”. Andrieu, 1988: 123)¹⁷

Cuando Amorós (pág. 69) indica que “Lo primero que allí aprenden (en el Gimnasio), es que la humanidad, la bondad y el cumplimiento de todos los deberes sociales, han de ser la única meta de todos sus esfuerzos y que aquél que no entre en el gimnasio con un corazón bueno y generoso o no sienta

¹⁵ Andrieu, D. (1988). La gimnasia amorosa en Francia (1808-1891). En González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J. L. (1988). *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p.109-132. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

¹⁶ Andrieu, D. (1988). *Ibidem*. p.p.109-132.

¹⁷ Andrieu, D. (1988). *Ibidem*, pág. 123.

amor hacia Dios, amor por la Patria, el orden, respeto de las leyes, amor hacia el Rey, los Padres, las Autoridades y una total subordinación a las reglas establecidas en los ejercicios, no podrá permanecer más tiempo en este Centro", está planteando la gimnasia con fines estrictamente educativos.

Esta orientación educativa aparece reflejada en los escritos de Manuel Becerra (1881)¹⁸ cincuenta años después de la publicación de Amorós, considerando que *"Si la gimnasia es útil bajo el punto de vista militar y para defensa de la Patria, lo es igualmente para la parte intelectual y moral, porque no hay riqueza para las naciones comparable a la de tener una generación de hombres viriles y trabajadores"... "La gimnasia no sólo evita enfermedades sino que además hace la vida del hombre menos dolorosa y más eficaz"... "y si es necesaria al sexo feo o guerrero, no lo es menos al bello sexo, ya por las mejores proporciones y las más regulares formas que puede alcanzar su cuerpo en la época del desarrollo, ya por las funciones a que la llama la naturaleza misma. Además, la fisiología demuestra la parte que corresponde a la madre en las buenas generaciones, de modo que inútilmente tendréis hombres robustos si las mujeres no lo fueren también".*

El filósofo de la Educación Física José M^a Cagigal (1966: 117-119)¹⁹ aporta una doble visión que ya fue señalada por Amorós, es decir, la consideración de la Educación Física como ciencia y su utilización con fines educativos, así señala que *"La Educación Física es, ante todo una ciencia con objeto formal propio: el ser humano en período de formación. Por consiguiente, ha de tener su propia metodología: 1. Educación. 2. Física... siendo ella una ciencia cuyo objeto formal es el ser humano en formación, y cuyo cometido consiste en el recto desarrollo de la naturaleza física de ese ser humano, no puede mantenerse en el grado de sometimiento a otras ciencias que son, en definitiva, de rango inferior".*

Esta justificación de su inclusión de la Educación Física en el curriculum escolar, la singulariza Arnold (1991: 67)²⁰ quien justifica la inclusión de la Educación Física, en el currículum escolar, porque posee valores educativos particulares, los cuales aportan un conocimiento y comprensión al alumnado que desde otras disciplinas no se les podría ofrecer. Los fines particulares que

¹⁸ Becerra, Manuel (1881). En Zagalaz, M. L. y Cachón, J. (1999). Sobre el concepto de educación física y deporte: teorías, aspectos y definiciones. En Saénz, P. y otros (Coords.) *Actas al XVII Congreso Nacional de Educación Física*. IAD. Universidad de Huelva.

¹⁹ Cagigal, José M^a. (1966).

²⁰ Arnold, Peter J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

como Área de Conocimiento debe promover entre el alumnado señales que son, sintéticamente, los siguientes:

- ayudarles a comprender su cuerpo.
- ayudarles a conocer y dominar actividades corporales y deportivas.
- ayudarles a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos para su mejor calidad de vida.
- ayudarles a valorar el movimiento como enriquecimiento, disfrute y relación con los demás.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Amorós reivindicó durante toda su vida la inclusión de la Gimnasia en la escuela, sin conseguirlo. Hubieron de pasar más de cien años, para que la materia fuese obligatoria e impartida por profesionales formados específicamente en esta área de conocimiento.

En su concepto de Gimnasia, Amorós, la considera como la ciencia de todos los ejercicios físicos, apareciendo de manera implícita el sentido educativo y global de las facultades humanas. *“La gimnasia es la ciencia razonada de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestros sentimientos, nuestras costumbres y el desarrollo de todas nuestras facultades... La gimnasia abarca la práctica de todos los ejercicios tendentes a hacer al hombre más valeroso, más intrépido, más inteligente, más sensible, más fuerte, más laborioso, más hábil, más veloz, más flexible y más ágil... a prestar en resumen, señalados servicios al estado y a la Humanidad”*.

La cultura física actual demanda una serie de actividades a las que debe responder el Sistema Educativo. El cuerpo ocupa actualmente un lugar central en nuestra sociedad occidental, constituyendo un valor que todo lo subordina y centraliza. Por eso, para algunos, *el cuerpo es el gran mediador de la cultura contemporánea* (Brohn, 1978)²¹. Esta cultura del cuerpo se ve respaldada por la Educación Física, a la que se presupone un conocimiento de aquellos elementos que componen dicha cultura corporal, desde las técnicas corporales utilizadas (habilidades, destrezas, actividades deportivas, juegos, ritmo y expresión), hasta los hábitos y cuidados corporales (relajación, respiración, postura, nutrición), de manera que permita a la persona tomar

²¹ Brohnn, J.M. (1978). *La civilización del cuerpo: sublimación y desublimación represiva*. Barcelona: Partisans.

decisiones propias y valorar su importancia respecto a sí misma y a la sociedad, para situarse en el contexto de una forma autónoma.

La Educación Física escolar, al igual que otras materias, se ha adaptado a los cambios que se han producido en la concepción de la escuela, a la dominancia de la cultura corporal y al nuevo concepto de Educación Física como educación total.

La LOGSE (1990)²² recoge el área de Educación Física, como una más, dentro de los distintos niveles de enseñanza, estableciendo en su Diseño Curricular Base para Educación Primaria, que: *“La Educación Física contribuye al logro de los diversos fines educativos en la Educación Primaria: la socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, así como a la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento”*.

La Educación Física así entendida, no es un fin en sí misma, sino un medio para conseguir la Educación Integral del alumnado. Utilizamos la actividad física como medio para el desarrollo de su personalidad. Su reflejo en el Diseño Curricular de Educación Secundaria (1992)²³ es como sigue: *“...la educación a través del cuerpo y del movimiento no se reduce a aspectos perceptivos y motrices, sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo”*.

En la LOE (2006)²⁴ se especifica que *“la Educación Física como parte integrante de la cultura relevante de nuestra Sociedad, tiene que contribuir en esta etapa a transmitir al alumnado los conocimientos necesarios vinculados con la salud dinámica y la utilización constructiva del ocio desde una perspectiva crítica, que le permita de forma autónoma el desarrollo personal de sus capacidades motrices, cognitivas, sociales e individuales, desde las posibilidades que le brindan el cuerpo y el movimiento”*.

El profesorado de Educación Física, actuó durante muchos años de manera empírica y no llegó a especializarse hasta mediados de la década de los ochenta del siglo XX, para enseñanzas medias y a principios de la década

²² LOGSE (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4/X),

²³ Consejería de Educación y Ciencia (1992). Decreto 106/92 por el que se establecen las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Área de Educación Física. BOJA 53. Sevilla: CEJA.

²⁴ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de Mayo de 2006.

de los noventa para enseñanza primaria, este hecho ha colaborado también a fomentar el desprestigio del que ha gozado la asignatura durante muchos años.

Sin embargo, desde la implantación de la LOGSE y sus adaptaciones más recientes (Ley de Calidad de la Enseñanza de 2002)²⁵, y LOE (2006)²⁶ el modelo educativo ha cambiado y el núcleo central del significado de Educación está en la adquisición del conocimiento y de la comprensión por medio de procedimientos moralmente defendibles.

Considera Vázquez Gómez (2000: 27)²⁷, que la actividad motriz de la persona tiene sus raíces en las experiencias personales; por eso es tan importante abordar su enseñanza desde las vivencias motrices. Asimismo, es evidente que la enseñanza de esta materia, a diferencia con el resto, se basa más en aspectos educativos que académicos. Por tanto, no se trata sólo de adquisición de habilidades y destrezas más o menos útiles, en el momento de su aprendizaje o en etapas posteriores, para el individuo o para la sociedad, sino sobre todo en el logro de experiencias y conocimientos a través de la propia actividad motriz, y el desarrollo del gusto por la misma. Por tal motivo, la propuesta pedagógica en general, y la de las unidades didácticas que la desarrollen en la Educación Obligatoria, deben asumir un modelo de aprendizaje constructivista y significativo en el que el alumnado se adjudique roles muy activos en la elaboración de su aprendizaje motor.

²⁵ Consejería de Educación y Ciencia (2002). Decreto 148/2002 de 14 de Mayo. BOJA nº 75 por el que establecen las Modificaciones al Decreto 106/92 en el que se establecían las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Sevilla: CEJA.

²⁶ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de Mayo de 2006.

²⁷ Vázquez Gómez, Benilde (2000). La innovación en Educación Física: justificación y alcance. En Cardona Andujar, J. (Director). *Modelos de innovación educativa en la Educación Física.*, Madrid: UNED. p.p. 21-40.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO I

Título: ADMISIÓN DE LOS ALUMNOS, MEDIDA DE SUS FUERZAS Y OTRAS INFORMACIONES PSICOLÓGICAS QUE SE TOMARÁN ANTES DE COMENZAR EL CURSO

Este Capítulo está dedicado íntegramente al proceso de evaluación seguido en el Método y en las Instituciones que Amorós dirigió o colaboró.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Justifica Amorós la necesidad de realizar una evaluación inicial de las facultades de su alumnado de la siguiente manera:

Para sacar partido de las facultades de un alumno hay que conocerlo primero, y la primera ley de este método es la “conocerte a ti mismo”. Un alumno que va a seguir nuestro curso durante un año o menos tiene que rellenar una ficha psicológica con algunos detalles importantes que luego servirán para constatar el progreso del alumno.

Para Amorós el principio de esta gimnasia es para formar hombres fuertes y perfectos ciudadanos que respeten las leyes, al rey, las autoridades y la patria. Se reconoce a Dios como autor de la naturaleza y se debe revelar a los hombres por medio de la razón

En la ficha psicológica los “padres de los alumnos debían rellenar cualquier tipo de problema o deformidad que tuviera el alumno, en caso de tenerlo intentar mejorarlo en este tipo de clases”. Se realizan algunas pruebas.

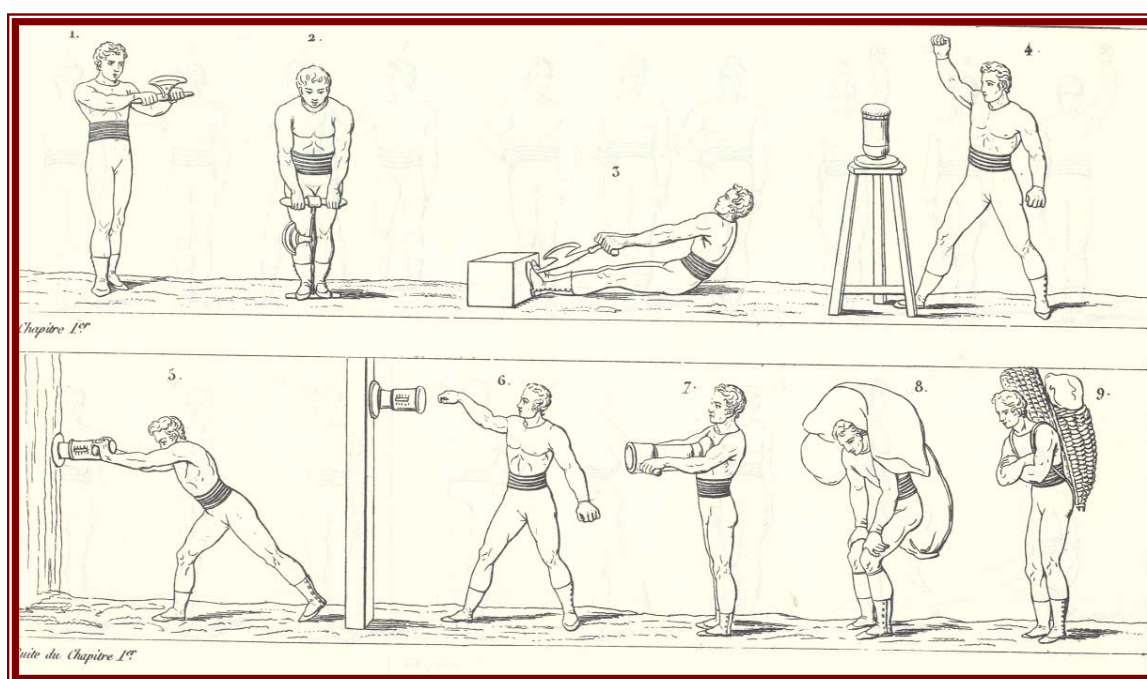
Cuando “la ficha” ha sido completada con resultados positivos, se tendrán una multitud de datos que nos informarán del estado moral y físico del alumno y nos ayudarán a prescribir una serie de ejercicios que más le convengan. Así la altura del alumno servirá a indicar cuanto el alumno podrá saltar sin peligro alguno, al igual que el peso que nos indicara hasta donde podrá desarrollar sus fuerzas.

Otros datos importantes es saber la presión de las manos se utiliza el dinamómetro a presión y el dinamómetro a repulsión. El dinamómetro a presión se utilizará para medir la presión de las manos y se utilizará apretando con las 2 manos, sosteniéndolo a la altura de las caderas. Otro ejercicio que se le pide es el de la medida de las fuerzas de los riñones con el mismo instrumento.

La medida de la fuerza de tracción, sirviéndose del potro y una anilla y del mismo dinamómetro, sentado en el suelo y el instrumento pegado al potro, se apoyan los 2 pies contra él, estirando las piernas y tirando del instrumento hacia él, sirviéndose del puño.

Otro tipo de ejercicios son la impulsión vertical del puño derecho y se realiza con el dinamómetro a repulsión. Impulsión horizontal con dos manos. Impulsión horizontal con el puño derecho, impulsión horizontal del puño izquierdo, la fuerza de presión del pecho que se mide poniendo el aparato (dinamómetro) entre el pecho y las manos.

En este Capítulo dedicado a la evaluación inicial y procesual de sus alumnos, nos muestra la preocupación por el conocimiento de las capacidades del alumnado, “para sacar partido de las facultades de un alumno hay que conocerlo primero, y la primera ley de este método es la “conocerle a ti mismo”. Entiende a la evaluación como una actividad básicamente valorativa y, por ello, facilitadora de cambio. La evaluación constituye, de este modo, el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas del alumnado, acometer actuaciones concretas, y regular el proceso de adaptación para las mejoras físicas de las personas que asisten a sus cursos o tienen la categoría de alumnos.



Ejemplificaciones. Capítulo I

Se podrían adjuntar otros procedimientos pero se tardaría demasiado tiempo en constatarlos y los anteriores son los más esenciales. Con esta primera recepción se conocerán las partes fuertes y débiles del alumno y podremos hacer más hincapié en aquellos ejercicios que el alumno más necesite para que haya un equilibrio entre la moral y lo físico del individuo.

Podemos interpretar que Amorós otorga a la evaluación las funciones de:

- ❖ **Individualizar la enseñanza:** El identificar las diferencias de nivel en la ejecución de las tareas motrices, ayudará a realizar diseños de enseñanza más individualizados.
- ❖ **Diagnosticar:** Las dificultades de asimilación de las tareas motrices y las dinámicas de las cargas, pueden ser detectadas a través del proceso de evaluación.
- ❖ **Progresión en el aprendizaje:** Indica las mejoras que se han alcanzado y en qué medida se han cumplido los objetivos marcados.

Las fichas de evaluación recogen los siguientes aspectos:

- *Lugar de nacimiento*
- *Edad*
- *Constitución*
- *Temperamento*
- *Estado de salud*
- *Color de rostro*
- *Cabello y ojos*
- *Figura*
- *Carácter*
- *Grado de afición a los ejercicios*
- *Aptitud para el canto*
- *Estatura*
- *Peso*
- *Fuerza muscular de los distintos miembros*
- *Estado de aprovechamiento en los distintos ejercicios*
- *Desarrollo de las cualidades para cada acción (agilidad, fuerza, aplicación, rapidez, resistencia, movilidad)*
- *Premios conseguidos en los certámenes*

Amorós al margen de sus máquinas e instrumentos, diseñó y utilizó para la evaluación de su alumnado:

- Diversos dinamómetros para medir la fuerza muscular
- Sistemas de potenciación basados en grandes poleas y carros deslizantes (ejercicios de elevada complejidad reservados a personas muy atléticas)

Utilizó todo tipo de instrumentos de medición (báscula, metro, reloj) para llevar el control exhaustivo de la evolución de sus alumnos.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Las decisiones educativas se toman sobre la base de unos juicios y los juicios a su vez, se toman sobre la base de una información. La interdependencia de estos tres conceptos (decisiones, juicios e información),

definen esencialmente a la evaluación; por tanto un entendimiento claro de estos tres conceptos y de su interdependencia es un requisito indispensable para entender los detalles del proceso de evaluación, que se llevará a cabo en los centros de formación del alumnado.

Pero en resumidas cuentas, lo que Amorós propugna es que el proceso de evaluación lleva consigo varias fases:

- 1) La definición de los objetivos
- 2) La medición
- 3) La emisión de juicios de valor
- 4) La toma de decisiones

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

La evaluación en los Decretos 105/106/1992 en los que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Obligatoria, tiene una clara referencia a los tres elementos clave de la enseñanza-aprendizaje: los alumnos, los profesores y los procesos. Así, se expone en el *Artículo 14.- Los profesores evaluarán los aprendizajes de los alumnos, los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.* ⁽²⁸⁾

El conocimiento del grado de consecución de cada criterio de evaluación alcanzado por los alumnos requiere la realización de diferentes *situaciones o tareas de evaluación sobre el aprendizaje de los contenidos de los núcleos, puesto que la adquisición de una capacidad determinada puede manifestarse de diversas formas y no debe deducirse su carencia a partir de una situación concreta. Ello supone el desarrollo de una serie de procedimientos y de instrumentos de evaluación del aprendizaje adaptados a las características y necesidades de cada área y de cada centro educativo* ⁽²⁹⁾.

Constituye un elemento y un proceso fundamental en la práctica educativa, y permite, en cada momento, recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

²⁸ Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto 106/92 que establece las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Aspectos Generales.* Sevilla: BOJA NÚM. 53 DE 20/06/92.

²⁹ Velázquez Buendía, R. (1992). La Evaluación en Educación Física. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 186.

La finalidad de las evaluaciones, sobre todo, orientar al alumno y al profesor en determinados aspectos del proceso educativo: metodología, recursos, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificación, detección de necesidades educativas especiales, etc. Todo lo cual es muy distinto de la finalidad tradicional de la evaluación, encaminada casi exclusivamente, a fines de promoción académica y de calificación.

Por tanto, no implica únicamente al alumno, sino también, y ante todo al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa.

En el contexto de los Diseños Curriculares de Primaria, Secundaria y Bachillerato se indica que la evaluación tendrá un carácter abierto y flexible, debiendo ofrecer una doble característica: "continua e individualizada".

Evaluación continua, formativa. Es aquella que acompaña constantemente y de forma inseparable al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Es de carácter regulador, orientador y auto corrector del proceso educativo.

Proporciona una información constante sobre si el proceso de enseñanza-aprendizaje se adapta a las necesidades y posibilidades del alumno, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que aparezcan disfuncionales.

Empieza al comienzo del propio proceso educativo y requiere, por ello, una evaluación inicial del alumno: de sus conocimientos, actitudes, capacidades, etc. La finalidad de esta evaluación inicial es obtener información sobre la situación actual de cada alumno al comenzar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje y adecuar este proceso a sus posibilidades.

Evaluación final, sumativa. Trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos en el proceso educativo. De esta manera se desprende el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo: a la siguiente unidad didáctica, ciclo, etc.

Esta evaluación constituye, por otro lado la evaluación inicial del nuevo proceso educativo.

Evaluación individualizada, criterial. Aquella que suministra información al propio alumno acerca de lo que realmente ha hecho, de sus progresos y de lo que puede llegar a hacer con arreglo a sus propias posibilidades.

A través de esta evaluación se fijan las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO II

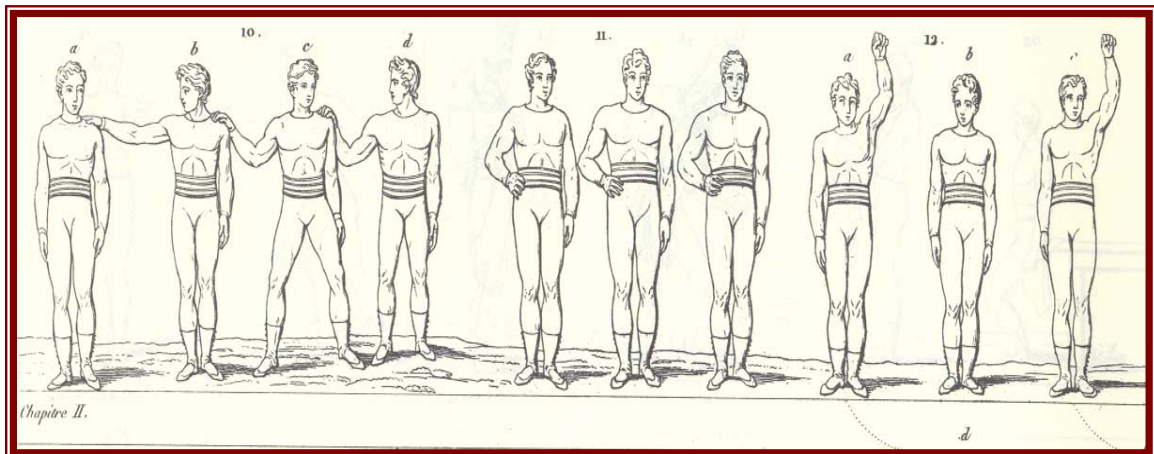
Título: EJERCICIOS PREPARATORIOS PARA FORMARSE EN BATALLA, TOMAR DISTANCIAS, APRENDER A PONERSE DERECHO Y A SALUDAR MILITARMENTE

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Este es un capítulo exclusivo para el ejército, en el que trata fundamentalmente de dar nociones a su alumnado sobre como han de formarse para la batalla, tomar distancias, aprender a ponerse derecho y a saludar de manera militar.

Para comenzar los ejercicios se utiliza una trompeta o un tambor si es un grupo militar, o de una campana o un silbato si se trata de civiles. Los alumnos se sitúan por filas a 3 pasos de distancia del compañero que tiene delante y el único que puede estar en frente de los alumnos es el director/inspector.

- ❖ Se les enseñan la marcha militar –de derecha a izquierda y derecha a derecha-.
- ❖ Explica la posición que el alumno debe tomar para ponerse derecho, tobillos pegados, piernas extendidas y pegadas, manos pegadas a las caderas y mirando hacia el suelo y cabeza derecha.
- ❖ Explica como realizar el saludo militar con la mano sobre la frente, posición recta y mano hacia fuera.



Ejemplificaciones. Capítulo II

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

García García (2003)³⁰ en su Historia de la Educación Física Militar en España, realiza una síntesis acertada de las ideas de Amorós y de Jovellanos a la Educación Física moderna. Así, señala,

En este siglo aparecieron figuras como Jovellanos y Amorós, ambos con una inquietud por la educación integral del hombre. En el ámbito del ejército, el pionero de la gimnasia fue el coronel Amorós, quien, con una metodología clara, empezó a impartir sus enseñanzas en el Real Instituto Militar (primer gimnasio de Madrid). En 1806 dirigió el Real Instituto Militar Pestalozziano, intensificando la enseñanza de la educación física. Los alumnos destinados a ser directores, debían recibir, lecciones de osteología, fisiología y música. Todos sus ejercicios reunidos son los que deberían constituir, según Amorós, la verdadera ciencia gimnástica, formando con ellos la "gimnástica civil", la "gimnástica militar", la "gimnástica escénica" y la "gimnástica médica", ésta última subdividida, a su vez, en higiénica, terapéutica, analéptica y ortopédica.

Años después y tras la marcha de Amorós a Francia, el ejército español, consideraba que se estaba quedando atrás, y creía necesario ponerse al día en los sistemas y métodos de preparación física de los países vecinos.

El cuerpo de ingenieros, comisionó al Capitán José Aparici Biedma con el fin de que se trasladase a París para estudiar sobre el terreno el método que se aplicaba en el ejército francés. A su regreso se le encargó a Aparici la creación y dirección del Gimnasio de Guadalajara. En el mes de abril de 1847 se terminó bajo la dirección del Capitán Aparici el primer curso de instructores de educación física, en el que se diplomaron 21 militares que pasaban a ser instructores en sus compañías. El Capitán Aparici desde el punto de vista de la instrucción física su trabajo más importante fue la traducción al español de la obra francesa del Coronel Amorós "*Instrucción de la enseñanza gimnástica en los cuerpos de tropa y establecimientos militares*", que realizó en 1849. ⁽³¹⁾

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Dentro de los contenidos de Conocimiento y Desarrollo Corporal del Currículo de Educación Física para Educación Primaria, podemos encontrar referencias a la actitud postural, formando parte del todo integral del esquema corporal.

³⁰ García García, José Antonio (2003). *Historia de la Educación Física Militar en España*. http://www.cesdonbosco.com/revista/alumnos/febrero_03/hist_ef_militar_esp.pdf.

³¹ García García, José Antonio (2003). *Ibidem*.

Le Boulch (1978: 26)³² afirma que "*el desarrollo de la motricidad va parejo con el resto de los componentes de la conducta*" y esto es así ya que, al tiempo que maduramos a nivel motriz, lo hacemos a nivel del resto de los ámbitos de la conducta debido a que el desarrollo de un movimiento corporal implica una relación directa con el *ámbito cognoscitivo* (previo al movimiento se ha producido un proceso de conocimiento del espacio en el que se va a desarrollar el mismo y los procesos del pensamiento han llegado a tomar una decisión de tipo motor), con el *ámbito afectivo* (el movimiento se hace como fruto de un impulso; no es algo meramente casual), y, finalmente, con el *ámbito social* (el movimiento ha surgido dirigido hacia algo o alguien -componente del entorno social o ambiente-, o bien se ve influenciado por ese ambiente).

Las posibilidades motrices del ser humano en proceso de maduración, varían enormemente con la edad y se hacen cada vez más complejas a medida que crece. El camino recorrido entre el período prenatal y la adolescencia refleja una complicación progresiva de las estructuras neuro-musculares que hacen posibles todos los movimientos específicos de la especie.

Tono: conocimiento y control de intensidad y grado de contracción/relajación de un músculo.

La Postura: carácter más mecánico del cuerpo (localización y posición de las distintas partes) animada por la musculatura esquelética, responsable de oponerse a la fuerza de la gravedad.

Se traduce en una forma de equilibración personal, que apreciamos en relación con las referencias espacio-temporales (planos, ejes, etc). La postura hace siempre más referencia al estatismo.

La colocación de los segmentos: es el conocimiento y exploración de las posibilidades de movimiento de cada segmento corporal, percibirlos de forma independiente, pero sin perder de vista que cada una de las partes se ejercita con miras a la síntesis, es decir, en su relación con el todo.

Conciencia del cuerpo en posiciones inhabituales: conocimiento del cuerpo, ya sea estático o en movimiento en situaciones diversas no comunes.

Representación del cuerpo en movimiento: tener la imagen de nuestro cuerpo cuando realizamos un movimiento para saber cómo y dónde tenemos

³² Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Bueno Aires: Paidós.

cada uno de los segmentos corporales, y así poder modificarlos en función de la situación (González Ortiz y cols. 1996: 94)³³.

³³ González Ortiz, Manuel; Rivera García, Enrique y Torres Guerrero, Juan (1996). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria. Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO III

Título: **DESARROLLO DE LA VOZ, EL CANTO, Y DEL MOVIMIENTO QUE LOS ACOMPAÑA**

Amorós considera que la música era esencial para la cultura del hombre y merece ser enseñada con cuidado, e igualmente entre los miembros de las clases bajas; ésta debe entrar a formar parte de la enseñanza de las escuelas primarias, así como la lectura, la escritura, los elementos de cálculo, de geometría y de diseño.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

En la ficha psicológica que Amorós dispone de cada uno de sus alumnos, aparece un apartado como disposición para el canto, para ello se hace al alumno que entone la nota *DO* para ver tres cosas:

- si la calidad de la voz es buena
- que tipo de voz posee, alto, bajo, contra-alto...
- si el oído es bueno, si se le da una nota y la repite propiamente.

Amorós piensa que el ejercicio del canto es importante para ejercitar los pulmones, la laringe, la epiglotis, etc. Algo importante a la hora de la respiración ante un ejercicio.

La primera facultad que el hombre hace cuando viene al mundo es la de gritar por lo tanto hay algunos que dividen la educación en gimnasia y música. M. Richerand dice "la respiration a besoin d'une sorte d'éducation".

Savard describe la voz humana como el instrumento musical más perfecto jamás inventado. El canto es uno de los ejercicios mas completos para controlar la respiración y el aliento por eso los religiosos no realizaban ningún tipo de ejercicio les servia solo con el canto.

En el Instituto de Madrid donde Amorós aplicó su método pestalozziano, los alumnos trabajaban largas horas, pero siempre acompañados de música y de canciones que eran compuestas con ritmo, melodía y armonía.

El procedimiento que utiliza Amorós para el aprendizaje del canto es el siguiente:

- ❖ *Los divide en 2 grupos puesto que las canciones que cantan son a dos voces, así que los separa el altos y bajos,*
- ❖ *Cantan durante 30 minutos para dar algunas nociones de música, puesto que la mayoría de los alumnos no tenían ningún conocimiento.*
- ❖ *Y en la segunda clase ensayan el himno religioso.*

Amorós explica la función del ritmo y el canto en los ejercicios elementales, también subraya que va más allá de lo exclusivamente musical y moral y alcanza a la función que ejercen en los órganos respiratorios y dice (pág. 99)

“Hablar con la misma certeza de que ello es así, después de la experiencia en el Instituto Militar y Civil de Madrid, que he tenido el honor de dirigir bajo los auspicios de Rey de España Carlos IV”. Poco más adelante y en la misma página incluye que “en el instituto de Madrid, del que he hablado, lo niños trabajan toda la jornada dichosos y contentos porque la música y otros ejercicios corporales, bien encuadrados con los trabajos del espíritu, hacen pasar el día rápidamente”.

Incluso al explicar la aplicación concreta del ritmo a los ejercicios, nuevamente vuelve a poner como antecedente su experiencia en el Real Instituto (pág. 100) *“en Madrid como en París, empleó los ritmos lentos y graves para las frases serias y las melodías patéticas para inspirar los sentimientos tiernos..... “*

Amorós establece principios sobre las propiedades generales del sonido, aplicadas a las voces humanas, que son los siguientes:

- 1. Un gran grupo de hombres producirá un sonido más fuerte que un grupo pequeño.*
- 2. La fuerza del sonido podrá ser disminuida o aumentada a voluntad, así 10 hombres cantando fuerte podrán producir el mismo sonido que 20 hombres cantando a media voz.*
- 3. Los tonos o los tipos de voces no serán los mismos, teniéndolos que agrupar en 2 grupos diferentes dependiendo del tipo de voz.*
- 4. El sonido se transmite por ondulaciones del aire atmosférico, se debe dirigir hacia el lugar en el que se va a escuchar.*
- 5. Para obtener un buen resultado hay que situar a los hombres de manera que los sonidos lleguen al espectador sin ningún obstáculo.*
- 6. El viento si va en contra será uno de los obstáculos para la comunicación del sonido pero si va a favor son ayudara a su transmisión.*
- 7. El jefe del grupo deberá marcar el ritmo con os brazos o piernas que el resto deberá seguir.*
- 8. Los diferentes tipos de voces y de sonidos que estos producen deberán de ser uniformados en la medida de lo posible para producir un sonido armónico.*
- 9. La mejor forma de ordenar este coro será en forma cúbica o cuadrada, para ordenarlos en el menor espacio posible.*

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

La importancia que Amorós da a la música y su utilización en su Método le lleva a editar la obra compilatoria de cánticos religiosos y morales que estaba

pensada en opinión de Fernández Sirvent (2005)³⁴ *“para ser utilizada en cualquier institución educativa, pública o privada, aunque en un primer momento fue en la instrucción primaria donde Amorós centró sus miras. El objetivo de Amorós era contribuir a vulgarizar los preceptos morales, hacerlos más amenos y atractivos para, con ello, cautivar la atención de los jóvenes. La principal novedad que introducía para llegar de un modo más efectivo a la juventud era la música.”*

Para Amorós, aparte de los cuentos y los versos, no hay nada mejor que la música para transmitir las pautas del orden social establecido, ya que éstas se presentan envueltas en un halo de intensas emociones, provocadas por la armonía de los instrumentos musicales, que permiten que los valores inherentes en las letras de los cánticos se asimilen de un modo más sólido y natural en la memoria y personalidad del educando. Es más, Amorós era un ferviente defensor de que la música entrase a formar parte de las materias fundamentales que se enseñaban en las escuelas elementales francesas.

Podemos considerar que la utilización de la música en sus clases de Educación Física y en clases específicas de canto, es una de las aportaciones más singulares, sin duda, del método amorosiano.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Aunque la utilización que Amorós propugna en su obra respecto a la música, es fundamentalmente lo referido a las canciones, con fines religiosos y patrióticos, no debemos olvidar que también lo hace para que cuando *“cantan durante 30 minutos es para dar algunas nociones de música”*, puesto según el autor *“la mayoría de los alumnos no tenían ningún conocimiento”*.

En el Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria (2002)³⁵ al hacer referencia a la adquisición de habilidades expresivas y su utilización en actividades de expresión y comunicación, indica la importancia de la música en la inclusión de actividades de tipo rítmico, así señala que *“toman carta de naturaleza en esta etapa educativa de (Educación*

³⁴ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Educación física y adoctrinamiento político*. La formación de buenos ciudadanos a través del método moralizante de Amorós. X Congreso de Historia del Deporte Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.

³⁵ Consejería de Educación y Ciencia (2002). Decreto 148/2002 de 14 de Mayo. BOJA nº 75 por el que establecen las Modificaciones al Decreto 106/92 en el que se establecían las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Sevilla: CEJA.

Secundaria), *teniendo cabida la gimnasia de expresión, los sistemas rítmicos, la danza, el baile, etc*".

En el Diseño Curricular para Bachillerato en el área de Educación Física (2002)³⁶ se señala que *"En etapas educativas anteriores, se ha polarizado la atención del trabajo sobre el cuerpo lo que ha supuesto el desarrollar la sensibilización del mismo, como elemento base de conocimiento y disponibilidad corporal. Estos trabajos han permitido el conocer las posibilidades de expresión y comunicación en distintas manifestaciones, tales como el conocimiento del cuerpo y su toma de conciencia, el cuerpo en el espacio, el cuerpo y el movimiento en relación al tiempo, el cuerpo y el ritmo, el cuerpo y los sonidos... lo que ha abierto la posibilidad de un camino hacia la espontaneidad y la creatividad, factores que en esta etapa deberán tener un tratamiento didáctico adecuado.*

En esta etapa tomaremos como eje del trabajo la comunicación, que nos permite encontrar el propio lugar entre los demás. Cualquier lenguaje (sea escrito o hablado, plasmado de manera plástica o a través de la música, o bien expresado mediante el gesto, el movimiento, el ritmo o la danza), es una síntesis del ser que lo emite; la necesidad que sentimos es una exigencia vital del ser humano, básicamente social y comunitaria.

³⁶ Consejería de Educación y Ciencia. Decreto 208/2002, de 23 de Julio por el que se modifica el Decreto 126/1994 de 7 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO IV

Título: **POSICION Y MOVIMIENTOS ELEMENTALES**

Este capítulo que se dedica al análisis y exposición de las posiciones corporales y a explicitar diversos ejercicios elementales, lo divide en dos artículos.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Artículo primero:

En este artículo señala Amorós “*la importancia de enseñar una serie de posiciones elementales que piden mucho cuidado por parte de los profesores. Para algunos alumnos esto será algo molesto y ridículo. Estos serán ejercicios que se repetirán cada día*”. Así, plantea que a los alumnos ordenados para la batalla se les pide atención y repetirán los siguientes ejercicios:

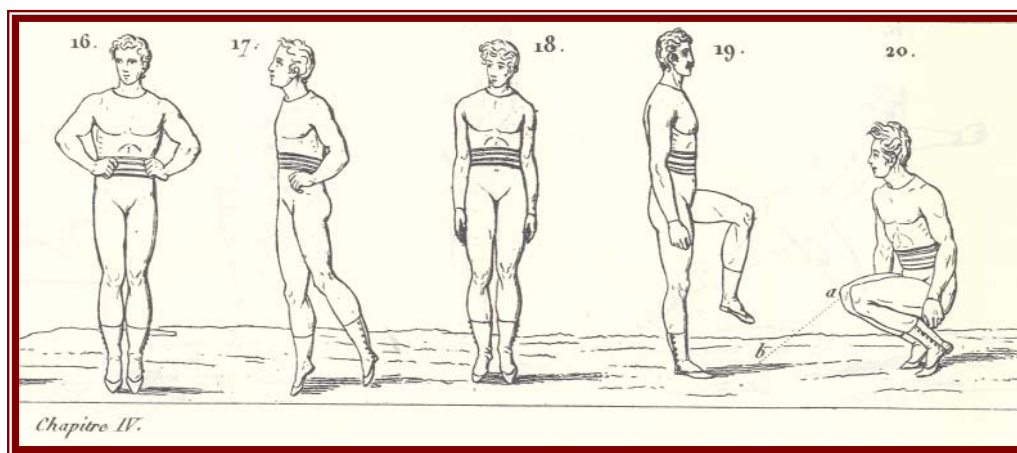
- *Primer ejercicio: rotación de la cabeza de derecha a izquierda y marcha (un, dos, un dos)*
- *Segundo ejercicio: flexión de la cabeza de adelante hacia atrás y marcha.*

Artículo segundo:

Movimiento del cuerpo y de las extremidades superiores e inferiores:

1. *a derecha y a izquierda*
2. *media vuelta a la derecha*
3. *marcar el paso en el terreno*
4. *paso ordinario hacia delante*
5. *paso ordinario hacia atrás*
6. *paso de lado hacia la derecha*
7. *paso de lado hacia la izquierda*
8. *paso oblicuo hacia la derecha*
9. *paso oblicuo a la izquierda*
10. *paso acelerado hacia delante*
11. *levantar varias veces la punta de los pies, situando las manos sobre las caderas*
12. *marcha hacia delante apoyándose sobre la punta de los pies*
13. *marcha hacia atrás apoyándose sobre la punta de los pies*
14. *saltos sobre la punta de los pies*
15. *paso moderado gimnásticos sobre el terreno y manos apoyadas en las caderas.*
16. *mismo paso, pero sin poner las manos sobre las caderas acompañado de canto*
17. *paso gimnástico acelerado sobre el terreno*
18. *paso de carrera*
19. *doblar las piernas*
20. *poner las piernas hacia delante*
21. *poner las piernas hacia atrás*
22. *flexión de las extremidades inferiores, con las piernas juntas*
23. *marcha de los enanos*
24. *flexión de las extremidades inferiores, con las piernas separadas*

25. *marchar sobre los talones*
26. *movimiento de las extremidades superiores, los brazos plegados delante del pecho, después tenderlos hacia delante y después levantados sobre la cabeza.*
27. *tocar el pecho con los puños alternativamente*
28. *levantar los brazos hacia delante y en lo alto*
29. *movimiento circular y lateral de los brazos*
30. *mover los brazos hacia delante y hacia atrás. Acompañado de la estrofa: il n'est rien sûrement dont on ne vienne à bout, avec du temps, des soins et de la patience, on peut tout ce qu'on veut ; ce n'est que l'indolence, qui trouve à chaque instant des obstacles à tout.*
31. *movimiento de las extremidades superiores y del cuerpo. Doblar el cuerpo lateralmente hacia la izquierda y hacia la derecha*
32. *flexión del cuerpo hacia adelante*
33. *flexión del cuerpo hacia atrás*
34. *Baile del "pyrrhique" o danza de los ancianos*
35. *movimientos imitando la natación. Estrofas para el reposo y canciones que se cantan para terminar la clase.*



Ejemplificaciones. Capítulo IV

Estos ejercicios elementales, o movimientos graduales de extremidades superiores e inferiores, acompañados de diferentes ritmos y de cánticos para desarrollar la voz, aumentar la resistencia a la fatiga (ejercitación respiratoria) y dar una impronta moral al método. Esta primera parte del método, alega Amorós, (que en este y en otros muchos aspectos sigue la corriente pestalozziana) forma la verdadera gimnasia popular o general por su simplicidad.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Encontramos en este capítulo una gran similitud con las ideas de Pier Henrich Ling (1776-1839), que fundó en Estocolmo en 1813, el Instituto Central de Gimnasia, autor que presenta como características su concepción anatómico-biológica-correctiva, con búsqueda de apoyo científico o fundamentación de la utilidad del ejercicio físico en la Naturaleza, haciendo para ello un estudio detallado de Anatomía y Fisiología. La Gimnasia, según los

estudios de P. H. Ling, no sólo servía para fortalecer el cuerpo y corregir algunos defectos físicos sino que contribuía a la educación integral del niño, preparaba al soldado y ayudaba a desarrollar el sentido estético.

P. H. Ling, lejos del dogmatismo, según el prólogo de su obra *Bases generales de la Gimnasia*, se consideró un ensayista, enunciando una de las primeras y más simples clasificaciones de ejercicios: Ejercicios sin aparatos y Ejercicios con aparatos. Influenciado por Mercurialis y Amorós, Ling divide la Gimnasia en cuatro ramas, entre ellas destaca la *Pedagógica*, que responde al concepto actual de Gimnasia Educativa. (Zagalaz Sánchez, 2002)³⁷

Esta insistencia en la utilización de ejercicios físicos, aunque sean elementales y que puedan ser practicados por cualquier persona la encontramos también en su maestro Pestalozzi (³⁸), quien en su obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801)³⁹, cuestiona la educación memorista e intelectualista que prevalecía en su época, reflexiona sobre los principios y las reglas generales que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de las clases populares y aborda la importancia del desarrollo y cultivo de las aptitudes físicas en la adquisición de los conocimientos. Por otra parte, en las *Cartas sobre la educación de los niños*, analiza los conocimientos considerados técnico-prácticos llamados *aptitudes*, y sobre todo establece la relación entre éstas y el *conocimiento* propiamente dicho.

Este tipo de ejercicios elementales dice Amorós que puede ser ejercitada por cualquier persona, al no utilizarse ningún tipo de instrumento ni necesitar de un determinado nivel económico para poder costear los gastos.

³⁷ Zagalaz Sánchez, M^a Luisa (2000). *Bases teóricas de la Educación Física*, Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

³⁸ Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1996). "Giovanni Enrico Pestalozzi", "El positivismo social" y "El positivismo evolucionista", en *Historia de la pedagogía*, Jorge Hernández Campos (trad.), México, FCE.

³⁹ Piaton, Georges (1999). *Pestalozzi (1746-1827), La confianza en el ser humano*. México. D.F. Editorial Trillas. En esta obra se analiza la obra *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* y en ella se expone el "método" de Pestalozzi. Y de esta obra podemos rescatar: 1º Que Pestalozzi no había perdido nada del amor que sentía por sus hermanos ni de su fe en la humanidad. Su dedicación a la causa de los más desheredados, su deseo de regeneración personal y social. Tanto las resistencias como sus fracasos tuvieron como consecuencia reforzarlo en su convicción de abrir el camino de un mundo nuevo, más justo y más amoroso. 2º Que existe, efectivamente, un método Pestalozzi, o "conjunto de medios puestos en práctica racionalmente para la obtención de un resultado determinado". El método no es más que un medio asignado a un fin que lo trasciende. *Cómo educa Gertrudis a sus hijos*, obra de apóstol y de militante, es una obra impregnada de lirismo y de pasión, orgullosamente "popular", dividió las opiniones y escandalizó a los burgueses, a los regentes, a los dómines y a los miembros del clero.

❖ Aportaciones al currículo de Educación Física escolar

En la moderna Sistemática del ejercicio físico, podemos encuadrar la mayoría de los movimientos expuestos por Amorós en este capítulo, en la consideración de ejercicios analíticos, que se alejan de la concepción actual de la utilización de los ejercicios globales en la mayoría de las acciones educativas, que se indican en los Diseños Curriculares de Educación Primaria y de Educación Secundaria. No obstante, encontramos muchos de los ejercicios de su repertorio en todo lo que significan las actividades preparatorias o de calentamiento, así como en las actividades de movilidad articular y de estiramientos.

Podemos inferir también una aproximación a la corriente de actividad física y deporte para todos, cuando indica que *Esta primera parte del método forma la verdadera gimnasia popular o general por su simplicidad.*

Respecto a la participación cuantitativa, del cuerpo en los movimientos que expone Amorós y que pueden tener aplicación escolar en actividades de calentamiento, vuelta a la calma, localización topológica... podemos clasificar estos ejercicios en:

- Analíticos: aquellos en que quedan implicadas 1 ó 2 articulaciones de un segmento o región corporal.
- Sintéticos: aquellos que inciden sobre 2 ó más articulaciones de 2 regiones corporales

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO V

Título: DEL CENTRO DE GRAVEDAD, EL EQUILIBRIO, LAS DIFERENTES ESTACIONES DEL HOMBRE, Y LOS EJERCICIOS QUE LOS RELACIONAN

Este capítulo que aparece dividido en tres artículos, los dedica el autor a la conceptualización de aspectos tales como el centro de gravedad corporal el equilibrio y sus leyes y un concepto peculiar que Amorós denomina “station”, finalizando en el artículo tercero con un repertorio de ejercicios para el fortalecimiento de la zona abdominal.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Artículo primero: del centro de la gravedad y las leyes del equilibrio

Amorós establece los conceptos básicos:

El centro de la gravedad es considerado como una de las leyes de la mecánica como el punto situado en el interior de un cuerpo alrededor del cual todos los demás puntos de este cuerpo están en equilibrio. El conocimiento de las leyes del equilibrio y la práctica de estas leyes, son necesarias para el hombre, el cual no podría realizar ningún movimiento sin su aplicación.

El ser humano tiene el centro de gravedad empezando por la cabeza, la columna vertebral hasta la mitad de los 2 pies que es el plano de sustentación del hombre. Cuando la posición del hombre cambia el centro de gravedad se situará en el equilibrio de la masa corporal del individuo.

Artículo segundo: las diferentes “stations” del hombre

“Stations” viene del latín que significa estado de reposo, es la acción por la cual el hombre esta de pie sobre un plano sólido. “Un cuerpo en reposo que esta de pie al final termina cansándose e inclinándose sobre la pierna derecha o izquierda”, así Amorós establece 6 maneras de estar en absoluto reposo:

1. estando de pie sobre un plano sólido
2. estando de pie sobre un plano móvil o tambaleante
3. sosteniéndonos sobre una de las rodillas o sobre las 2
4. estando sentados
5. estando en equilibrio sobre un pie, sobre las manos, la cabeza o cualquier otra parte del cuerpo
6. estando acostados sobre un plano horizontal o inclinado

En cualquiera de estos casos no existe ningún tipo de movimiento, existe inmovilidad en todas las partes del cuerpo. Estas estaciones tienen un estado de reposo aparente no es completo, se puede ver en el caso de dormir, siempre nos movemos.

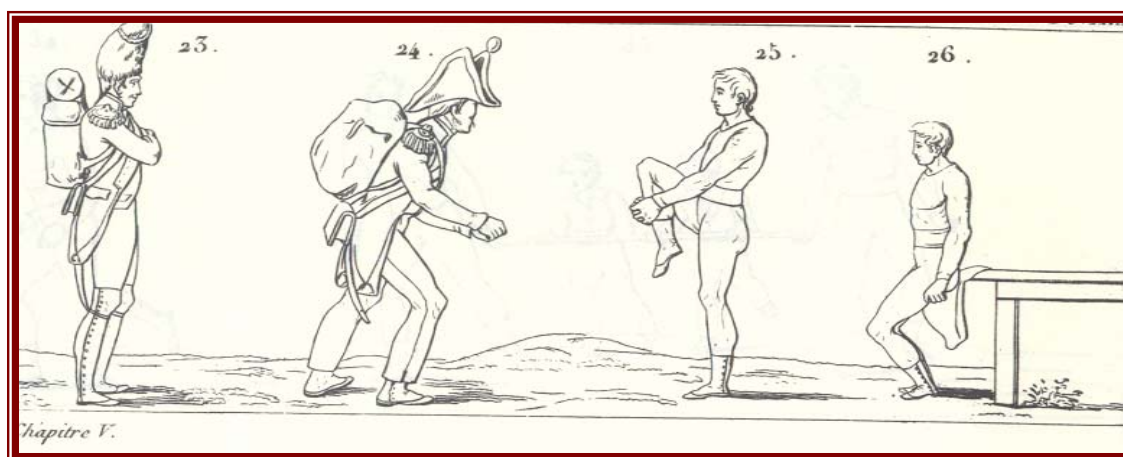
Representación de una palanca de un punto donde se aplica la fuerza (punto de apoyo), depende de donde esté el punto la fuerza será mayor o menor.

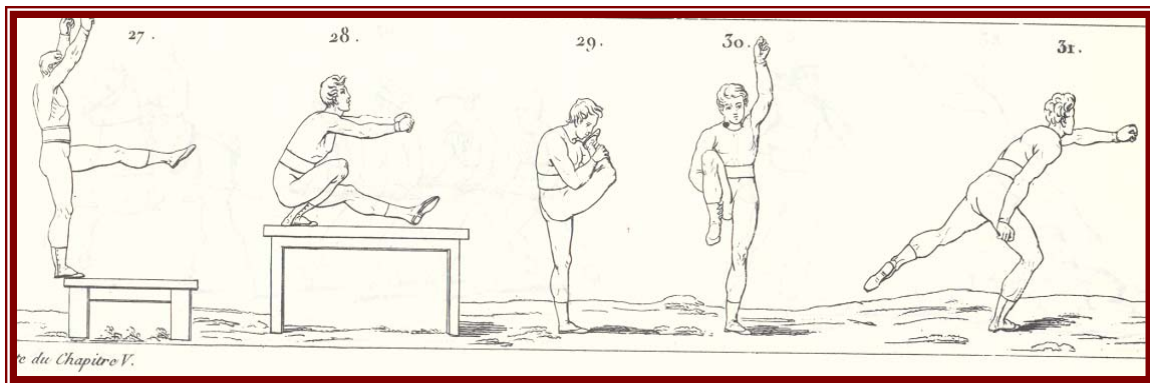
Artículo Tercero: ejercicios relativos a las reglas que se han explicado en los dos artículos anteriores.

Señala el autor, que los ejercicios de equilibrio son excelentes para fortificar y flexibilizar los miembros, para dar a los ligamentos, articulaciones y músculos, el vigor, la elasticidad que les conviene. Son ejercicios dispuestos para andar y correr y no hacerse daño en el caso de caerse. Así expone:

Los siguientes ejercicios están destinados a ejercitar la zona abdominal.

1. flexionar las piernas hacia delante
2. flexión de piernas hacia atrás
3. subirse sobre un banco o una mesa sin tomar impulso
4. una modificación del ejercicio anterior. Bajar una de las piernas y apoyarla sobre el suelo con la punta del pie.
5. mantener el equilibrio sobre un pie
6. poner una pierna sobre el suelo o sobre el banco, y extender la otra pierna al aire en el ángulo derecho
7. estando sentado, ponerse hacia delante sin inclinar la cabeza ni el cuerpo y sin traer ni las piernas ni el cuerpo hacia atrás
8. acercar la punta del pie a la boca
9. ponerse de rodillas, levantarse de golpe pero sin cambiar la posición de las piernas ni de los pies.
10. tocar el suelo con una rodilla
11. inclinación del cuerpo hacia delante
12. inclinación del cuerpo hacia atrás
13. inclinación lateral del cuerpo hacia la derecha
14. inclinación lateral del cuerpo hacia la izquierda





Ejemplificaciones. Capítulo V

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Esta capacidad de equilibrio, considera Amorós que tiene dos aspectos que deben ser diferenciados: por un lado la capacidad de mantener el equilibrio en una posición relativamente estática o en movimientos muy lentos (equilibrio estático) y por otro lado, la capacidad de mantener, o recuperar el estado de equilibrio cuando se realizan cambios grandes y a menudo muy veloces (equilibrio dinámico). En la misma línea autores posteriores tales como Zimmermann en Meinel y Schnabel (1987: 270)⁴⁰ en Lorenzo Caminero (2002: 31)⁴¹ se expresan: *“Por capacidad de equilibrio se entiende la capacidad de mantener o volver a colocar todo el cuerpo en estado de equilibrio durante, o luego de cambios voluminosos de posición del mismo”*.

Para Amorós el ejercicio físico constituye un estímulo para desarrollar y perfeccionar todas las cualidades psíco-físicas de su alumnado.

El control del equilibrio, por tanto, depende del funcionamiento de los receptores que dan una indicación sobre la posición del cuerpo (canales semicirculares, utrículo y sáculo para el oído; receptores cutáneos y musculares para la planta de los pies), centros de tratamiento de esta información (cerebelo esencialmente) y circuitos neuromusculares. Y es por ello, por lo que para el examen neurológico de los niños, el equilibrio es una medida a la que se recurre con mucha frecuencia ya que es un síntoma fundamental de la *"salud"* del sistema nervioso. En general los niveles de equilibrio nos permiten:

⁴⁰ Meinel, K. y Schnabel, G. (1988). *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

⁴¹ Lorenzo Caminero, Flaviano (2002). *Diseño y Estudio científico para la validación de un Test motor original, que mida la Coordinación Motriz en alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Apreciar la eficiencia y la integración del sistema muscular.
- Apreciar el control ocular y del sistema vestibular (oído interno).

Cualquier actividad corporal requiere la premisa de conservar la posición del cuerpo sin que este se mueva (equilibrio estático) o bien el mantenimiento de una posición concreta durante el desplazamiento del cuerpo (equilibrio dinámico). En todos estos casos el objetivo es el mismo: conservar el centro de gravedad dentro de la base de sustentación del cuerpo en lucha permanente contra la gravedad. Para poder mantener la postura necesitamos que funcionen al unísono dos mecanismos distintos:

- El primero asegura coordinación de la musculatura esquelética en todo momento.
- El segundo controla la constancia de la respuesta por integración de las múltiples informaciones sensoriales que llegan al sistema de control postural.

Aunque, como ya sabemos, la capacidad de equilibrarse supone que el individuo es capaz mantener el centro de gravedad dentro de la base de sustentación del cuerpo, sin embargo como contenido de la educación física debemos de contemplarla con una perspectiva más amplia, ya que descubrir todas las posibilidades de equilibrio, buscar los límites de éste, explorar los factores que lo aumentan o lo disminuyen, es tan importante como mantenerlo correctamente (⁴²).

El control del equilibrio se traduce por una habilidad mayor del alumnado en todas las actividades que requieren un desplazamiento del cuerpo o del mantenimiento de una posición. En la Educación Primaria su trabajo es fundamental y sirve de puente entre los factores psicomotores básicos y las habilidades motrices, creando los cimientos para la construcción de habilidades cada vez más complejas. Torres Guerrero (1992: 67)⁴³

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Los contenidos de Educación Física para la etapa de Educación Primaria, abarcan todas las actividades de índole psicofísica que el niño

⁴² Trigueros, Carmen y Rivera, Enrique (1991). *Educación física de base (enseñanza primaria)*. Granada: "La Gioconda".

⁴³ Torres Guerrero, Juan (1992). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria* Tomo I. Granada: Calcomanía.

realiza, y que el tiempo que dediquemos a algunos núcleos de contenido será superior a otros, en función de las características evolutivas de los niños.

"La concepción del cuerpo como imagen y percepción hace referencia tanto a aspectos globales como a aquellos otros referidos a zonas y segmentos del mismo. El trabajo sistemático en torno a la exploración y experimentación de las capacidades perceptivo-motrices, debe orientarse a la afirmación de la lateralidad, al control general del cuerpo a través de diferentes coordinaciones estáticas, dinámicas y visomotoras y a la consecución del equilibrio corporal estático y dinámico del propio cuerpo, que se complementa con el de los objetos" (44).

En la etapa de Educación Secundaria, se trata de la consolidación y perfeccionamiento, de las cualidades de coordinación y equilibrio, *que han tenido un tratamiento importante en la Educación Primaria, a través de las habilidades motrices básicas y genéricas y específicas.* Por ello que su aplicación en esta etapa educativa debería suponer la adquisición de nuevos aprendizajes a través del movimiento corporal, que influirían en la conducta de nuestros alumnos, y sus posibilidades de cambio a través de los comportamientos motrices.

Los alumnos y alumnas de Secundaria deben conocer los conceptos de coordinación y equilibrio. Deben entender que la incardinación de los elementos cuantitativos del movimiento (cualidades físicas básicas) y los elementos cualitativos (cualidades coordinativas), implican la realización de movimientos ágiles, diestros y hábiles. La conceptualización de la agilidad, como cualidad resultante de las acciones combinadas de todos los elementos del movimiento, puede llevar a los alumnos a la adquisición y consolidación de hábitos estables por la práctica del ejercicio físico y la mejora cualitativa del movimiento. (45)

⁴⁴ Narganes, J.C.; Vaca, F.; Torres, J. y otros (1989). *Proyecto de Diseño curricular de Educación Física para Educación Primaria*. Sevilla: CEJA.

⁴⁵ Consejería de Educación y Ciencia. (1992). *Decreto 106/1992 de Educación Secundaria. Anexo de Educación Física*. BOJA 53. Sevilla.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE CAPITULO VI

Título: DE LAS LEYES DEL MOVIMIENTO APLICADAS AL HOMBRE, LA MARCHA, LA CARRERA, EJERCICIOS QUE PERTENECEN A ESTA ULTIMA RAMA DE LA GIMNASIA, Y LAS REGLAS QUE SE DEBEN DE OBSERVAR PARA HACERLOS

Este capítulo lo divide el autor en tres artículos, el primero relativo a las leyes del movimiento y su aplicación a los seres humanos, el segundo está dedicado a la marcha, el tercero a la carrera y el cuarto hace referencia a los ejercicios que pertenecen a la carrera y las reglas que se observan para realizarlos.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Artículo primero: las leyes del movimiento aplicadas al hombre

En este artículo se señala como conceptos básicos, que:

- *El movimiento es la acción por la cual un cuerpo abandona e estado de reposo, de inercia o de estación, y por el que pasa de un estado a otro.*
- *El hombre es susceptible al movimiento por eso hay dos tipos de movimientos, voluntarios (impulsados por los nervios o los músculos) e involuntarios (órganos internos o de vida orgánica, como la digestión).*
- *Los ejercicios tienen la ventaja de producir calor, el desarrollo de los ejercicios esta siempre en relación con directa con la energía de los ejercicios activos.*
- *Los músculos que inician el movimiento son los abductores y extensores. Músculos antagonistas y congéneres, da una nomenclatura y explicación de todos los tipos de músculos.*
- *Los músculos como instrumentos del movimiento son también agentes de fuerza, de rapidez y de energía de todas nuestras acciones físicas.*

Autores tales como Hamill (1995: 34)⁴⁶; Kent (1994: 286)⁴⁷ consideran igual que Amorós que el término *Movimiento* indica un cambio en lugar, posición, o postura, del cuerpo como un todo, de sus segmentos, o del centro de masa en relación a un sistema de referencia en el ambiente. El movimiento corporal se produce por la acción de los músculos esqueléticos, lo cual implica la utilización y liberación de energía.

Coincidimos con la conceptualización expresada en este artículo por Amorós, que en sentido general, debe entenderse como cambio, variación y desplazamiento para que pueda existir movimiento o cambio de posición de un

⁴⁶ Hamill, J. (1995). *Biomechanical Basis of Human Movement*. Baltimore: Williams & Wilkins.

⁴⁷ Kent, M. (1994). *The Oxford Dictionary of Sports Science and Medicine*. New York: Oxford University Press.

objeto, es necesario que se aplique una fuerza en grado suficiente para vencer la inercia del cuerpo. Por regla general, cuando queremos movernos o mover una parte de nuestro cuerpo se hace a través de la fuerza que proporciona la contracción muscular.

Señala como movimientos simples o elementales, los siguientes:

Movimientos elementales o simples que pertenecen a la vida animal o exterior:

1. movimiento de gravedad
2. movimiento de flexión o inclinación
3. movimiento de extensión
4. movimiento de contracción o disminución
5. movimiento de rotación
6. movimiento de circunducción
7. movimiento de deslizamiento
8. movimiento de progresión o marcha
9. movimiento de salto
10. movimiento de oscilación

Considera que estos movimientos están sometidos a una regla general, que consiste en la velocidad con la que se ejecute. Explícita que hay tres tipos de movimientos: movimiento lento, movimiento moderado o movimiento acelerado.

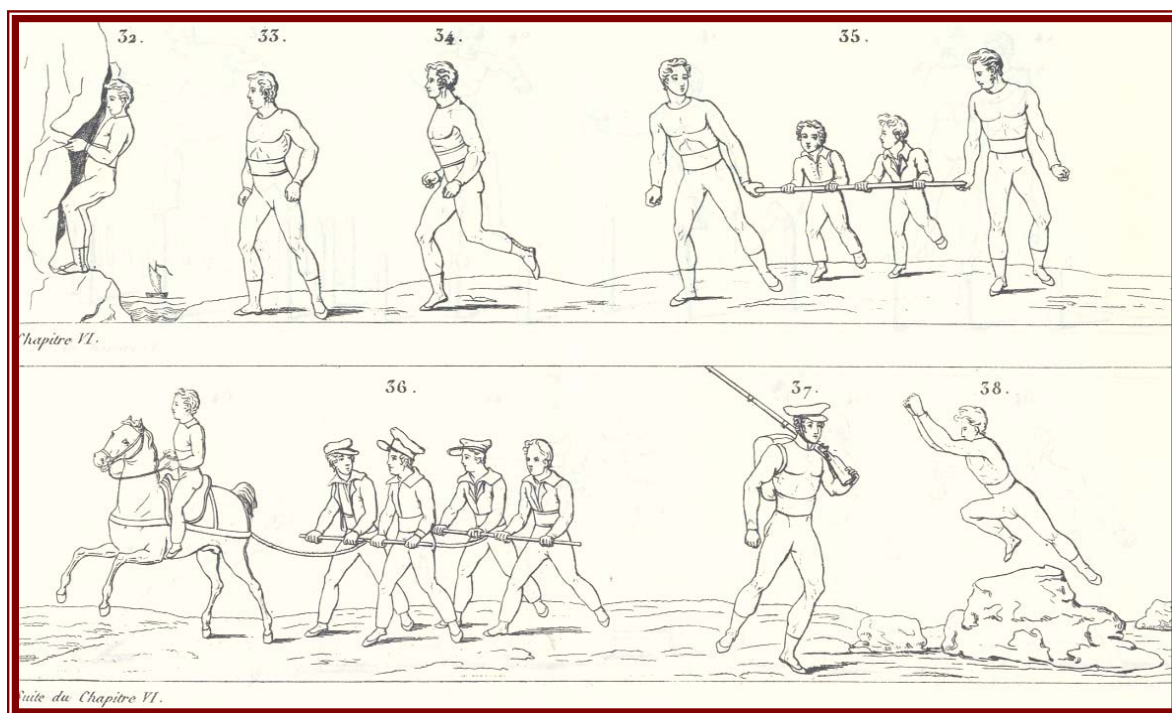
En la página 216 del Manual, podemos leer: *"Los movimientos voluntarios o los que están sometidos al imperio de los nervios y del cerebro, exigen constantemente, como condición primera de su ejercicio, una determinación, siendo ésta ora razonada cuando supone la acción previa de nuestras facultades intelectuales, o instintiva o completamente irreflexiva o espontánea. Cualesquiera que sean, además, estas dos formas de volición, el cerebro es siempre el centro de irradiación del que ambas emanan"*.

Esta concepción del movimiento deja claro, que Amorós contempla el ejercicio físico no sólo desde la vertiente cuantitativa, sino desde la vertiente cualitativa, adelantándose en mas de 150 años a las corrientes psicomotricistas francesas.

Artículo segundo: la marcha

En este artículo se define y se caracteriza las diferentes tipologías de la marcha, haciendo hincapié en los aspectos preventivos de la misma, así señala que el caminar hacia atrás es más peligroso que el hacerlo hacia delante, e incluso expresa aspectos preventivos, tales como la marcha de lado o disminuir la velocidad de la marcha en pendientes.

- La marcha hacia delante es un conjunto de pasos que se hacen llevando los dos miembros pelvianos uno después del otro hacia el lugar al que se dirige. El profesor puede observar la manera de caminar de sus alumnos y podrá adivinar su carácter, por ejemplo si camina con soltura, con elegancia...
- Caminar hacia atrás: más peligrosa puesto que no se podrán ver los obstáculos que se pueden encontrar, porque el cuerpo no encuentra en librazos un medio de evitar las caídas restableciendo el equilibrio o tomando el punto de apoyo oportuno, y porque los talones no tienen, como en la marcha hacia delante, la prolongación de la base que los pies necesitan.
- La marcha de lado: esta marcha ayudara a las personas más torpes o patosas a buscar un punto de apoyo volviendo la espalda hacia la derecha. Amorós hace caminar a sus alumnos por todo tipo de terrenos, con arena, piedras, agua, para dar más seguridad a sus alumnos a la hora de encontrar un terreno extraño.
- Marcha ascendente: no hay nada que de más cansancio que una caminata en una montaña. Este cansancio viene de la triple flexión que le aplicamos a nuestros pies, piernas y al cuerpo.
- Marcha descendente: el cansancio será menor que en el anterior pero también habrá puesto que la gravedad lleva al cuerpo en el sentido del movimiento que debe ejecutarse.



Ejemplificaciones de Ejercicios de Marcha. Capítulo VI

Amorós también se refiere a la habilidad para la marcha de lado para descender pendientes peligrosas, o poniendo como ejemplo de marcha rápida y gloriosa la de los españoles de Ocaña, o los montañeses de Cataluña, de Aragón, de Valencia, de Vizcaya o de Galicia, como infatigables corredores y saltadores, o la utilidad de los ejercicios de carrera sobre piedras o estacas, como en Cataluña, Portugal o Galicia, que se encuentran para pasar los

torrentes, incluso en la carrera en la montaña cita a Sierra Morena, como ejemplo del medio en el que ejercitarse en la carrera entre los arbustos.

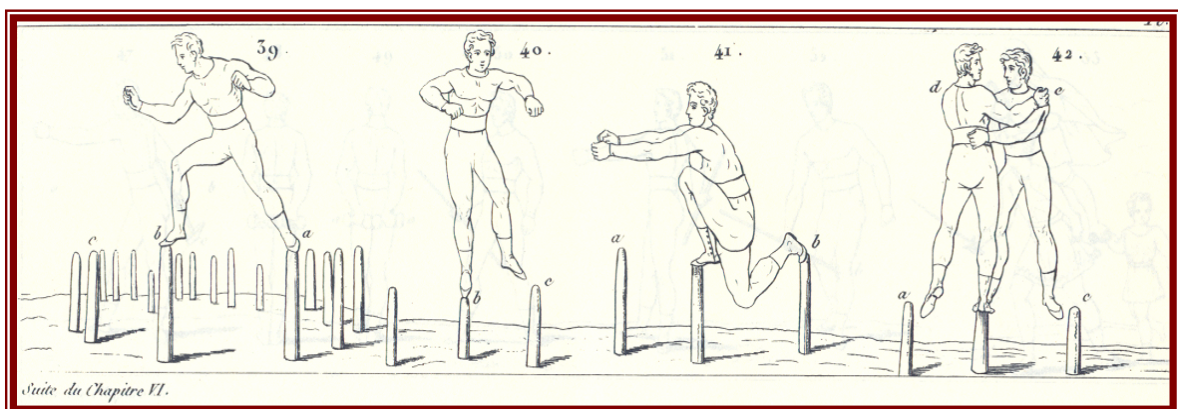
Explica dos ejemplos de marcha importantes históricamente como es la historia de Aníbal vencido por el Cónsul Nerón. En estos ejemplos podemos encontrar reflejada su filosofía de educación integral, al tratar de exponer historias que enriquezcan la cultura de sus alumnos o de cuantas personas tuviesen acceso a la lectura del Manual.

Artículo tercero: la carrera

La diferencia entre la carrera y la marcha es según expresa Amorós, que el centro de gravedad, en cada paso, queda en el aire en el centro del salto que se hace alternativamente entre cada pierna, mientras que en la marcha uno de los pies no deja nunca de tocar el suelo. *“El capitán Saxe, le daba mucha importancia a las carreras y a las marchas y decía que el secreto de todos los combates estaba en las piernas”*, Amorós decía que se equivocaba totalmente puesto que si un hombre no sabe utilizar, las manos y los brazos, no sabe nadar.

Amorós cree haber probado los siguientes parámetros:

- *Que el hombre puede ser tan veloz como los animales ligeros*
- *Que la resistencia del hombre al cansancio puede sobrepasar a la de los animales más fuertes, cuando una educación es bien dirigida y se les dan los medios para conseguirlo.*
- *Las tropas bien disciplinadas y bien acostumbradas a correr en orden pueden mezclarse con la caballería para aumentar su fuerza, pueden atacar con ventaja y vencerlos.*
- *Los grandes corredores pueden dar los más grandes servicios a la humanidad y el Estado esta muy interesado en proteger los corredores a pie y el establecimiento donde ha tenido lugar.*



Ejemplificaciones Ejercicios de carrera. Capítulo VI

Para poder confirmar las ideas expresadas anteriormente y poder establecer los principios dictados por una larga experiencia, por cálculos exactos y meditaciones profundas, realiza las siguientes afirmaciones:

Los registros de la gimnasia normal están llenos de hechos que constatan muchos tipos diferentes de velocidades posibles:

1º la velocidad en un espacio de 1000 pies realizado en 8 minutos.

2º la velocidad posible para llegar al mismo tiempo un gran numero de hombres a un punto dado. 20 minutos en 12.000 pies.

3º la velocidad unida a la resistencia.

Como consecuencia de todos estos cálculos Amorós considera que todas las velocidades se repiten y realiza una crítica al mariscal Saxe, en los siguientes términos: *hay que refutar todas las combinaciones que el mariscal de Saxe que dice que un batallón necesita de 6 a 7 minutos en recorrer 300 pies. El largo del paso varia según la aplicación que se le quiera hacer, puede ser de 3, 4 ó 2 pies.*

Artículo cuarto: ejercicios que pertenecen a la carrera y las reglas que se observan para realizarlos.

Este artículo consagra la manera de realizar los diferentes tipos de carrera y someterlos a una clasificación metódica como la siguiente:

- *Carrera hacia delante simultanea y acompasada*
- *Carrera hacia delante de velocidad o libre*
- *Carrera de resistencia sin ser cargado*
- *Carrera con armas, maletas o pesos*
- *Carrera de un grupo de personas que llevan objetos muy pesados*
- *Carrera circular sin las cadenas gimnásticas*
- *Carera hacia atrás*
- *Carrera de piedras y de piquetas*
- *Carrera hacia arriba*
- *Carrera ascendente*
- *Carrera a caballito*
- *Carrera en carretillas*

Los grandes corredores son aquellos que tienen mas fuerza en el aliento o que le pueden garantizar darle al pecho un grado más considerable de dilatación permanente como dijo el doctor Richerand. Para ello, Amorós compuso una serie de canciones para ser cantadas en este tipo de ejercicios elementales compuestas en *FA* mayor. Son canciones que pueden ser aplicadas para carreras de velocidad o libres y para alumnos que esperan su turno les llegue o que descansan después de haber corrido.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Nos parece importante el resaltar las afirmaciones de Amorós respecto a que “los movimientos *voluntarios o los que están sometidos al imperio de los nervios y del cerebro*”, con ello está planteando una consideración (aunque genérica) de cualidades motoras coordinativas, entendiéndolas como aquellas capacidades que conforman los elementos cualitativos del movimiento, representados por las capacidades de dirección, de ritmo, de diferenciación y control, de equilibrio y de reacción, tal y como las consideran Zimmermann en Meinel y Schnabel (1987: 270)⁴⁸.

Aclara Amorós las diferencias entre el movimiento voluntario y el movimiento automático. Así, al expresar “*una determinación, siendo ésta ora razonada cuando supone la acción previa de nuestras facultades intelectuales, ora instintiva o completamente irreflexiva o espontánea*”, está indicando que en todos los casos los procesos de conducción y regulación de la actividad motora se desarrollan en todos los individuos según las mismas normas, esto no significa que los mismos transcurran en cada deportista con igual *velocidad, exactitud, diferenciación y movilidad*. Estas características cualitativas son las que determinan la esencia de las capacidades coordinativas y definen finalmente la eficacia de las respuestas motrices. De esta forma, lo determinante de las cualidades coordinativas no son los procesos de conducción y regulación asociados a una acción motriz concreta, sino las características de la movilización particular de estos procesos. (Torres Guerrero, 2006: 223)⁴⁹

Respecto a la marcha y a la carrera, hay que significar que ambas son habilidades motrices que dependen del grado de desarrollo de los factores psicomotores básicos y de las cualidades motoras coordinativas. Estas habilidades pretenden dar respuesta a los problemas de movimiento que se le plantean al individuo en la vida real; es este sentido su desarrollo se orientará fundamentalmente hacia la creación de capacidades motoras; asimismo no debe de olvidarse que sobre ellas se van a construir las habilidades genéricas y específicas, que tan importante papel juegan en la enseñanza de la técnicas deportivas, artísticas y profesionales.

⁴⁸ Meinel, K. y Schnabel, G. (1988). *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires. Editorial Stadium.

⁴⁹ Torres Guerrero, Juan (2006). *Manual del Preparador de Voleibol. Nivel II*. Capítulo Preparación física aplicada. Federación Andaluza de Voleibol. Cádiz: La Voz.

Barbara Knapp (1981: 17)⁵⁰, señala acertadamente que en Educación Física el término *habilidad* puede utilizarse en muchos sentidos diferentes:

Puede aplicarse como en el caso que nos ocupa de la marcha y la carrera a un acto debido en buena medida a un proceso de maduración del organismo (como la marcha, la carrera, el salto, la extensión, la torsión, la flexión u otros actos parecidos en sus niveles básicos). Tales actos se han llamado también: actividades, habilidades fundamentales y habilidades básicas. Sin embargo, la propia autora reconoce la existencia de una contradicción con la definición de Guthrie ya que estos actos son en gran medida producto del desarrollo motor y es por lo que prefiere no referirse a ellos con el término *habilidad* sino con el de "*movimientos básicos*". Sin embargo, cuando se practican con una finalidad específica (a nivel deportivo, por ejemplo), entonces entrarían plenamente en el ámbito de la *habilidad*.

❖ Aportaciones al currículo de Educación Física escolar

Al analizar el Decreto de Enseñanzas 105/92, por el que reestablece el currículo de Educación Física para Educación Primaria, comprobamos como las habilidades básicas de la marcha y la carrera, tienen un tratamiento en los objetivos y en los contenidos:

Objetivo 3.- *RESOLVER PROBLEMAS QUE EXIJAN EL DOMINIO DE PATRONES MOTRICES BÁSICOS.*

En el elemento curricular de los contenidos hace la siguiente referencia:

Nos vamos a referir en este apartado a las habilidades y destreza motoras básicas, representadas por actividades como la carrera, el salto, el lanzamiento, los giros... más que a habilidades específicas y especializadas, aprendidas, inherentes a conductas cuyos resultados conllevan a la rapidez y precisión o uniformidad de movimientos corporales más específicos, como sumatorios de diferentes destrezas.

La marcha dice Wickstrom (1990: 39)⁵¹ "*es una forma natural de locomoción vertical cuyo patrón motor se caracteriza por una acción alternativa y progresiva de las piernas y un contacto continuo con la superficie de apoyo*".

Es indudable la gran importancia relativa de la adquisición de la marcha como hecho evolutivo de primer orden, más que por su significación intrínseca, por lo que supone como instrumento fundamental a través del cual el niño va a

⁵⁰Knapp, Barbara (1981). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.

⁵¹ Wickstrom, R.L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza Editorial.

ampliar su radio de acción y por tanto las posibilidades de exploración de su medio con todo lo que esto conlleva de enriquecimiento a todos los niveles.

Correr es una forma enérgica de locomoción. Desde una concepción simplista podríamos afirmar que se trata de una ampliación natural de la habilidad básica de andar. Con respecto a la marcha el factor diferenciador es la existencia de una fase de suspensión en la carrera. Según Slocum y James (1968) citados por Wickstrom (1990: 57)⁵², *correr es en realidad dar una serie de saltos muy bien coordinados, en los que el peso del cuerpo, primero se sostiene en un pie, luego lo hace en el aire, después vuelve a sostenerse en el pie contrario, para volver a hacerlo en el aire*⁵³. La habilidad de la carrera presenta múltiples matizaciones con respecto tanto a la velocidad como a la estructura cadencial del ritmo.

El desarrollo de estos contenidos dentro del área de Educación Física en Educación Primaria debe de atender a diversos aspectos: mejora de esta habilidad a nivel cuantitativo, cualitativo y su utilización desde un punto de vista lúdico-recreativo.

⁵²Wickstrom, R.L. (1990). *Ibidem*.

⁵³Wickstrom, R.L. (1980). *Ibidem*. p.p. 57.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO VII

Título: LA FUERZA, LOS MEDIOS DE DESARROLLO, LOS EJERCICIOS QUE AYUDAN A CONSEGUIR ESTA FINALIDAD MÁS EFICAZMENTE, APLICACIONES ÚTILES QUE SE PUEDE HACER DE ESTA FACULTAD, Y PRECAUCIONES QUE SE DEBEN TOMAR PARA EVITAR PELIGROS.

Recordemos que Amorós en el capítulo I de su obra, expuso como realizar una evaluación inicial de su alumnado. De esta forma, indica que a principio de curso se midió la fuerza de los alumnos para anotar dichos datos en la ficha física y psicológica. *“Esto permite observar si el alumno necesita aumentar su fuerza o no y así realizar ejercicios como por ejemplo utilizar el dinamómetro con una mano en vez de con las dos para mejorar la fuerza”.*

Este capítulo lo divide el autor en dos artículos: el primero en el que conceptualiza la fuerza y el segundo en el que incluye los medios para desarrollar la fuerza, y ejercicios para llegar a la finalidad más eficazmente

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Artículo primero: la fuerza

Amorós considera que la fuerza es el poder que produce el efecto que puede ser útil o inútil a los intereses públicos o intereses particulares. Según sea bien o mal empleada. Indica las siguientes prerrogativas:

- *La considera como la facultad que posee el hombre de contraer los músculos y de hacerlos reaccionar después de ordenarlos a su voluntad.*
- *Indica que la conformación de sus brazos, sus manos, sus piernas, su cuerpo y todas las formas convenientes para ejercer un poder que se encuentran reunidos para ejercer una fuerza y no puede más que ser bien dirigida.*
- *El niño que viene al mundo no tiene más fuerza que la necesaria para vivir.*
- *La fuerza es el primer apoyo de la vida, sin ella nos volveríamos víctima de todo y con ella pasamos todos los obstáculos.*

Si analizamos las siguientes definiciones de autores contemporáneos, podemos observar como ya Amorós tiene en cuenta que la fuerza es el vigor, el poder, la facultad que depende de la energía que puede desarrollar un sujeto.

- Mollet (1967)⁵⁴ *"es la energía que permite desplazar una resistencia, sin tener en cuenta el tiempo empleado".*

⁵⁴ Mollet, Raoult (1967). *El entrenamiento total*. Madrid: Comité Olímpico Español.

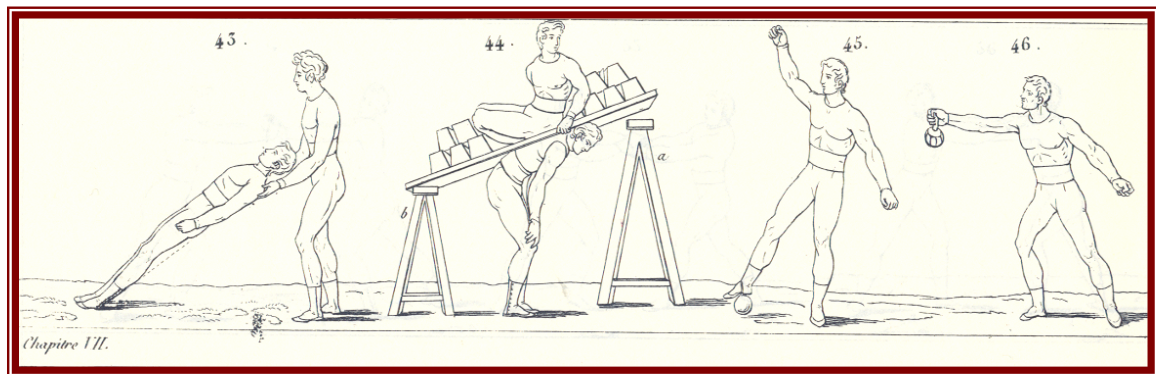
- Hahn (1984)⁵⁵ "es la capacidad del ser humano de superar o actuar en contra de una resistencia exterior basándose en procesos nerviosos y metabólicos de la musculatura".
- Porta (1988)⁵⁶ "Capacidad de generar tensión intramuscular"

Habla Amorós de los tipos de fuerza como es la de "inercia, adhesión, de presión, impulsión, constricción, presión circular, tracción, sustentación, resistencia, centrípeta, centrífuga".⁽⁵⁷⁾

Artículo segundo: medios de desarrollar la fuerza, y ejercicios para llegar a la finalidad más eficazmente

Se señalan diferentes ejercicios de fuerza realizados a manos libres o con implementos, en diferentes manifestaciones tales como aguantar, soportar, atrapar, empujar, arrastrar, saltar, flexo-extensión, cuadrupedia, doblar, frenar, chocar, resistir, levantar, tirar, subir, lanzar, trepar...

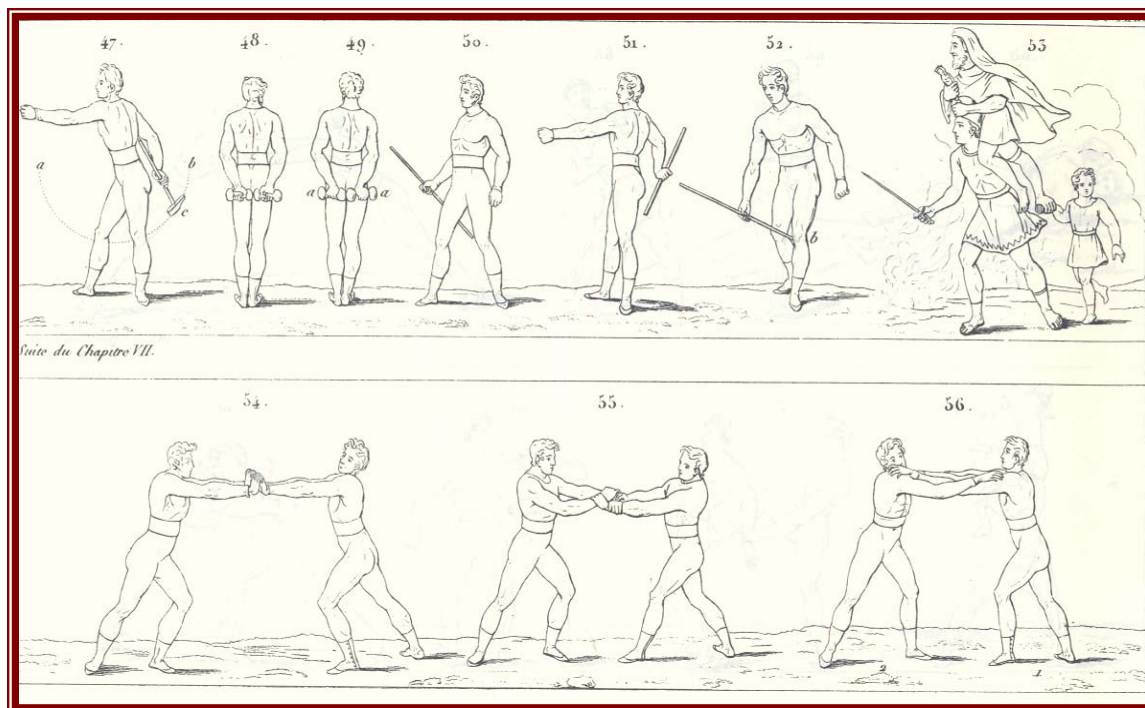
1. Aguantar durante largo rato un grillete con la mano derecha
2. Aguantar durante largo rato un grillete con la mano izquierda
3. Aguantar un grillete con el pie derecho
4. Aguantar un grillete con el pie izquierdo
5. Doblar el cuerpo hacia delante, pegado a un muro
6. Tiro de grilletes o piedras
7. Coger horizontalmente un martillo o una maza con la mano derecha
8. Lanzar un martillo hacia delante lo más lejos posible
9. Pesas
10. Lanzar la barra de hierro
11. Lanzamiento de la barra de hierro pasándola antes entre las piernas



⁵⁵ Hanh, Erwing (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.

⁵⁶ Porta, Jordi (1992). *Programas y contenidos de la Educación Física y Deportiva en BUP y FP*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

⁵⁷ Siff y Verhoshansky (2000), *resumen la fuerza, considerándola al igual que Amorós, que es un componente esencial para el rendimiento de cualquier ser humano y su desarrollo formal no debe ser olvidado en la preparación del deportista. La fuerza se define como la capacidad de un músculo o grupo muscular para vencer o soportar una resistencia bajo unas condiciones específicas.*



Ejemplificaciones de ejercicios de fuerza. Capítulo VII

Al analizar las actividades vemos que en la mayoría de ellas se plantea una actividad con un alto componente coordinativo. La coordinación intramuscular se determina por el dominio del sujeto para diferenciar la fuerza, así como para activar al mismo tiempo la máxima cantidad posible de unidades motoras.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Discrepamos de la afirmación que realiza Amorós en el artículo segundo, al considerar que, *Los músculos flexores tienen las fibras más numerosas y más largas que los extensores*“, toda vez que las investigaciones de Bravo (1985)⁵⁸ y las de Rash y Burke (1999)⁵⁹, consideran que las acciones musculares dependen de más factores que las meras inserciones y de la longitud de las fibras. Sin embargo coincidimos cuando afirma que, *“la fuerza de los músculos es proporcional al número de fibras motrices y contráctiles que entran en su composición”*, está afirmando las diferentes maneras en las que puede dividirse la fuerza y sus posibles clasificaciones.

⁵⁸ Bravo, J. (1985). *Cuadernos de Atletismo- Acondicionamiento físico*. Madrid: Federación Española de Atletismo.

⁵⁹ Rasch, P. y Burke, R. (1999). *Kinesiología y anatomía aplicada*. Barcelona: Ateneo.

En la actualidad, Revoredo Ramos y Pérez Martín (2001)⁶⁰, consideran que para desarrollar la fuerza máxima existen 2 vías fundamentales, la primera a través del incremento de los mecanismos neuroreguladores (perfeccionamiento de la impulsión de la coordinación intra e intermuscular). Esta vía no provoca un aumento de la masa muscular, la adaptación de los músculos mejora el proceso de reclutamiento de las fibras rápidas (FT) y las fibras lentas (ST), desarrolla la capacidad y la sincronización de la actividad de las unidades motoras y aumenta las reservas de ATP y CP en los músculos, así como la actividad de la enzima ATPasa (Verjoshanki, 1988). Aumenta la descomposición y resíntesis anaeróbica de ATP la cual es importante para el incremento de las posibilidades de contracción de los músculos sin que aumente su diámetro.

La eficacia del perfeccionamiento de esta coordinación depende de la complejidad de los ejercicios y está relacionada con la estructura de un movimiento concreto. Debemos destacar que las sobrecargas extremas son preferibles para perfeccionar la coordinación intramuscular pero poco eficaces para la coordinación intermuscular con la cual, un sujeto bien entrenado utiliza una mayor masa muscular además de sacarle mayor provecho y solo los deportistas que saben adaptar este tipo de coordinación al movimiento específico, serán capaces de utilizar su potencial de fuerza de forma funcional.

Sin especificar una clasificación de los medios para el desarrollo de la fuerza, puede inferirse de sus aportaciones a la Educación Física moderna dos grandes grupos de medios: medios convencionales, entre ellos la autocarga, el trabajo por parejas, los ejercicios con aparatos de gimnasio, tales como mástiles, escalera horizontal, escalera vertical, bancos, lastres (sacos) y medios sofisticados, entre ellos sus máquinas e instrumentos, y el uso de las pesas.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

En el Decreto 148 (2002)⁶¹ por el que se establecen las modificaciones al Decreto 106/92 en el que se establecían las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, al hacer referencia a los objetivos encontramos de manera implícita el trabajo de la fuerza en las clases de Educación Física.

⁶⁰ Revoredo Ramos, A. y Pérez Martín, E. (2001). El desarrollo de la fuerza máxima. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 6 - N° 32 - Marzo de 2001*.

⁶¹ Consejería de Educación y Ciencia. (2002). *Decreto 148/2002 de 14 de Mayo. BOJA nº 75 por el que se establecen las Modificaciones al Decreto 106/92 en el que se establecían las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla: CEJA.

Objetivo 1. CONOCER Y VALORAR SU CUERPO CON EL FIN DE CONTRIBUIR A MEJORAR SUS CUALIDADES FÍSICAS Y SUS POSIBILIDADES DE COORDINACIÓN Y CONTROL MOTOR, REALIZANDO LAS TAREAS APROPIADAS Y HACIENDO UN TRATAMIENTO DISCRINADO DE CADA CAPACIDAD.

En la segunda parte del objetivo se señala explícitamente que las cualidades deben tratarse de manera discriminada, es decir, deben de tener un tratamiento específico en estas edades (12-16 años), más en el segundo ciclo, que en el primero.

En referencia al tratamiento que se realiza de la fuerza como cualidad física en Educación Secundaria en los contenidos de enseñanza, encontramos que en el núcleo de contenidos de Condición Física, se señala que la nueva concepción de la Condición Física, entendida como conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y motoras, que son precisas para la realización de esfuerzos musculares y/o deportivos, ofrece una perspectiva más amplia que el sólo trabajo de las cualidades físicas básicas, con ser estos factores importantes asociados a los mecanismos de ejecución del movimiento, sino que nos ofrecen un doble enfoque:

- Funcional: que pretende que el alumno adquiera los conocimientos y destrezas que permitan desarrollar sus cualidades físicas en función de sus necesidades y del tipo de actividad física que quiere realizar.
- Orgánica: que pretende recoger los planteamientos del bloque de salud corporal que los alumnos ya conocen en la Educación Primaria y su profundización en esta etapa.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO VIII

Título: EJERCICIOS DE FUERZA Y DIRECCIÓN

Establece Amorós en este capítulo tres artículos, relacionados con la utilización de la fuerza bajo un punto de vista utilitario. En el artículo primero expone una serie de consideraciones generales acerca de la lucha en la modalidad de no utilizar ningún tipo de instrumentos, en el artículo segundo expone las consideraciones sobre la lucha de pie sin instrumentos y en el tercero las luchas horizontales o en el suelo, a voluntad o libres, sin instrumentos.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Artículo primero: consideraciones generales, lucha sin instrumentos

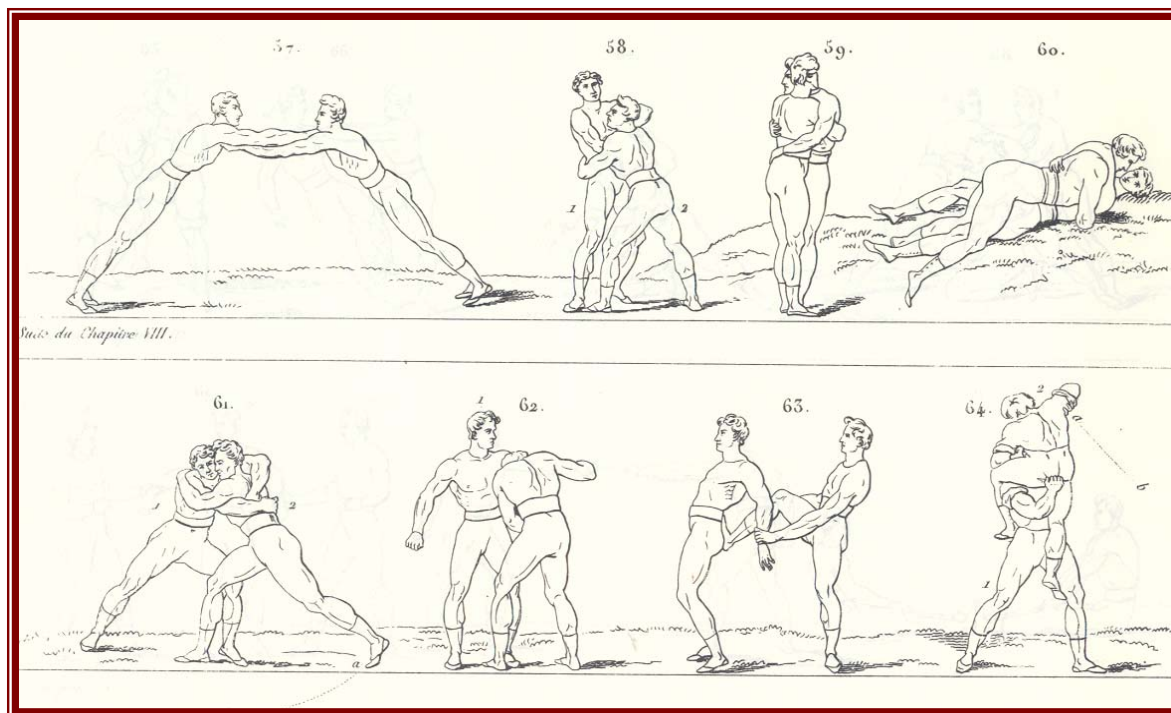
En este capítulo se presentan este tipo de ejercicios que ayudarán a desarrollar la dirección y la fuerza. En la línea del capítulo anterior, Amorós plantea sus ejercicios otorgándoles un componente coordinativo, en este caso incluyendo la mejora de la capacidad de dirección, como un componente importante de las capacidades coordinativas.

Todos aquellos ejercicios que no necesitan instrumentos para ser ejecutados serán ejercicios elementales.

Artículo segundo: luchas de pie sin instrumentos

En este artículo se señalan los distintos tipos de lucha que Amorós considera importantes para el desarrollo de la fuerza y de la capacidad de dirección, así señala:

1. *lucha preparatoria*
2. *lucha simple de puños, con los dedos cruzados*
3. *lucha con un puño, teniendo el codo apoyado sobre una mesa*
4. *lucha con un solo puño*
5. *lucha con los puños cruzados*
6. *lucha con las falanges de los dedos*
7. *lucha de antebrazos*
8. *lucha de brazos*
9. *lucha de espaldas*
10. *lucha apretada o brazo-cuerpo*



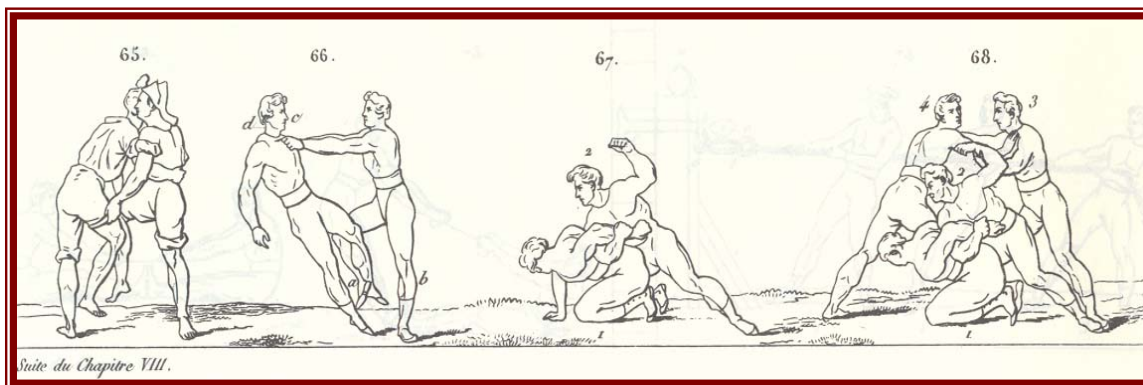
Ejemplificaciones de ejercicios de lucha. Artículo segundo. Capítulo VIII

La palabra "*lucha*" procede del Palé, un concepto griego que dio origen a la *lucta*. El *Palé* era una modalidad de combate en el que los luchadores peleaban en posición vertical, logrando el triunfo el primero que conseguía derribar al adversario (Amador, 1996). Así, las actividades de lucha pueden definirse como aquellos actos motrices que han perdido el componente específico propio de la técnica de los deportes de lucha, conservando su potencial educativo. Hay que distinguirlas de los deportes de lucha; éstos están reglamentados, suelen tener un límite de tiempo, existen unas reglas estrictas y el blanco es generalmente el cuerpo del adversario.

Artículo tercero: luchas horizontales o en el suelo, a voluntad o libres, sin instrumentos

Se establecen en este artículo las reglas que se debe observar en la práctica de las luchas horizontales y a voluntad:

1. *ataques de frente*
2. *ataques hacia el costado o el lado izquierdo*
3. *ataques hacia el costado o el lado derecho*
4. *ataque por detrás*
5. *ataque con levantamiento*
6. *gancho en la pierna e inversion*
7. *lucha horizontal después de la caída y finalización del ejercicio cuando se ha hecho entre dos personas*
8. *lucha entre cuatro personas*



Ejemplificaciones de ejercicios e lucha. Artículo tercero. Capítulo VIII

Por las técnicas que describe, podemos establecer que se requiere para su práctica: la técnica, la fuerza, la resistencia, la velocidad y el propio peso, realizadas mediante presas y cuerpo a cuerpo, según el reglamento establecido.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

La Lucha en la actualidad es una disciplina deportiva y un deporte de combate existente desde milenios. Existe un enorme número de variedades, siendo una actividad en la cual cada participante intenta derrotar a su rival sin el uso de golpes. El objetivo consiste en ganar el combate haciendo caer al adversario al suelo y manteniendo sus dos hombros fijos sobre el tapiz o ganando a los puntos. Existen sin embargo reglas particulares según los distintos estilos.

En nuestro país tenemos la suerte de contar con una serie de modalidades autóctonas que enriquecen, si se puede aún más, la historia de nuestras distintas regiones. Son la lucha leonesa y la lucha canaria. La lucha leonesa es un combate entre dos, que agarrados al cinto del contrario y mediante la utilización de mañas (así es conocida la técnica de este deporte), se intentan mutuamente derribar al suelo. En la lucha leonesa lo fundamental es hacer perder el equilibrio al rival para que caiga al suelo.

Si se consulta el diccionario de la Real Academia Española (2004)⁶², se encuentran acepciones de la palabra "lucha", como *pelea en que dos personas se abrazan con el intento de derribar una a otra, o combate, contienda, disputa; también aparece como oposición, rivalidad y hostilidad entre contrarios que*

⁶² Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004). www.rae.es

tratan de imponerse el uno al otro. La definición anterior no es demasiado esclarecedora en el campo deportivo, pues hay deportes en los que no se trata de derribar al contrario, sino conseguir más puntos que el otro.

Pierre Parlebas (1988)⁶³, define por deportes de adversario a "*aquellos que tienen un carácter sociomotriz y se desarrollan en un marco de incertidumbre producida por una oposición inteligente de uno o varios contrarios (contracomunicación)*".

La referencia específica a la capacidad de dirección que realiza Amorós en la utilización de la fuerza, la podemos considerar como una fuerza aplicada a un fin concreto, a este respecto señala Lorenzo Caminero (2002: 36)⁶⁴ que esta dirección se basa "*en la percepción consciente y precisa de los parámetros espaciales, temporales y de fuerza durante la ejecución motora, y en la comparación con el modelo interno de movimiento*". Su nivel de ejecución está determinado conjuntamente por la experiencia motora y por el grado de dominio de las acciones motoras respectivas, ya que ella es la que posibilita la percepción de las pequeñas diferencias de la ejecución motora con respecto al ideal propuesto, o respecto a ejecuciones anteriores. La capacidad de diferenciación adquiere, por ello, una importancia especial en las fases de perfeccionamiento y estabilización del movimiento deportivo, y en su aplicación en la competición.

Llama la atención la propuesta de *lucha entre cuatro personas*, poco habitual en el deporte moderno, considerado en su modalidad de deporte de adversario.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

El Decreto de Enseñanzas 106/92 (⁶⁵), de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, entiende los objetivos como *las intenciones que guían y orientan la programación y el desarrollo de las actividades necesarias para el desarrollo del proceso, determinando la selección y secuenciación de los*

⁶³ Parlebas, Pierre (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

⁶⁴ Lorenzo Caminero, Flaviano (2002) *Diseño y Estudio científico para la validación de un Test motor original, que mida la Coordinación Motriz en alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁶⁵ Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto 106/92 por el que se establecen las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Aspectos generales*. BOJA 53. Sevilla: CEJA.

contenidos y el diseño de determinadas actividades de acuerdo con las orientaciones metodológicas.

Las modificaciones incorporadas por el Decreto 148/2002, (⁶⁶), indica en referencia a los objetivos del área, que estos no sean simplemente guías reproductoras para la consecución de los mismos, sino que adquieran un papel de orientadores del proceso educativo y del aprendizaje. Las actividades de lucha aparecen en el objetivo 2. enunciado como sigue *“CONOCER, VALORAR Y PRACTICAR LOS JUEGOS Y DEPORTES HABITUALES DE SU ENTORNO, INDIVIDUALES, COLECTIVOS O DE ADVERSARIO, APLICANDO LOS FUNDAMENTOS REGLAMENTARIOS, TÉCNICOS Y TÁCTICOS, EN SITUACIONES REALES”*.

En la aclaración se especifica que *“Se trata también de que los alumnos y alumnas adquieran una elemental cultura deportiva, así como el conocimiento de las posibilidades que su entorno le ofrece para la practica de estas actividades”*.

Annicchiarico Ramos (2006)⁶⁷, elabora una unidad didáctica para alumnado de ESO, en la que expresa la gran cantidad de ventajas que presentan estas actividades. Algunas de ellas son:

- Se desarrolla el sentido del tacto, ya que es necesaria gran implicación por parte del mismo.
- Se descarga y se controla la agresividad, haciendo esto extensible a otras actividades deportivas y situaciones de la vida cotidiana.
- Se aumenta la responsabilidad, ya que se "obliga" al alumno/a a garantizar la integridad física de los demás compañeros/as.
- Se desarrollan las habilidades motrices básicas, especialmente los desplazamientos y los giros.
- Se incrementa la condición física de forma muy globalizada: fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.
- Se valora continuamente el riesgo que supone la acción a realizar, tanto para uno mismo como para el adversario/a.
- Se gana en seguridad, ya que los alumnos/as se familiarizan con las caídas y el contacto físico.

⁶⁶ Consejería de Educación y Ciencia (2002). Decreto 148/2002 de 14 de Mayo. BOJA nº 75 por el que establecen las Modificaciones al Decreto 106/92 en el que se establecían las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Sevilla: CEJA.

⁶⁷ Annicchiarico Ramos, Rubén José (2006). Las actividades de lucha en la educación primaria: beneficios y posibilidades en el área de Educación Física. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 94 - Marzo de 2006.

- Se produce un efecto de catarsis, porque se favorece la liberación de la carga de represión que acumulan los niños/as.
- Se establecen modificaciones casi instantáneas en función de las actuaciones del compañero/a (en caso de que lo haya) y adversario/a.
- Se necesitan constantes esquemas de percepción, decisión y ejecución para responder continuamente a la incertidumbre creada.
- Se logra la educación integral del individuo y el desarrollo armónico de la personalidad, enfocando adecuadamente estas actividades.
- Se libera el estrés.
- Se favorece la integración de todos los alumnos/as, ya que incluso aquellos que debido a sus características morfológicas y fisiológicas puedan ser "discriminados" en otras actividades (por ejemplo los niños/as con sobrepeso), en este caso tendrán un rol importante en el grupo.
- Se aumenta el grado de motivación, ya que al partir de acciones naturales y espontáneas, los practicantes tendrán una especial implicación.
- Se pueden desarrollar gran parte de los objetivos y trabajar casi todos los contenidos que van a ser importantes en el currículo de Educación Primaria, incrementando así capacidades diversas: psicomotrices, cognitivo-lingüísticas, afectivas, de relación interpersonal, de actuación e inserción social...
- Se aprenden a aceptar las normas del grupo y a respetar al resto de compañeros/as.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO IX

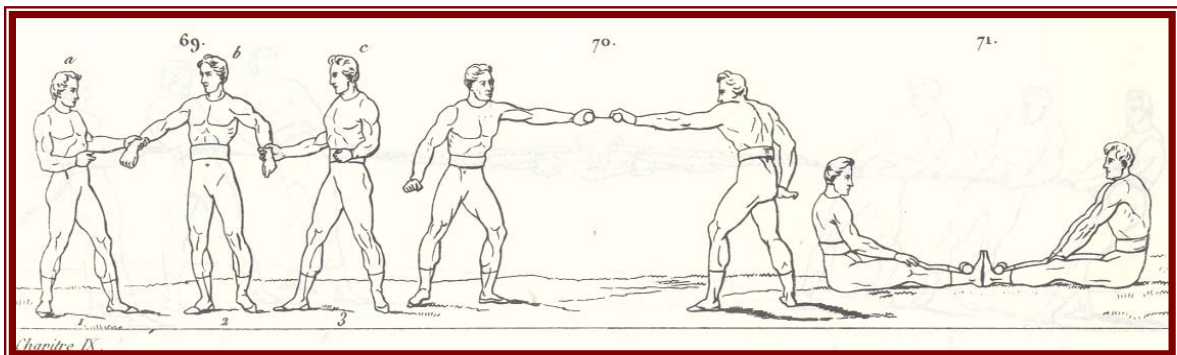
Título: **CONTINUACION DE LOS EJERCICIOS DE FUERZA Y DIRECCION. LUCHA CON INSTRUMENTOS**

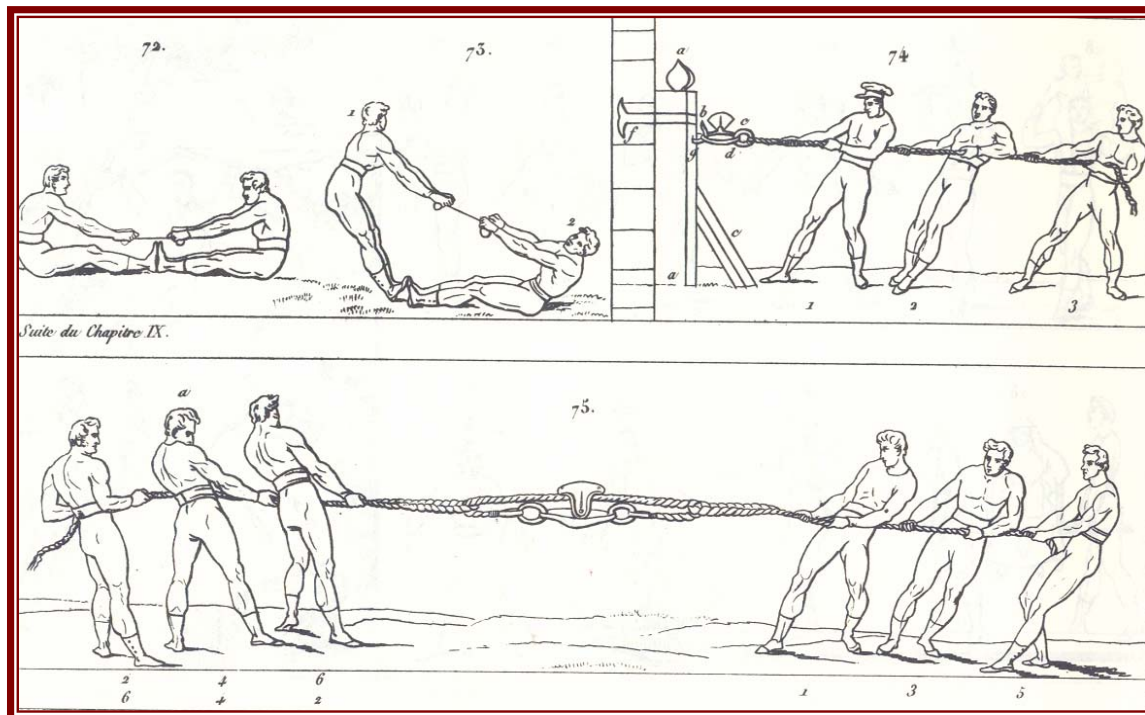
❖ Análisis descriptivo e interpretativo

La lucha como deporte de combate está integrada por una gran cantidad de elementos técnicos que en su integridad sistémica aportan las características propias de esta actividad. Amorós señala multitud de ejercicios de lucha con la intencionalidad de mejorar la fuerza y la capacidad de dirección y control motor. Señala instrumentos tales como bolas, bastoncillos, cuerdas cortas y cuerdas largas

Artículo primero: ejercicios

1. *lucha con bolas con la mano izquierda*
2. *lucha con bolas con la mano derecha, los números impares los defienden*
3. *lucha con bolas con la mano izquierda, los números pares los defienden*
4. *lucha con bolas con la mano derecha*
5. *lucha con bolas entre tres, los números dos defienden las bolas*
6. *tomar el centro de posición a los números uno*
7. *tomar el centro de posición a los números tres*
8. *lucha con bastoncillos con la mano izquierda*
9. *lucha con bastoncillos con la derecha*
10. *lucha con bastoncillos con las dos manos*
11. *lucha con bastoncillos entre tres*
12. *lucha con bastoncillos en el suelo*
13. *tracción horizontal, con la ayuda de una cuerda entre dos alumnos*
14. *lucha con bastones dobles por detrás*
15. *misma tracción con la mano izquierda*
16. *tracción inclinada con la ayuda de una cuerda, entre dos alumnos*
17. *tracción general con una cuerda larga*
18. *lucha de tracción general con largas cuerdas por divisiones*





Ejemplificaciones de ejercicios de Fuerza y Dirección. Lucha con Instrumentos. Capítulo IX

❖ Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna

Estas actividades que plantea Amorós, en las que los elementos técnicos están presentes con la utilización de instrumentos, plantean mayores niveles de motivación, con disposición para encauzar los ejercicios, lo cual realmente favorece en gran medida su disposición de adquirir habilidades. Los ejercicios de lucha permiten una mayor intensidad de carga para su ejecución, debido a la oposición se produce un mayor reclutamiento de fibras musculares (coordinación intramuscular). Involucran una mayor cantidad de grupos musculares que actúan en forma coordinada en la ejecución (coordinación intermuscular) y pueden tener una velocidad de ejecución similar o superior a la de los gestos deportivos.

El desarrollo de las distintas acciones, de un enfrentamiento o combate entre dos adversarios, suelen darse de acuerdo con unos principios básicos generales, que a pesar de algunas diferencias, en función de las especialidades y reglamentación de cada deporte, están presentes en todos ellos.

Estos principios básicos, son los siguientes (⁶⁸):

- La actitud o predisposición con que cada uno de los que se enfrentan afrontan el combate, siempre debe poseer agresividad.
- Los desplazamientos, específicos para cada deporte, pero cuyo equilibrio y oportunidad de realización se convierten en factores básicos de cualquier acción.
- El ataque, para la culminación de cualquier acción, es imprescindible, bien como propia iniciativa o como respuesta adecuada a una acción de combate.
- La defensa para contrarrestar las acciones emprendidas por nuestro adversario u oponente.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Este tipo de actividades son de gran utilidad para la Educación Física, aprovechando su valor pedagógico. (⁶⁹) Presentan una serie de características muy positivas para el alumno:

- Gran motivación
- Variedad de posibilidades
- Sociabilidad
- Canalización de la agresividad (catarsis)
- Desarrollo de las capacidades físicas

Las exigencias concretas que nos plantean estos deportes en situación de lucha uno contra uno, plantean grandes dificultades de percepción y de decisión, aspectos que no deberán ser olvidados en una programación que pretenda ser lo más completa posible. Las actividades de lucha plantean al alumno problemas y situaciones nuevas de gran riqueza motriz como son la gran velocidad de reacción necesaria y el fuerte componente de contacto directo.

Estas actividades presentan unas posibilidades de gran interés:

⁶⁸ VV. AA. (1985). *La Enseñanza de la Educación Física en las Enseñanzas Medias*. pág. 504. Barcelona: Paidotribo.

⁶⁹ Torres Guerrero, J.; Arráez Martínez, J. M.; Rivera García, E.; Merino Díaz, J. A. y López Sánchez, J.M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

- Variar los contenidos típicos ya conocidos por el alumno en experiencias anteriores
- Aumentar el grado de motivación
- Aprovechamiento de instalaciones y material que se tenga con anterioridad
- Adecuación del nivel de trabajo físico a las condiciones adecuadas.

Pese a ofrecer esta cantidad de ventajas y posibilidades educativas, las actividades de lucha suelen convertirse en un potencial poco explotado en la escuela, especialmente en la etapa de Educación Primaria. Ello ocurre en opinión de Annicchiarico Ramos (2006)⁷⁰, principalmente por:

- El desconocimiento de muchas de las características de la actividad, así como de las posibilidades y beneficios que aporta.
- La idea de que el riesgo que corre el alumnado es muy grande. Se cree que la "agresividad" que pueden tener los alumnos/as se convertirá en algo incontrolado durante la realización de la actividad.
- La ausencia de actividades de lucha organizadas en los programas de Educación Física e iniciación deportiva.
- La creencia de que se necesitan materiales, instalaciones y conocimientos especializados para este tipo de actividades.

⁷⁰ Annicchiarico Ramos, Rubén José (2006). Las actividades de lucha en la educación primaria: beneficios y posibilidades en el área de Educación Física. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 10 - N° 94 - Marzo de 2006.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO X

Título: ACTOS DE BENEFICIENCIA Y EJERCICIOS QUE SE DISPONEN A EJECUTARLOS. PENAS Y RECOMPENSAS QUE SE DEBEN DAR, SEGUIDOS DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE DE PONER DE PIE UNA O MAS PERSONAS, Y DE LLEVARLOS SIN TIMIDEZ CON SEGURIDAD, SIN HACERSE DAÑO Y TENIENDO SIEMPRE UNA MANO LIBRE O LAS DOS, PARA BUSCAR APOYOS Y PASAR POR TODO.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Divide Amorós este capítulo en dos artículos: el artículo primero expone las bondades del ser humano y la necesidad de que las actividades gimnásticas y los ejercicios derivados de ellas colaboren a realizar actos de solidaridad que inciden en el bien común, hay que tomar al hombre tal y como es y conducirlo por el camino de los buenos sentimientos y de las buenas acciones, mientras en el artículo segundo muestra un repertorio de ejercicios que son útiles para realizar diversos tipos de salvamento, en sus palabras: *ejercicios que se disponen a hacer actos de beneficencia.*

Artículo primero:

Amorós expone en este artículo que:

El hombre virtuoso es aquel, que tiene amor al prójimo, deseo de hacer el bien, reunirá el mayor número de medios posibles, para poner en práctica estas virtudes.

Amorós dice: *cette réunion du physique et du moral de nos actions est naturelle, simple et nécessaire.* Piensa que no es bueno separar estas dos virtudes, hay que tomar al hombre tal y como es y conducirlo por el camino de los buenos sentimientos y de las buenas acciones del cumplimiento de sus deberes.

Se trata, pues, de fomentar en la persona que se educa la adquisición de unos rasgos o disposiciones morales gracias a los cuales, ante las diferentes situaciones de la vida, sepa decidir y actuar de acuerdo con unos determinados valores que se han asentado en la estructura de su personalidad (responsabilidad, justicia, sinceridad, lealtad, solidaridad...). En este modelo, la actuación del instructor o del formador de formadores, resulta, por ello, esencial no solo para transmitir los contenidos y valores morales, para enseñar a pensar, para diseñar las estrategias en situaciones de aprendizaje, sino también para lograr la actividad del educando, esto es, la puesta en práctica de acciones conformes a las disposiciones morales que se pretenden fomentar.

Cuando hace referencia al castigo, lo hace como una reparación del error y vuelta atrás al punto en que se inició el mismo.

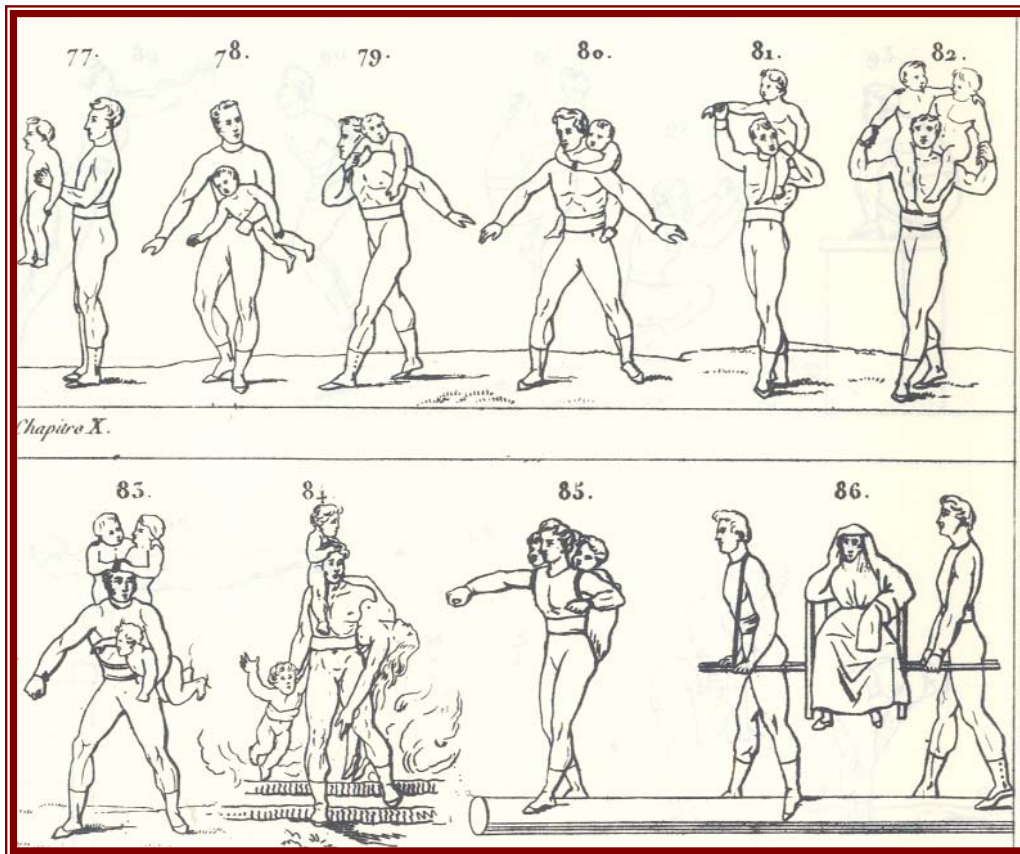
De esta manera el castigo producirá un doble efecto que se desea, que es la reparación de un desorden y la corrección del alumno, su vuelta sincera al cumplimiento de sus deberes, a respetar la verdad, el orden, la justicia y amar el bien y la virtud.

Cita algunos actos de beneficencia históricos.

Artículo segundo: ejercicios que se disponen a hacer actos de beneficencia

Estos ejercicios que van a aprender comenzado por los más elementales considera que les dará estos medios y servirá al mismo tiempo a desarrollar sus fuerzas. Señala la siguiente progresión de ejercicios en orden a su dificultad.

1. *tomar un niño por debajo de los brazos, levantarlo y tenerlo así durante un rato.*
2. *después de un instante de reposo se pide: situar al niño sobre su lado izquierdo, sostenido por los brazos del mismo lado.*
3. *como el anterior situar al niño sobre su lado derecho, con cuidado y precauciones*
4. *situar al niño sobre el lado izquierdo de la espalda*
5. *situar al niño sobre el lado derecho de la espalda, tomar el brazo izquierdo del niño con la mano izquierda y el cruce de los brazos aumentará la seguridad de estos dos ejercicios.*
6. *situar al niño sobre el hombro, sin sostenerlo con las manos*
7. *situar al niño sobre el hombro, sin sostenerlo con las manos, haciéndole cruzar las manos sobre la frente del que lo sostiene.*
8. *situar a un niño sentado sobre el hombro izquierdo y las piernas hacia delante.*
9. *igual que el anterior pero sentado sobre el hombro derecho.*
10. *y 11. coger a un niño a caballito sobre el hombro derecho o izquierdo.*
11. *y 13. Coger a un niño a caballito sobre el hombro derecho o izquierdo, sin sostenerlo con la mano.*
15. *coger a un niño a caballito sobre los dos hombros, sin sostenerlo de las manos*
16. *coger a dos niños a caballito sobre los dos hombros.*
17. *situar a dos niños en la espalda, sin cogerlos de las manos.*
18. *tomar a tres niños en la posición de vuestra elección.*
19. *tomar a cuatro niños en la posición de vuestra elección. En el caso de que se produzca un incendio en un hospicio.*
20. *o salvar a un adulto y dos niños.*
21. *la construcción de un bolso para llevar a dos o tres niños, un bolso ajustado al cuerpo para salvarlos en caso de un incendio.*
22. *construcción de una silla para llevar a enfermos en caso de catástrofe.*
23. *si no se encuentra este tipo de silla siempre podremos hacer uso de nuestro cuerpo humano para construir una sillita para llevar al herido.*
24. *mismo ejercicio que el anterior pero haciendo dos grupos y haciendo a los alumnos pares que pongan hacia delante sus brazos derechos y los impares que pongan hacia delante sus brazos izquierdos.*
25. *la seguridad de los Saxons. Poner dos niños o un adulto en una carretilla.*



Ejemplificaciones de ejercicios que se disponen a hacer actos de beneficencia. Capítulo X

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Antes de comenzar la ejecución de los ejercicios prescritos, Amorós insiste a sus alumnos que el principal objetivo de la gimnasia es *hacer el bien, ayudando a todos aquellos que puedan necesitar su ayuda. Los heridos, aquellos que estén expuestos a peligros en un incendio y tantos otros frecuentes en la vida*, pueden tener necesidad de su asistencia y es necesario estar dispuestas a prestarla con dirección y oportunidad.

En este enfoque de educación moral, se otorga un valor fundamental a la persona que valora como centro de la intervención en sus enseñanzas, al tiempo que la función principal de la persona que educa es la de facilitadora de situaciones que permitan a sus alumnos reflexionar sobre su ideal de vida, así como la de generar experiencias que saque a consideración los diferentes y múltiples elementos de la realidad intersubjetiva, que propicien su análisis y resolución en función del referente colectivo y del propio y personal ideal.

La especificidad y sistematicidad que se exige a las intervenciones de educación moral, contribuyen a profundizar la interpretación de la

transversalidad. De ahí que Martínez (1992: 14)⁷¹ señale que la propuesta curricular transversal de educación moral no sólo debe ser considerada como un “...conjunto de contenidos de aprendizaje relativos a actitudes, valores y normas de las diferentes áreas curriculares”, a éstos deben sumarse a los contenidos procedimentales y contenidos relativos a hechos, conceptos y sistemas conceptuales. Asimismo, no sólo debe afectar a “...las situaciones de educación formal, sino también a aquellas situaciones de educación no formal que tienen lugar en el marco de los centros educativos y que dotan de sentido a la vida colectiva y diaria que en ellos se desarrolla.”

La educación como dice Victoria Camps (1993: 11)⁷² “no puede ser neutra en cuanto a valores. Educar no es solo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o una maneras de ser”.

Los valores de bondad, ayuda mutua, responsabilidad y solidaridad, que señala Amorós, en educación son, pues, ineludibles. Una educación libre de valores, como un erróneo progresismo pretendió, no sólo no es posible o indeseable, es una contradicción en los términos. Cada acción educativa se sostiene en función de que asume, implícitamente, que algo merece ser enseñado/aprendido. Cada acción o enunciado del profesor transmite determinadas preferencias, actitudes, valores.

Educar en valores y para la puesta en práctica de valores de derechos humanos es una tarea difícil y problemática, tanto en el orden conceptual como metodológico. En el orden conceptual, porque aunque se coincida en la aceptación de los valores en abstracto, en la vida social no siempre se concretan, y a menudo se producen tensiones y conflictos entre diferentes opciones de valores.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

En el Diseño Curricular de Educación Primaria (105/92)⁷³ se explicita que la Educación Física contribuye al logro de los diversos fines educativos en la Educación Primaria: socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, así como la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas,

⁷¹ Martínez, M. (1992). Educación en valores y educación moral: un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Nº 15, p. 14.

⁷² Camps, Victoria (1993) *Los valores de la educación*. Madrid: Editorial Alauda/Anaya.

⁷³ Consejería de Educación y Ciencia (1992). Decreto 106/92 por el que se establecen las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Aspectos generales. BOJA 53. Sevilla: CEJA.

comunicativas, lúdicas y de movimiento. Y en las aclaraciones continua *“En esta etapa tiene particular importancia la conexión entre desarrollo motor y cognoscitivo. En este sentido, la actividad física tiene un valor educativo por las posibilidades de exploración que proporciona el entorno y por las relaciones lógicas que favorecen en la persona a través de las relaciones con los objetos, con el medio, con otras personas y consigo mismo.*

En los aspectos introductorias, del Decreto de Educación Primaria se señala que la Educación Física a través de su trabajo sistemático en los Centros, quiere y puede aportar soluciones a grandes problemas que preocupan a la sociedad, señalándose entre otros:

- Prevención de accidentes
- Primeros auxilios

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992)⁷⁴, publicó el *Documento de Orientaciones para la Secuenciación de Contenidos*, realizando algunas recomendaciones sobre la inclusión de determinados contenido, en cada ciclo, así en el primer ciclo de Educación Primaria indica *“que se podrá favorecer la comprensión de medidas elementales de seguridad y prevención de accidentes en la práctica de juegos y actividades físicas. Ello podrá incluir la adopción y práctica de medidas elementales de seguridad, en cuanto a la utilización del material y del espacio”*. En el segundo ciclo se indica que *“también se incluirán aspectos relacionados con la higiene y la prevención en la actividad física:*

- *Comprensión de medidas y normas de seguridad y prevención de accidentes en la práctica de juegos y actividades físicas.*
- *Adopción de medidas y normas básicas de seguridad, en cuanto a la utilización del material y del espacio de realización de juegos y actividades físicas.”*

En las recomendaciones para el tercer ciclo se recoge que es importante el *“Conocimiento de medidas y normas de seguridad y prevención de accidentes, en la práctica actividades físicas y en la vida diaria”*. Así como, la importancia de la *“Adopción de medidas y normas de seguridad, en cuanto a la utilización del material, instalaciones y espacios”*

⁷⁴ Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1994). *Documento de Orientaciones para la Secuenciación de Contenidos. Volumen II. Educación Física*. Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.

En el Diseño Curricular de Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 106/92)⁷⁵ se indica en los aspectos introductorios que, “...*El movimiento tiene, además del valor funcional de instrumento, un carácter social, que se deriva de sus posibilidades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de interacción*”.

En el Decreto 208/2002, de 23 de julio por el que se modifica el Decreto 126/1994, al referirse a los criterios de evaluación encontramos en el criterio relacionado con el desarrollo de actitudes sociales, en la aclaración se especifica: “*Se valorará el desarrollo de actitudes que potencien la actividad física grupal como la cooperación, la tolerancia y el respeto a las normas establecidas. Por ello debe considerarse la progresiva implantación de normas, aceptadas como necesarias para regular la organización y el funcionamiento de una actividad de grupo y en qué medida esa implantación de normas es favorecida por actitudes como la aceptación de los demás, la tolerancia, la valoración del esfuerzo realizado, el respeto y la solidaridad.*”

⁷⁵ Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto 106/92 que establece las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Aspectos Generales*. Sevilla: BOJA NÚM. 53 DE 20/06/92.

TOMO II

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XI

Título: **EL ARTE DE SALTAR SIN INSTRUMENTOS**

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Este capítulo lo divide Amorós en tres artículos, tratando en el artículo primero de las reglas y planteamientos generales sobre las habilidades del salto, en el artículo segundo trata de los ejercicios de saltos sin instrumentos y en el artículo tercero muestra un repertorio de ejercicios y diferentes pruebas de saltos peligrosos que han sido hechos con suerte.

Artículo primero: reglas y consideraciones generales

Realiza Amorós en este Capítulo un amplio estudio sobre la habilidad básica del salto, considerándolo como una habilidad utilitaria, afirmando incluso que *“La conservación de la vida depende muchas veces del conocimiento de las reglas del arte de saltar, en caso de que se llegue a un lugar elevado y se sea lanzado sin poder evitarlo y si no se sabe aplicar las reglas convenientes, situar bien sus miembros, evitar fracturas, estas caídas involuntarias suelen tener consecuencias nefastas”*.

Clasifica los saltos en función de un criterio espacial, así entiende que *los saltos tienen lugar de tres maneras generales simples: en anchura, altura, profundidad*.

El arte de saltar es difícil de comprender por la variedad de reglas que hay que tener presentes en el momento de la ejecución, conviene enseñarlos analíticamente como sigue:

- 1. en relación al movimiento de los brazos*
- 2. en lo que concierne a las piernas para flexionarlas y ponerlas según el tipo de salto, en el momento de hacer el impulso.*
- 3. en relación con las piernas para la manera de caer a tierra de flexionar y de rebotar.*

Se decanta por una metodología analítica pura, combinada con una estrategia en la práctica analítica polarizando la atención, así pone énfasis en los movimientos de los brazos o en la angulación de las piernas para el impulso.

Artículo segundo: ejercicios de saltos sin instrumentos

Define Amorós el salto como *“la acción de elevarse a una cierta altura por encima del lugar donde se encuentra y franquear hacia delante o hacia atrás todo tipo de obstáculos”*. Entiende que se ha explicado de muchas maneras la teoría del salto y señala a los autores: Aristóteles, Boerhaave, Borelli, Mayow, Hamberger, Hallez, Barthez y otros, considerando que se esforzaron por dejarlo claro. Recogemos a continuación los saltos elementales:

- Saltos elementarios (elementales):

1. salto de altura, levantando las piernas hacia delante
2. salto de altura, poniendo las piernas hacia atrás.
3. salto de anchura hacia delante. Os médicos lo llaman salto horizontal.
4. salto de anchura hacia atrás.
5. salto de lado o lateral de anchura hacia la derecha.
6. salto de lado o lateral de anchura hacia la izquierda.

- Saltos de anchura hacia delante, sin instrumentos, por encima de una fosa:

7. salto de altura hacia delante con los pies juntos.
8. salto de anchura hacia delante, a voluntad o salto franco.

- Saltos en profundidad sin instrumentos:

9. salto de profundidad, simple y hacia delante.
10. salto en profundidad hacia atrás.
11. salto en profundidad hacia atrás, tomando un punto de apoyo con las manos.

- Saltos de profundidad y altura sin instrumentos:

12. este ejercicio se puede presentar en tres casos diferentes, tener un obstáculo que hay que salvar en altura cerca del punto de salida, o tenerlo en la mitad del lugar de la distancia a recorrer en anchura o tenerlo en la extremidad opuesta al salto.

- Salto de altura y en profundidad sin instrumentos:

13. se tiene delante de sí y muy cerca un obstáculo por encima del cual hay que pasar y se encuentra del otro lado del suelo más bajo que donde se encuentra este.

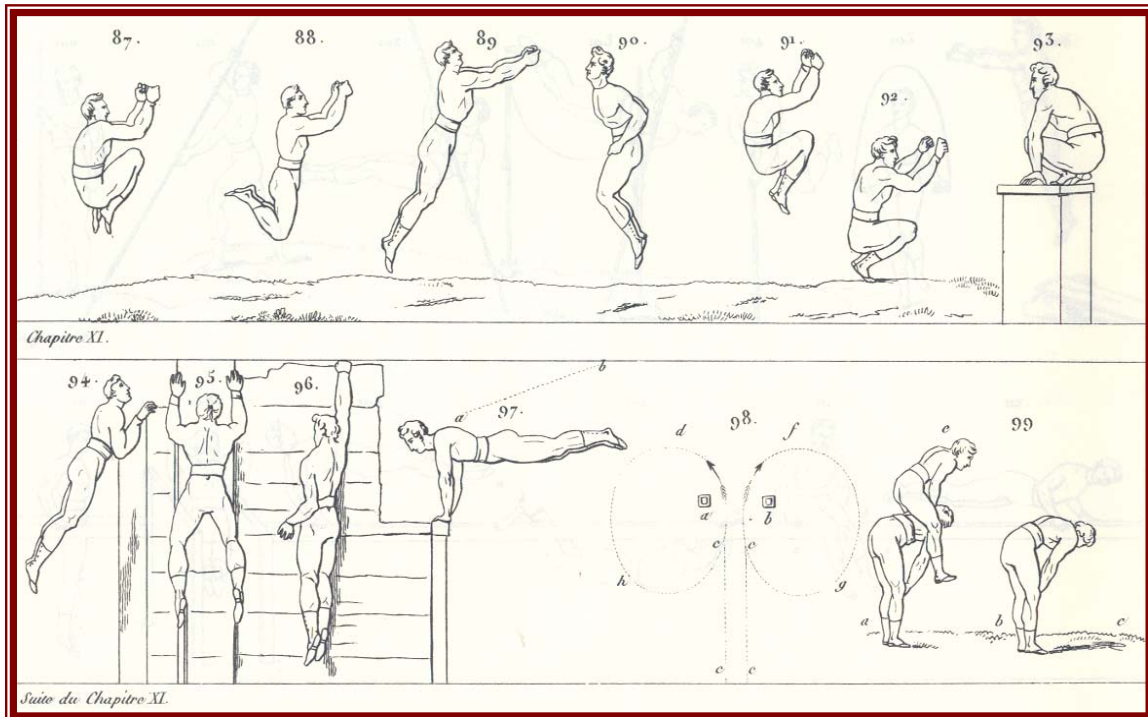
- Salto de altura, de anchura y de profundidad, sin instrumentos:

14. la altura es representada por una cuerda en la zona de salto móvil situada en un banco o una mesa redonda donde se debe saltar, la anchura por la distancia horizontal que se prescribe, o por el segundo salto móvil que se establece mas lejos, y la profundidad por el terreno sobre la cual la mesa es situada.

-Otros tipos de saltos diferentes sin instrumentos:

15. salto a horcajadas
16. una segunda manera de hacer este ejercicio es consiste en situarse de pie, la cabeza bajada, las manos delante de los muslos para que el salto sea mas difícil.
17. hacer saltar en anchura a un alumno débil
18. hacer saltar en anchura a dos alumno débil
19. saltar de lado hecho por dos alumnos
20. hacer un salto doble, pero sin interrupción
21. atravesar un espacio dado por medio de muchos saltos con los pies juntos.

Incorpora diferentes tipos de saltos sobre obstáculos en longitud y en altura, así como diferentes formas de multisaltos.



Ejemplificaciones de diferentes tipos de saltos sin instrumentos. Capítulo XI

Saltar es la habilidad motora de suspender el cuerpo en el aire como consecuencia de un impulso previo con una o ambas piernas, finalizando en una caída sobre uno o ambos pies. En cuanto a la dirección de ese impulso, el salto puede ser hacia arriba, abajo, adelante, atrás y lateral.

Para lograr iniciarse en el patrón motriz de salto es necesario previamente haber adquirido la habilidad básica de la carrera. Cuando al correr se impulsa hacia arriba y adelante con un pie y cae sobre otro, cumple los requisitos mínimos para empezar a saltar bien.

El salto es una habilidad más compleja que la carrera tanto a nivel físico, ya que implica movimientos más vigorosos y tiempos de suspensión mayores, como a nivel psicológico, pues requiere valor y confianza

Artículo tercero: Ejemplos y pruebas de saltos peligrosos que han sido hechos con suerte.

En este artículo muestra Amorós algunas ejemplificaciones que el denomina realizadas “con suerte”, se refiere obviamente a la dificultad y

peligrosidad del ejercicio durante su ejecución y la posibilidad de ser realizados sin lesiones, ni problemas de tipo físico. Ejemplifica los siguientes:

- Ejemplo de saltos de anchura hacia delante
- Ejemplo de un salto peligroso en anchura y profundidad terminado con suerte.
- Ejemplo de un salto de profundidad hacia atrás de 35 pies.
- Ejemplo de un salto de profundidad simple hacia delante de 25 pies cayendo sobre el pavimento.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Recomienda Amorós a sus alumnos que sigan estas instrucciones y que el salto lo realicen con gracia. Previene que los saltos muy fuertes solo podrán realizarlos aquellas personas con un buen estado de salud. El término “gracia” lo podemos asociar a la terminología empleada por Coll y Vinuesa (1984)⁷⁶ que utiliza el término “agilidad” o “destreza”. Porta (1992)⁷⁷ denomina “Capacidades Motrices Básicas” a la interrelación de los aspectos cuantitativos y cualitativos del movimiento. Es decir incluye en el grupo de capacidades perceptivo motrices a la coordinación, el equilibrio y las percepciones. Mientras que denomina Capacidades Motrices a la Fuerza, la Resistencia, la Velocidad y la Flexibilidad. Además a la yuxtaposición de ambos grupos las denomina *Cualidades Resultantes*, incorporando en ellas la Agilidad y la Habilidad/Destreza, bien podríamos utilizar el término “gracia” en el sentido expuesto por los autores contemporáneos.

Hernández Vázquez (2006)⁷⁸ señala “que en el ejercicio 27 (págs. 33 y 34), de este segundo tomo, en el que explica una forma de ayudar a los niños tímidos y pequeños a dar saltos en profundidad y en longitud más allá de sus posibilidades, pone de nuevo como ejemplo un medio por el que ha obtenido resultados sin peligro y cita expresamente que “he empleado en España, en el curso de gimnástica con el Infante Francisco de Paula, y después en París con los Príncipes de la familia real y varios otros”. Quiere dejar claro, que su método lo gestó en Madrid y que las primeras experiencias fueron realizadas en el Instituto Madrileño, en un claro intento de dejar claro la autoría de muchas

⁷⁶ Coll, J. y Vinuesa, M. (1984). Teoría básica del entrenamiento. Madrid: Editorial Esteban Sanz

⁷⁷ Porta, Jordi (1992) *Contenido de Educación Física para BUP y F.P.* Capítulo Condición Física. Barcelona: Paidotribo.

⁷⁸ Hernández Vázquez, José Luis (2006). Retratos Francisco de Paula Amorós Ondeano (1770-1848) Innovador, sistematizador y promotor de la educación física en Francia y en España. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte. RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte.* Volumen II / Año II / Revista nº4- julio de 2006. Editorial.

de sus actividades, que pudiesen ser tomadas como mera copia de autores coetáneos a Amorós, tales como Jahn, Ling, Guts Muthts, entre otros.

El salto es una habilidad más compleja que la carrera tanto a nivel físico, ya que implica movimientos más vigorosos y tiempos de suspensión mayores, como a nivel psicológico, pues requiere valor y confianza.

Alrededor de los dos años el niño salta impulsándose con ambos pies, acción que inicialmente es acompañada por una retracción de los brazos hacia atrás, en vez de serlo por el balanceo de brazos hacia adelante. Alrededor del tercer y cuarto año se produce un rápido progreso en la habilidad de saltar tanto a nivel cuantitativo (longitud, velocidad, altura) como cualitativo (diversas formas de salto).

En opinión de Famose (1992: 163)⁷⁹ el salto vertical se organiza de manera clara como patrón motriz y viene a caracterizarse en sus estadios iniciales por una flexión preliminar mínima, una elevación lateral de brazos y hombros, una ligera inclinación hacia adelante al despegar los pies del suelo, una rápida flexión de caderas-rodillas después del despegue. Posteriormente evoluciona en cuanto a que la flexión preliminar se hace más profunda y la elevación de los brazos se hace más amplia y en un sentido posterior-anterior.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Se señala en el Decreto 105/92 en los objetivos para Educación Primaria, aparece de manera específica un objetivo relacionado con las habilidades, se enuncia de la siguiente manera:

3.- RESOLVER PROBLEMAS QUE EXIJAN EL DOMINIO DE PATRONES MOTRICES BÁSICOS.

En el apartado de Contenidos se señala con respecto a las habilidades que este concepto puede aplicarse a un acto debido en buena medida al proceso de maduración del organismo, como la marcha, la carrera, el salto u otros actos parecidos en sus niveles básicos. Tales actos se han llamado también actividades, habilidades fundamentales y habilidades básicas. Pero, la interpretación que realizamos de la consideración que Amorós realiza de los saltos se aproxima mucho más a la consideración de "*habilidad*" refiriéndose a un acto cuyo objetivo es lograr un patrón de movimiento considerado

⁷⁹ Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Padotribo.

técnicamente bueno. La técnica puede definirse como el patrón de movimiento mecánicamente correcto para una habilidad concreta, que es parte integrante, pero no la totalidad, de dicha habilidad.

Vamos a referir en este apartado a las habilidades y destreza motoras básicas, representadas por actividades como la carrera, el salto, el lanzamiento, los giros... más que a habilidades específicas y especializadas, aprendidas, inherentes a conductas cuyos resultados conllevan a la rapidez y precisión o uniformidad de movimientos corporales más específicos, como sumatorios de diferentes destrezas.

La ejecución de la destreza motora se refleja en una acción de movimiento corporal que envuelve a la actividad muscular. La acción se conforma a ciertas normas de velocidad, de precisión, vigor y uniformidad de ejecución.

En el Diseño Curricular para Educación Secundaria (106/92) aparece una referencia específica a la habilidad del salto en el apartado de los contenidos, en el núcleo de las cualidades motrices coordinativas, y lo hace de la siguiente forma:

Se trata por tanto, de la consolidación y perfeccionamiento, de las cualidades de coordinación y equilibrio, que han tenido un tratamiento importante en la educación Primaria, a través de las habilidades motrices básicas y genéricas y específicas. Por ello que su aplicación en esta etapa educativa debería suponer la adquisición de nuevos aprendizajes a través del movimiento corporal, que influirían en la conducta de nuestros alumnos, y sus posibilidades de cambio a través de los comportamientos motrices.

El salto y sus diversas posibilidades como acción aislada o combinada con otras habilidades básicas, deben de trabajarse con gran profusión durante la Educación Primaria, teniendo en cuenta que los grandes requerimientos a nivel de cualidades físicas como de tipo articular aconsejan su dosificación en las sesiones de clase para no causar sobrecargas musculares y articulares en los alumnos/as. La fase de vuelo es muy interesante para fomentar la creatividad y la imaginación del niño.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XII

Título: SALTOS CON INSTRUMENTOS, CON PESOS, CON CARGAS, ARMAS, ETC.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Este capítulo XII, está dividido en cinco artículos, en los que establece una progresión didáctica de cómo acometer la enseñanza de lo distintos tipos de saltos. Así, el artículo primero está dedicado a las consideraciones generales que complementan lo expuesto el capítulo XI, el artículo segundo se refiere al salto con pértiga pero en el mismo, se refiere a las posiciones y movimientos preliminares de los ejercicios de pértiga, el artículo tercero está dedicado al salto con pértiga, el artículo cuarto incorpora los saltos con otros instrumentos, entre ellos saltos con cuerdas o sobre trampolín y finaliza con el artículo quinto que tiene una aplicación exclusivamente militar.

Artículo primero: consideraciones generales

Expone Amorós, que los saltos se pueden realizar con instrumentos como fusiles, pértigas, lanzas, para ser lanzados mas bajos, mas lejos o mas altos o saltos que se harán transportando pesos, armas, maletas. Todas las reglas que se aplican a los saltos sin instrumentos son aplicables a los saltos con instrumentos.

Cuando se trata de saltos con pértiga, fusiles, lanzas, bolsas, etc, conviene tener tanto de cada uno de estos objetos como alumnos, la acción de cambiarlos es lenta y siempre produce algún desorden. Es verdad que la multiplicación de objetos aumenta el gasto, pero se compensa este inconveniente con las ventajas que la instrucción de los alumnos produce, multiplicando los movimientos y los ejercicios, por el orden que se le puede establecer y por los peligros que se evita.

Artículo segundo: Posiciones y movimientos preliminares de los ejercicios de pértiga

Especifica el que el tamaño de la pértiga será de 5 pies, si los alumnos son pequeños se les dará de 4 pies y si son muy altos de 6 pies. Trata de individualizar y adaptar los materiales a las características singulares de su alumnado, deja patente el principio de la individualización de las actividades.

Propone una progresión didáctica para la realización de los saltos con pértiga, indicando lo que sigue:

1. la parte mas gruesa de la pértiga es situada sobre la punta del pie derecho, quedando la pértiga en una posición vertical. Después el profesor

les manda que bajen la mano de la pértiga y la pongan a la altura de las caderas, después la mano derecha y el brazo derecho se dejan en el lado derecho y dejan la pértiga en el lado izquierdo.

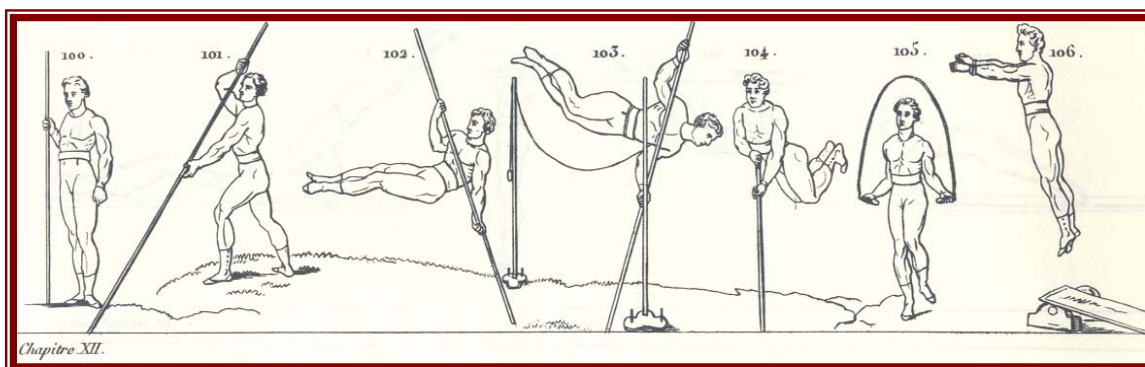
2. reposo sobre la pértiga
3. pértiga en tierra y hacia delante
4. poner la pértiga de pie
5. pértiga en tierra y hacia atrás
6. poner la pértiga de pie
7. partiendo de la posición de reposo se da media vuelta y el pie derecho se coloca a un pie del talón izquierdo, coger la pértiga de la mano izquierda dejándola deslizar hacia delante por la anilla que los dedos de la mano derecha forman e inclinando hacia atrás por la parte superior, y llevado el cabo inferior hacia delante, y el derecho delante de nosotros.

La vocación primera de este tipo de salto parece haber sido la superación de obstáculos horizontales. Por otro lado, es bajo la forma de saltos de longitud con pértiga que fueron organizadas determinadas competiciones a principios del siglo XIX. Los ingleses fueron los primeros en transformar este salto, dándole su “vocación vertical”. Hacia 1850, en efecto, organizan un “salto con pértiga con impulso” en que los competidores están autorizados a trepar por la pértiga durante el salto. Esta forma de práctica permanecerá durante mucho tiempo como la única utilizada y no se prohibirá hasta 1889.

Artículo tercero: salto con pértiga

Continúa en este artículo tercero con la clasificación de los diferentes ejercicios que pueden realizarse en el salto con pértiga:

8. saltos con la pértiga, hacia delante
9. salto de altura hacia delante y con pértiga
10. salto en profundidad con pértiga
11. salto de anchura con la pértiga sobre un foso
12. salto en profundidad y en anchura con pértiga
13. salto en altura y en anchura con pértiga
14. salto en altura, profundidad y en anchura con pértiga
15. salto de anchura hacia delante y hacia tras, con dos pértigas y dos zancos
16. salto en profundidad hacia delante con dos bastones



Ejemplificaciones de diferentes saltos con pértiga y otros instrumentos. Capítulo XI

A finales del siglo pasado las pértigas que se utilizaban eran de madera de abeto, fresno o castaño. No medían más de 3m. Por consiguiente no solían sobrepasar esa altura.

En 1904-05 se utilizaba el bambú. Después se pasó al metal o acero. Pero a partir de 1961 se empezó a emplear la fibra de vidrio, con lo cual las alturas se incrementaron notablemente.

Artículo cuarto: saltos con otros instrumentos

Plantea diferentes tipologías de salto con otros instrumentos, destacando los realizados con una pequeña cuerda y los saltos tomando impulso con el trampolín

17. salto con una pequeña cuerda

- 1ª variante: salto sobre el pie derecho.
- 2ª variante: salto sobre el pie izquierdo
- 3ª variante: salto sobre los dos pies
- 4ª variante: saltos alternativos sobre el pie derecho y el pie izquierdo
- 5ª variante: salto sobre los dos pies, con rotación doble de la cuerda.
- 6ª variante: salto sobre los dos pies, con rotación triple de la cuerda.
- 7ª variante: salto sobre los dos pies, con rotación cuádruplo de la cuerda.
- 8ª variante: salto sobre los dos pies, cruzando los brazos y la cuerda.
- 9ª variante: salto a voluntad sobre los pies, pero enviando la cuerda hacia atrás.

18. saltos tomando el impulso desde un trampolín

Artículo quinto: saltos militares

En este artículo se refiere de manera exclusiva a los diferentes saltos que pueden realizarse con el equipamiento militar.

19. saltar en todas las direcciones posibles llevando pesos.

20. saltos estando armados

❖ Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna

Los procesos de codificación de las diferentes actividades físicas que se llevó a cabo durante el siglo XIX, en lo referente a los saltos fueron clasificados de la siguiente manera: *“las pruebas de esta especialidad comprenden: salto de altura, salto con pértiga, salto de longitud y triple salto. En los dos primeros, cada participante tiene derecho a tres intentos en la misma altura. En los dos*

últimos, a tres saltos de clasificación y a otros tres de mejora los que disputen la final' (Reglamento de la Real Federación Española de Atletismo)⁸⁰.

❖ Aportaciones al currículo de Educación Física escolar

Al margen de las consideraciones de tipo conceptual que podemos realizar sobre las aportaciones de Amorós a la clasificación de los diferentes tipos de saltos, hay que significar la aportación didáctica que significa la insistencia de que la participación de su alumnado se realizase de manera simultánea o en el peor de los casos de manera alternativa, en un claro intento de optimización del tiempo de tasa útil.

Aportaciones específicas al currículo de Educación Física, consideramos las siguientes:

- Clasificaciones de la habilidad básica del salto
- Diferentes tipologías realizadas con el salto con o sin instrumentos
- Realiza una aportación a la progresión de los saltos
- Tiene en cuenta el Principio de la Individualización
- Plantea diferentes estrategias en la práctica para aumentar la tasa de tiempo útil de ejercitación de su alumnado.

Nos parece de interés recoger aquí la propuesta alternativa a los saltos convencionales que realizan Torres Guerrero y Rivera García (1994: 171)⁸¹ para la utilización de los saltos en las clases de Educación Física, tanto en Educación Primaria como en Secundaria:

Para la inclusión de los saltos en las clases de Educación Física, tratando de minimizar los riesgos se pueden emplear colchonetas finas para los saltos de longitud y triple y colchonetas gruesas para los saltos de altura y pértiga. Los soportes pueden ser los convencionales o postes de voleibol o bádmiton, sobre los que se colocará en el lugar del listón una cuerda o goma de fácil caída al menor roce del cuerpo de los participantes. La Pértiga, puede ser una garrocha de madera o un tubo metálico, no muy grueso, pero sin posibilidad de doblarse.

⁸⁰ Real Federación Española de Atletismo (2006). *Reglamento de las diferentes pruebas de atletismo*.

⁸¹ Torres Guerrero, Juan y Rivera García, Enrique (1994). *Juegos y deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur Ediciones

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XIII

Título: **BARRAS PARALELAS**

Se presenta este capítulo dividido en tres artículos: el primero dedicado a la fundamentación teórica dónde el autor hace una aseveración de la posibilidad de utilizar estos ejercicios en niños y en mayores. El artículo segundo expone un amplio repertorio de ejercicios en progresión y al que denomina Barras paralelas y bajas y en el tercero se dedica a presentar diversos ejercicios con las barras paralelas móviles.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Artículo primero: consideraciones generales

Considera el autor que los ejercicios de barras paralelas son aptos para todas las edades, debido a que las barras se pueden poner a diferente altura dependiendo de si es un adulto o un niño. Los ejercicios están divididos en dos partes:

*Primero aquellos más fáciles que se hacen en las barras paralelas y bajas y que tienen como finalidad desarrollar los músculos de los miembros y de todo el cuerpo.
Y la otra clase de ejercicios comprende los ejercicios difíciles que se realizan en las barras paralelas altas y móviles.*

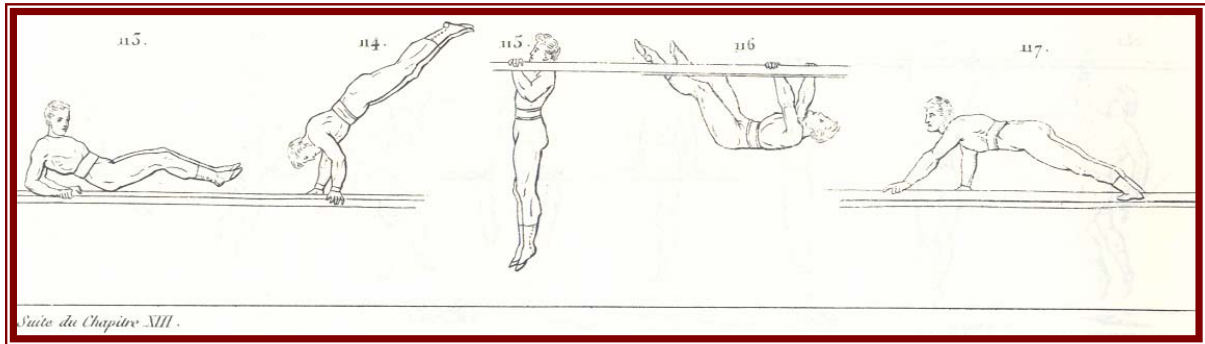
De su lectura podemos interpretar, que teniendo en cuenta la variable edad es ya suficiente para poder utilizar dichos aparatos, evidentemente hay otras variables tales como el nivel de condición, la fuerza muscular y ciertas habilidades que es necesario tener en cuenta antes de proceder a realizar ejercicios en las paralelas.

Artículo segundo: Barras paralelas y bajas. Ejercicios

En este apartado expone Amorós una progresión de 31 ejercicios, en los que va pasando de actividades simples tales como suspenderse en las barras, andar en distintas direcciones, balancearse, con los que pretende no solamente fortalecer y a flexibilizar al mismo tiempo el cuerpo, sino además a dar bastante *gracia* al cuerpo.

1. *suspensión de las manos en las barras paralelas.*
2. *andar hacia delante apoyado en los puños*
3. *andar hacia atrás apoyado en los puños*
4. *andar hacia delante por medio de sacudidas o saltitos apoyado en los puños*
5. *andar hacia atrás por sacudidas.*

6. andar hacia delante girando continuamente en círculo hacia la izquierda.
7. andar hacia delante girando continuamente en círculo hacia la derecha
8. vuelta continúa del cuerpo hacia atrás y la derecha.
9. vuelta continúa del cuerpo hacia atrás y la izquierda.
10. bajarse y levantarse varias veces, flexionando los brazos sin tocar la tierra con los pies.
11. balanceo de piernas hacia delante y hacia atrás
12. suspensión en las barras de pies y manos, dando a la parte anterior del cuerpo toda la convexidad posible hacia atrás y hacia arriba, los pasa entre las dos barras, y cuando los pies están mas altos que las barras, aparta las piernas y se agarra con los pies a las dos barras.
13. suspensión en las barras de pies y manos, dando a la parte posterior del cuerpo la menos convexidad posible hacia el suelo.
14. lanzar la pierna hacia delante por encima de la barra derecha, sin quitar las manos de las barras, y sin tocar el suelo con los pies.
15. lanzar la pierna hacia delante por encima de la barra izquierda, sin quitar las manos de las barras, y sin tocar el suelo con los pies.
16. lanzar la pierna hacia atrás por encima de la barra derecha, sin quitar las manos de las barras, y sin tocar el suelo con los pies.
17. lanzar la pierna hacia atrás por encima de la barra izquierda, sin quitar las manos de las barras, y sin tocar el suelo con los pies.
18. sostener el cuerpo sobre los puños en posición horizontal, las piernas hacia atrás.
19. sostener el cuerpo sobre los puños en posición horizontal, las piernas hacia atrás, pero girando el cuerpo hacia la derecha y la izquierda.
20. sostener el cuerpo en el aire, en una posición la mas horizontal posible, pero teniendo las piernas hacia delante.
21. caer al suelo hacia delante y a la derecha.
22. caer al suelo hacia delante y a la izquierda.
23. caer al suelo hacia atrás y a la derecha.
24. caer al suelo hacia atrás y a la izquierda.
25. . atravesar las barras paralelas tomando impulso y punto de apoyo sobre las manos en cada una de las barras, balanceándose en la mitad, dejando las piernas al otro lado hacia delante.
26. como el precedente en todo, la caída será del mismo lado de donde se toma el impulso.
27. como los dos ejercicios anteriores, se hará dos oscilaciones de péndulo con las piernas, la primera de atrás hacia adelante, y la segunda de delante hacia atrás.
28. como el anterior con las oscilaciones pero ahora lanzando las piernas hacia atrás del mismo lado donde se ha tomado el impulso o a la izquierda. En todos estos ejercicios se cae sobre la parte anterior de las plantas de los pies y del derecho.
29. pasar las barras situando las manos sobre cada una de ellas, como si las situara sobre las dos extremidades superiores de la pared.
30. igual que el anterior pero situando las manos sobre la primera barra o anterior, se podría situar sobre el borde superior y anterior de la pared.
31. igual que los dos anteriores pero situando las manos sobre la segunda barra, como lo haría sobre el borde posterior y superior de una pared.



Ejemplificaciones de ejercicios sobre las barras paralelas. Capítulo XIII

Artículo tercero: barras paralelas y móviles.

Estas máquinas son susceptibles de variar su posición de las barras de muchas maneras.

32. hay que situar las barras paralelas móviles de 5 a 6 pies. Se trata de subir a las barras paralelas con la fuerza de los brazos y moverse avanzando.
33. levantarse sobre las barras con la fuerza de los brazos.
34. dar la vuelta a la espalda hacia abajo, tomando cuatro puntos de apoyo sobre las barras paralelas.
35. marcha hacia delante y hacia atrás en la misma posición.
36. dar la vuelta para ponerse de pie sobre las barras paralelas.
37. tirarse sobre las barras, situando un pie y una mano sobre cada una de ellas.
38. lanzarse al suelo a voluntad.

❖ Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna

Las primeras referencias a este aparato las tenemos en la gimnasia internacional de Jahn, en la que la obra de Ravenstein (1868)⁸² muestra la evolución que tuvieron:

En 1812 eran tres pares de ramas finas con los sostenes correspondientes. Originalmente concebidas para fortalecer los brazos y las manos. Más adelante dos barras paralelas con sostenes que permitían subir, bajar, abrir y cerrar las mismas... Eran de material de madera dura, flexible, por ejemplo roble; corte transversal rectangular, cómodo para la mano, pero no redondo (aunque es el más apto) pero de menor solidez; altura de las barras fijas, 1,40 m.; largo de 3 m. (para poder ejercitarse dos gimnastas simultáneamente). (Ravenstein, 1868: 39)

El ejercicio de paralelas forma parte del programa de gimnasia deportiva de los grandes eventos deportivos. Hay que señalar que la *gimnasia deportiva actual se desgajó como una rama independiente de la gimnasia hacia la segunda mitad del siglo XIX. Hasta el momento estuvo mezclada con los ejercicios de educación física y preparación para otros deportes.*

⁸² Ravenstein, A. (1868). *Libro de gimnasia popular*. Franckfurt: Sauerlander.

La gimnasia y los ejercicios sobre las paralelas han formado parte del programa deportivo de los Juegos Olímpicos de la era moderna desde que éstos empezaron en 1896. En aquellos juegos (sólo competían hombres) los gimnastas alemanes consiguieron la totalidad de las medallas. Entonces sólo cinco países llevaron gimnastas a la competición. Además en aquel tiempo los ejercicios a realizar eran gimnásticos (en caballo con arcos, paralelas, anillas, etc.) y atléticos (correr, levantamiento de pesas, salto de altura, etc.).

Con posterioridad, en el Campeonato Mundial de Gimnasia celebrado en 1966 en Dortmund, se aceptaron diversas modificaciones, como la construcción de las barras con un “*alma*” de acero. ⁽⁸³⁾

En la actualidad las barras paralelas, señalan Morales del Moral y Guzmán Ordóñez (2002)⁸⁴ “*son dos barras de sección transversal, redondas, de 350 cm. de largo, separadas entre sí por 42 cm. y situadas a 160 cm. del suelo, sobre palos verticales fijados a una base ancha y estable. Los soportes de las bandas están contruidos de modo que pueda regularse su altura de 5 en 5 cm., desde un mínimo de 110 cm. a un máximo de 175 cm. y con un margen superior de 5 cm., que es la altura utilizada en las competiciones oficiales -junior y senior-. También pueden ajustarse a lo ancho sin escalones intermedios, desde 42 a 52 cm.*”

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

En los diferentes Diseños Curriculares de Educación Física escolar, no aparece mención explícita a la utilización de estos aparatos, aunque evidentemente no está limitada su utilización, en cuanto a ejercicios elementales, tales como balanceos y vuelos.

Fernández Truán (1995: 196)⁸⁵ al realizar el análisis de las paralelas y en el apartado específico de los Objetivos de aplicación fundamental, en la vertiente de los objetivos físicos, incorpora que puede beneficiar este aparato a

⁸³ El reglamento de la Federación Internacional de Gimnasia señala que un ejercicio de paralelas consiste básicamente en elementos de balanceo y vuelo. Componentes de fuerza pueden ser empleados en la rutina, aunque no son necesarios. Se exige que el gimnasta ejecute dos elementos de balanceo: uno apoyado y el otro colgando de las barras. Las barras paralelas se sitúan a 195 cms. de alto. Cada barra mide 150 cms. de largo y la separación entre ambas puede ser ajustada de 42 a 52 cms.

⁸⁴ Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez, Manuel (2002). *Diccionario temático de los Deportes*. Málaga: Editorial Arguval.

⁸⁵ Fernández Truán, Juan Carlos (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

la mejora de la percepción, la coordinación, el equilibrio, la flexibilidad y la fuerza. En lo referido a objetivos de índole funcional, señala que las paralelas mejoran las habilidades de salto, balanceos, caídas, giros, tracciones y oposiciones. Incluye estos ejercicios en los núcleos de contenidos de condición física y de habilidades y destrezas.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XIV

Título: **EJERCICIOS DE PERTIGAS, BARRAS Y CUERDAS EN SUSPENSIÓN**

Este capítulo está dividido en tres artículos, el primero se refiere a la fundamentación teórica de la suspensión de brazos sobre las barras, el segundo está referido a un amplio repertorio de ejercicios sobre la barra fija, realizados en progresión y el tercer artículo trata de la resistencia específica a conseguir con ejercicios sobre la barra.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Artículo primero: Consideraciones generales

El ejercicio más simple y más elemental para desarrollar la fuerza de los brazos y de las manos, es el de sostener el peso del cuerpo al aire. Amorós le dio el nombre a este ejercicio de “fermeté” o dureza, esto es:

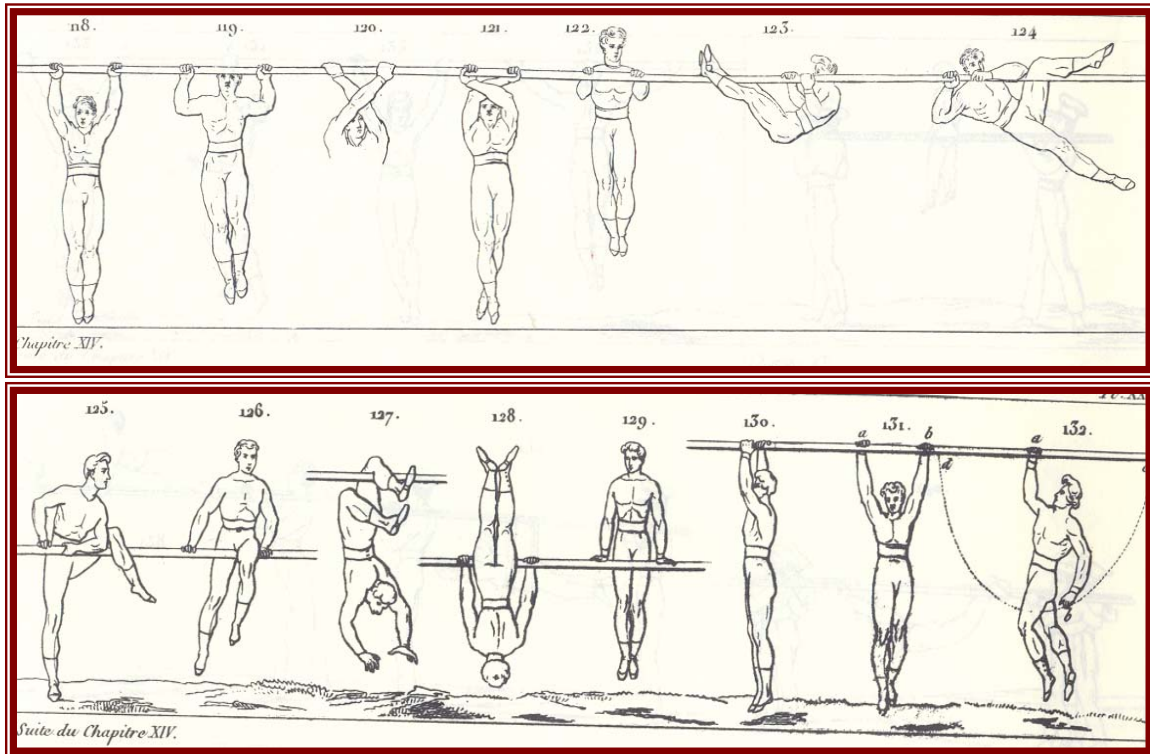
“la facultad física o moral que el hombre más cultiva y porque se trata de un efecto de tenerse firmemente suspendido por las manos a una pértiga, a una cuerda o a una barra situada horizontalmente el máximo tiempo posible. Se sostienen en la barra de 20 a 30 segundos”.

Artículo segundo: Ejercicios de “fermeté”

Expone en este artículo toda una progresión en orden de dificultad de multitud de ejercicios de suspensión,

1. suspensión en las pértigas con las manos.
2. suspensión por la mano derecha
3. suspensión por la mano izquierda
4. suspensión por las manos, una dentro y otra fuera, sin girar el cuerpo.
5. Suspensión por las manos, con los dedos dentro.
6. Suspensión por las manos, los brazos cruzados y los dedos por dentro.
7. Suspensión por las manos, los brazos cruzados y los dedos hacia fuera.
8. suspensión por los puños y los brazos detrás de la pértiga.
9. posición por los antebrazos, situados detrás de la pértiga y por las manos situadas delante.
10. suspensión por las articulaciones de los brazos y de los antebrazos, que se le llama vulgarmente la sangría, o el pliegue del brazo.
11. suspensión por las manos, los brazos encogidos y los brazos por encima de la pértiga.
12. ponerse la pértiga en las manos y los pies.
13. ponerse la pértiga en el pliegue del brazo derecho, y por la corva de la pierna derecha.
14. ponerse de pie sobre la pértiga para ponerse a caballo.
15. suspenderse en la pértiga por las axilas, la espalda contra la pértiga.
16. suspenderse en la pértiga por la mano y el talón izquierdo.

17. suspenderse en la pértiga por las manos y las corvas, situando las piernas juntas por la parte anterior de la pértiga.
18. suspenderse por las manos y los talones.
19. suspenderse fuertemente a la pértiga por la corva izquierda.
20. suspensión en la pértiga totalmente invertida, es decir la cabeza hacia abajo y los pies en el aire.
21. sostenerse sobre la parte superior de la pértiga por las manos y los puños, el cuerpo y los brazos bien derechos.
22. ponerse de rodillas sobre la barra, los brazos al aire.
23. ponerse de pie y tenerse fuertemente en equilibrio sobre la pértiga.
24. sostenerse sobre la pértiga, los brazos tendidos, alejados entre ellos y situados por encima de la pértiga.



Ejemplificaciones de ejercicios a realizar con las barras. Capítulo XIV

Artículo tercero: Ejercicios de resistencia

En las figuras 130, 131, y 132 se muestran algunos ejercicios para la mejora de la resistencia muscular de los grupos musculares del tren superior.

1. progresión simple lateral, en las pértigas, hacia la derecha y hacia la izquierda.
2. por el lado derecho, a la derecha.
3. progresión acelerada hacia la derecha, por medio de grandes movimientos.
4. progresión por las cuerdas

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Karag (1959)⁸⁶ define la barra como *“un aparato formado por un travesaño horizontal de hierro o de madera sostenido por dos montantes. Suele tener de 1,80 a 2,20 m. de longitud y su diámetro no debe pasar de 9 cm. Los ejercicios con este aparato son esencialmente movimientos combinados con impulso, volteo y dislocaciones”*.

El Museo de Etnología de Estocolmo posee un tapiz de seda con la representación de una de tales actividades... *“También se tienen noticias de la utilización de la barras fijas entre los esquimales del Ártico, a través de sus tallas en marfil o hueso, en las que se representan escenas en las que aparecen gimnastas evolucionando en una barra fija de madera.”* (Diem, 1966)⁸⁷

Con posterioridad, encontramos en la obra de August Ravenstein (1868:37), que recopila las ideas del *“Congreso de profesores Alemanes de Gimnasia”* celebrada el 11 de Agosto de 1861 en Berlín, como la barra fija fue evolucionando en la gimnasia de Jahn:

“... desde la rama de los árboles que le servía para hacer ejercicios en 1810, hasta la barra de madera calzada entre dos árboles; luego la barra de madera entre dos postes. Grosor, tocándose los dedos pulgar y medio de una mano normal; largo máximo, 2,20 m. correspondiente a este grosor de acuerdo con la resistencia del material (acero)” (Ravenstein, 1868).

Desde esa época hasta nuestros días la evolución de materiales será constante, pero sin apartarse de su diseño original.

La actual *Barra Fija* utilizada en las competiciones de la Federación Internacional de Gimnasia (F.I.G.) debe ser una barra de acero pulido, de una resistencia de 130 a 140 kg./mm² como mínimo, un diámetro de corte circular transversal de 28 mm (tolerancia 1mm) y una longitud máxima de 2,40 m.; Debe estar sujeta a dos soportes sostenidos por unos cables que la fijan al suelo, a una altura de 2,60 m. de altura como máximo, sin posibilidad de girar sobre su eje longitudinal; en la parte superior de cada uno de los dos soportes se fijan dos cables de acero de 6 a 7 mm. de diámetro, cuyos extremos opuestos se sujetan a los anclajes del suelo mediante unos tenso res y cadenas que permiten regular su tensión; la longitud máxima de la cadena es de 0,5 m. (Reglamento F.I.G.)

⁸⁶ Karag, Acisclo (1959). *Enciclopedia de los Deportes*. Barcelona: Dalmay y Jover.

⁸⁷ Diem, Carl (1966). *Historia de los Deportes*. Barcelona: Editorial Caralt.

En la vertiente de competición de gimnasia, el ejercicio de barra fija consiste exclusivamente de elementos de balanceo sin paradas. Se le exige al gimnasta que ejecute por lo menos un movimiento en el cual suelte la barra y luego se vuelva agarrar a ella (una "suelta"), y también debe llevar a cabo un balanceo (swing) dorsal (con la espalda de cara a la barra). La barra fija se sitúa a 275 cms. de alto. Mide 240 cms. de largo y tiene 2,8 cms. de diámetro.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Fernández Truán (1995: 92)⁸⁸ al analizar este aparato en cuanto a su utilización escolar, señala que los ejercicios realizados sobre este aparato mejoran las capacidades perceptivas espaciales y temporales, las cualidades coordinativas del control motor y el equilibrio. En cuanto a las cualidades físicas estas actividades mejoran la flexibilidad y la fuerza y en cuanto a las habilidades que se ponen en acción destaca las trepas, los giros y las tracciones.

En la actualidad, a nivel escolar la utilización de la barra (fuera de un contexto de aplicación de gimnasia deportiva), suele utilizarse para la mejora de la fuerza de los grupos musculares del tren superior, a través de ejercicios de tracciones, flexo-extensiones y dominadas, todas estas actividades dentro del núcleo de contenidos de condición física salud. Y una segunda vertiente de utilización es, para la aplicación de la prueba de la batería Eurofit de "*Flexión mantenida de brazos*".

En referencia a la prueba de "*Flexión mantenida de brazos*", el objetivo que se pretende conseguir es verificar el nivel de fuerza-resistencia muscular de los grupos musculares del tren superior y su realización es simple: se coloca al ejecutante en la posición mantenida con los brazos flexionados y a la altura del pecho y se debe mantener el mayor tiempo posible en esta situación.

Morales del Moral y Guzmán Ordóñez (2002)⁸⁹, señalan como ejercicios de aprendizaje, que pueden tener aplicación escolar, los siguientes:

- Ejercicios de colocación y vuelo con carrera.
- Vuelo atrás de las piernas en apoyo facial y en apoyo, dominación libre.
- Salto interior con piernas flexionadas y mortal hacia atrás.

⁸⁸ Fernández Truán, Juan Carlos (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.

⁸⁹ Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez, Manuel (2002). *Diccionario temático de los Deportes*. Málaga: Editorial Arguval.

- Del apoyo facial, lanzarse adelante por debajo de la barra, con y sin giro.
- Vuelta libre y vuelta al apoyo invertido, quinta.
- Tomar vuelo en la barra fija.
- Báscula en la barra fija alta, dominación.
- Cambio de la presa a la dorsal y de ésta a la palma.
- Vuelta gigante hacia delante, molino adelante.
- Frente gigante al apoyo invertido con presa dorsal, quinta.
- Desde el apoyo, vuelo atrás con presa dorsal a establecerse en apoyo invertido, lanzarse, y frente gigante hacia atrás.
- Dominación al apoyo dorsal, vuelta adelante y oscilación.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XV

Título: *EJERCICIOS DE PERTIGAS AMBULANTES*

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Amorós este capítulo lo dedica a Ejercicios de pértigas ambulantes y lo divide en cuatro artículos: el primero lo dedica el autor a exponer las consideraciones generales que se ha de tener en cuenta a la hora de utilizar estos instrumentos. El artículo segundo lo dedica a exponer diferentes ejercicios con una sola pértiga. El artículo tercero muestra un amplio repertorio de ejercicios con dos pértigas sobre las espaldas, y por consecuencia a la misma altura y en artículo cuarto se muestran ejercicios con dos pértigas en la mano por los conductores.

Artículo primero: Observaciones generales.

Estos ejercicios tienen mucho parecido con las barras paralelas bajas y fijas y las barras paralelas altas y móviles, porque se puede dar a las pértigas casi todas las posiciones que se encuentra en las barras, y se añaden otras dos ventajas:

Se pueden hacer en todos sitios estos ejercicios, se transportan las pértigas y se pueden elegir los lugares mas convenientes y el de ejercer a la vez varios alumnos.

Fernández Truán (1995: 96)⁹⁰ en su trabajo de investigación denomina a las pértigas “perchas”. *“Son unas delgadas barras cilíndricas de madera pulida y barnizada de fresno, duraluminio anodizado o similar, que se cuelgan del techo o soporte para realizar ejercicios de trepa. Cuando son de madera la veta debe ser longitudinal; su longitud más frecuente es de 5 m y su diámetro de 45 mm. Su extremo superior debe estar provisto de una anilla metálica o sistema adecuado, de la que se pueda colgar en los anclajes del techo o de raíles, y su extremo inferior suele estar libre”.*

Artículo segundo: ejercicios con una sola pértiga

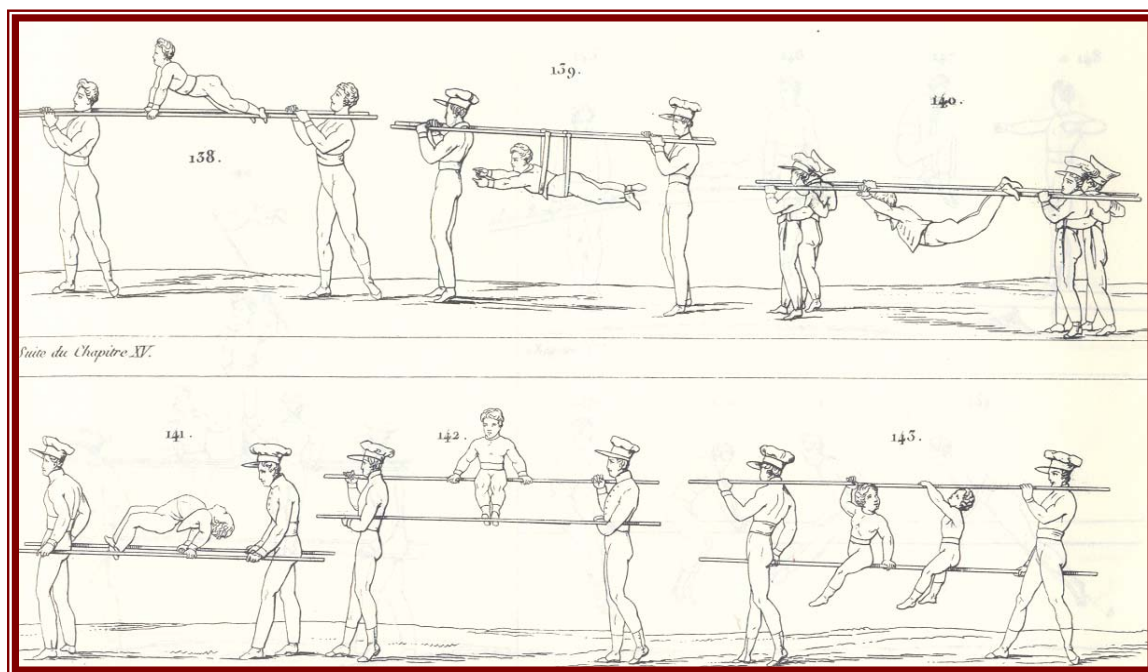
1. dos profesores y dos alumnos adultos, toman una pértiga de 9 a 10 pies y la sitúan sobre la espalda en el lado derecho. El alumno coge con las dos manos, la pértiga en el centro y se engancha también con los dos pies. Los conductores marchan hacia delante, más o menos rápido, según la resistencia del alumno, pero siempre con ritmo.

⁹⁰ Fernández Truán, Juan Carlos (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.

2. los dos conductores sitúan la pértiga sobre la cabeza, sostenida con las dos manos, y el alumno se suspende por las manos, dejando caer el cuerpo bien derecho hacia abajo.
3. ejercicio similar al anterior, solo que se sube y se baja de la barra.
4. se marchara suspendido por una sola mano, tanto la derecha como la izquierda.
5. se colgara a la pértiga por el pliegue del brazo derecho y por la corva de la pierna derecha, y seguido de las extremidades izquierdas, en la misma posición.
6. subir la pierna sobre la barra y la otra estirada.
7. brazos apoyados sobre la barrad y una pierna apoyada sobre la barra.
8. boca abajo, apoyar la corva de la pierna izquierda y dejarse caer.

Artículo tercero. Ejercicios con dos pértigas sobre las espaldas, y por consecuencia a la misma altura.

9. al 17. en estos ejercicios el alumno se suspende de las barras por medio de los brazos.



Ejemplificaciones de ejercicios con pértigas ambulantes. Capítulo XV

Artículo cuarto: ejercicios con dos pértigas en la mano por los conductores.

Los conductores suelen ser dos profesores, que sostienen las barras por los extremos.

18. al 20. En estos ejercicios, dos personas llamadas conductores sujetan las barras por los extremos y el alumnos realiza ejercicios como sentarse en las barras o acostarse sobre las barras para mantener el equilibrio.
- Ejercicios llevando pértigas a alturas diferentes una sobre el lado derecho de la espalda y otra sobre el antebrazo izquierdo, cogido con la mano.

- Ejercicios llevando una pértiga sobre el lado izquierdo de la espalda y el otro con las manos derechas.
- Ejercicios llevando la pértiga sobre plano inclinado sobre la espalda del conductor que va delante, y en las manos del que va detrás.

Nos encontramos con ejercicios que plantean diferentes tipos de acrobacia, en el que se mezclan los roles de los participantes. La acrobacia hace referencia, sobre todo a la evolución del cuerpo en el espacio. Estas actividades solicitan constantemente la intervención coordinada neuromuscular en función de cada una de las situaciones en las que se inscribe el sujeto. Para actuar o reaccionar, el niño y la niña deben utilizar la información recogida por sus diferentes receptores sensoriales que la actividad cerebral transforma en percepciones.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

La utilización de los mástiles en las actividades físicas formativas, ya es práctica habitual en las primeras escuelas y métodos gimnásticos de finales del siglo XVII, como se puede comprobar en obras de dos de los pioneros de la pedagogía de la actividad física, como son: Guts Muths en su obra "*Gymnastik für die Jugend*" (Verlage der buchhandlung der Erziehungsanstalt; Schnepfenthal. 1793), y con F. L. Jahn en su obra "*Die deutsche turnkunst*" (Mattes & Seitz Verlag. Munich. 1815), en donde ya se aprecia el uso de los mástiles.

Se trata de un aparato que comenzó a emplearse con fines formativos en la gimnasia de Amorós, aunque con influencias de la escuela alemana de Jahn. Amorós la describe en su Atlas del "Manual de educación física, gimnástica y moral" 1848) (Lámina 6, números 26,27 y 28), en donde la denomina: "*Barra de suspensión para ejercicios de firmeza*". Con el tiempo, y por la influencia de la Gimnasia Internacional, este aparato fue desapareciendo, siendo sustituido para realizar los mismos ejercicios que en él se ejecutaban, por la Barra Fija.

Existen diferentes modalidades:

➤ **Mástiles verticales:**

- Mástiles de cintas: Llevan colgando de su extremo superior unas cuerdas o cintas, que sirven para ir enrollándose o para realizar ejercicios de vuelo. (Volador).
- Mástiles lisos para trepar colgados.

- Perchas Amorosianas: Eran unos mástiles lisos verticales que terminaban en uno de sus extremos en un triple garfio, que les permitía fijarse en la parte superior de los muros para realizar ejercicios de asaltos.
- Mástiles Horizontales: Son los utilizados fundamentalmente en las barras fijas o paralelas o también móviles, aunque también hay una variedad denominada propiamente: "PERCHA"

❖ Aportaciones al currículo de Educación Física escolar

La utilización de estos materiales, se circunscriben en la actualidad a las pértigas verticales para la realización de ejercicios de trepa y de suspensión, utilizándose con fines de acrobacia elemental cualquier otro movimiento.

En su raíz etimológica *acrospport* coincide con otra palabra: *acrobacia*. Estas palabras, fuera del ámbito motor, hacen referencia a maniobras que tienen un cierto peligro con un cierto aire de fantasía al tener una cierta dosis de inverosímil. En lo motor se puede relacionar con la búsqueda de equilibrios y la realización de habilidades cuando menos difíciles que en muchas ocasiones se nos parecen imposibles. Es en el siglo XVIII cuando se distingue entre acróbatas y aquellos que hacen torres de equilibrio, de agilidad, de dislocación.

Zimmermann, en Meinel y Schnabel (1987: 270)⁹¹ considera que dentro de las cualidades coordinativas, la capacidad de equilibrio ocupa un lugar preponderante, así entiende la capacidad de equilibrio *"como aquella capacidad de mantener o volver a colocar todo el cuerpo en estado de equilibrio durante, o luego de cambios voluminosos de posición del mismo"*.

Esta capacidad tiene dos aspectos que deben ser diferenciados: por un lado la capacidad de mantener el equilibrio en una posición relativamente estática o en movimientos muy lentos (equilibrio estático) y por otro lado, la capacidad de mantener, o recuperar el estado de equilibrio cuando se realizan cambios grandes y a menudo muy veloces (equilibrio dinámico).

El equilibrio estático se basa preponderantemente en el procesamiento de las informaciones provenientes de los analizadores kinestésico y táctil y parcialmente de las informaciones provenientes de los analizadores vestibular y óptico. Los estímulos vestibulares parten del oído, donde se registran las

⁹¹ Meinel, K. y Schabel, G. (1988). *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires. Editorial Stadium.

aceleraciones rectilíneas y especialmente la aceleración de la gravedad. Este equilibrio tiene una gran importancia para todas las acciones motoras deportivas independientemente de si las mismas se llevan a cabo en posición erguida u horizontal, bien ventral o dorsal. Como unidad de medida para la capacidad de equilibrio se puede tomar la duración del mantenimiento del estado de equilibrio, o la velocidad y calidad de la reposición del equilibrio.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XVI

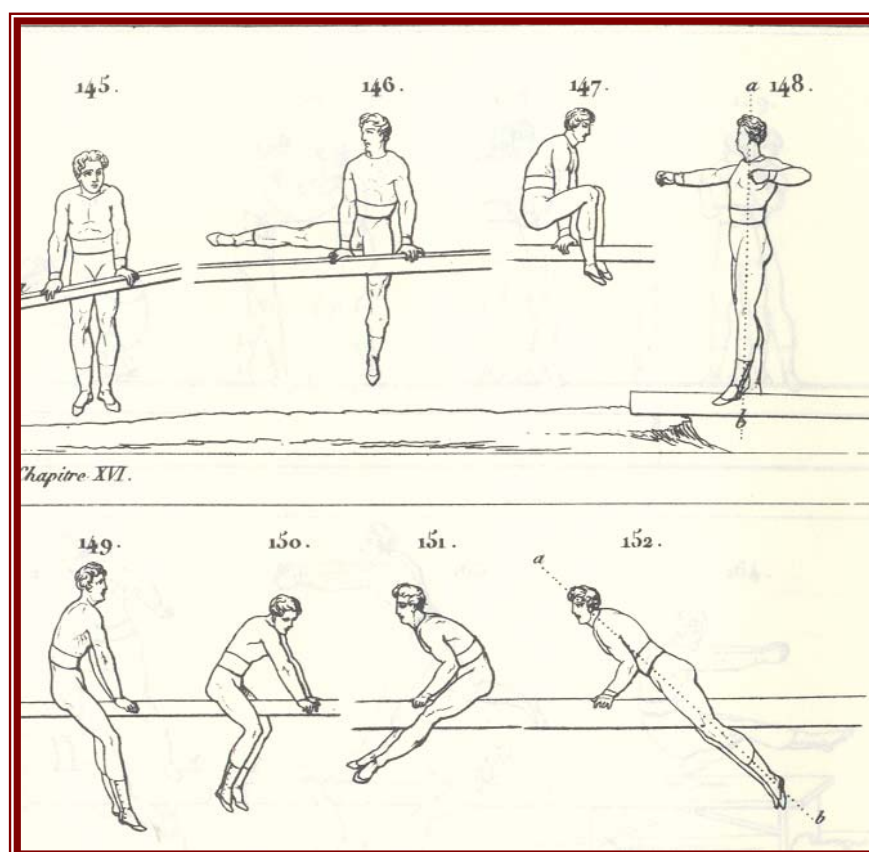
Titulo: *EJERCICIOS SOBRE LOS POTROS Y DE ACROBACIA*

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Artículo primero: Consideraciones generales y pruebas de la importancia de estos ejercicios.

Muestra Amorós distintos ejercicios para desarrollar la fuerza, la habilidad y otras facultades principales, sobre el potro, y para aprender los primeros elementos de la equitación y de la acrobacia, y las posiciones mas esenciales.

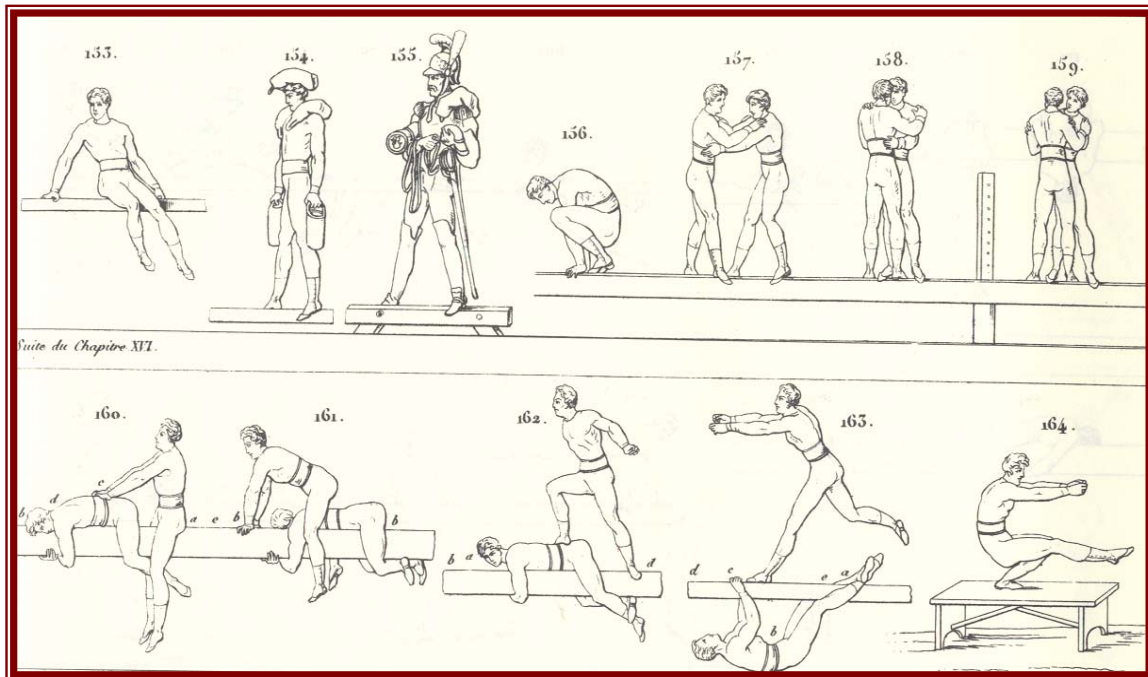
1. *Montar a caballo sobre el potro, haciendo pasar sobre él la pierna derecha, y seguido de la izquierda.*
2. *Marchar hacia delante sobre los puños, estando a caballo sobre el potro.*
3. *marchar sobre los puños hacia atrás.*
4. *marcha hacia atrás sobre los puños, por saltitos.*
5. *marcha hacia adelante sobre los puños, por saltitos.*



Artículo segundo: ejercicios sobre el potro

- ejercicios sobre el potro, consideraciones como medio de paso o como puentes volantes.

1. Paso de un potro a caballo hacia delante.
2. paso de un potro o de un mástil sentado, del lado, hacia la derecha y hacia la izquierda.
3. paso al lado de pie, hacia la derecha o hacia la izquierda.
4. paso de un potro de adelante hacia atrás
5. paso de pie, de delante hacia atrás, saltando alternativamente sobre el pie derecho y sobre el pie izquierdo.



Ejemplificaciones ejercicios sobre el potro, Capítulo XVI

- ejercicios de potros o de mástiles considerados como barreras u obstáculos a superar.

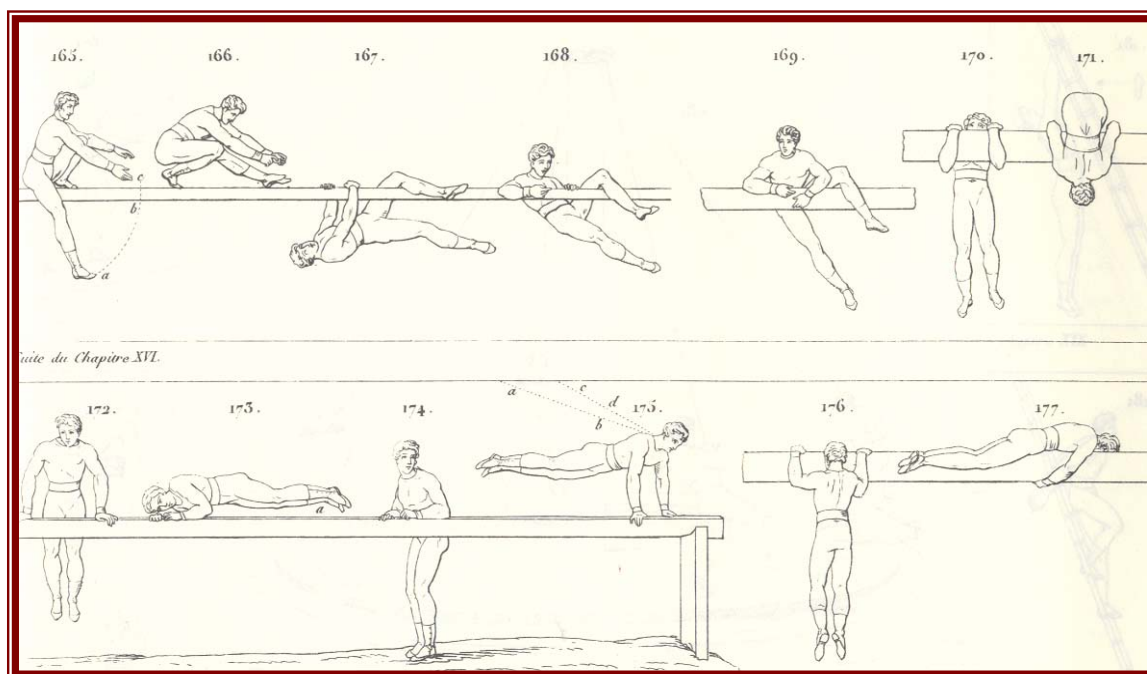
1. sostenerse sobre las manos y los brazos el máximo tiempo posible, el cuerpo y las piernas extendidas en el aire en una posición horizontal.
2. superar la barrera baja
3. superar la barrera alta

Fundamentalmente los ejercicios realizados sobre “el potro” o en nomenclatura moderna barra de equilibrio, precisan de una alta capacidad de adaptación y de control motor. Al analizar los ejercicios propuestos por Amorós comprobamos que dentro de un contexto de acrobacias elementales (saltos sobre compañeros, equilibrios dinámicos, suspensiones, volteos...) se puede comprobar como en la mayoría de sus actividades la capacidad de adaptación está directamente relacionada con las capacidades de orientación y de reacción. Siguiendo a Lorenzo Caminero (2002: 38)⁹² que considera que “la

⁹² Lorenzo Caminero, Flaviano (2002). *Diseño y Estudio científico para la validación de un Test motor original, que mida la Coordinación Motriz en alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

capacidad de adaptación comprobamos que se basa especialmente en la velocidad y exactitud de la percepción de los cambios espaciales y en la experiencia motora. Cuanto más ricas son éstas, tanto mayor cantidad de posibilidades de adaptación posee el deportista y por lo tanto, sólo necesitará seleccionar y realizar adecuadamente una acción que corresponda al nuevo objetivo motor”.

Zimmermann en Meinel y Schnabel (1987: 272) señalan que “Como unidad de medida de la capacidad de cambio puede valer la corrección de la adaptación o modificación de la acción deportiva a consecuencia de situaciones o condiciones repentinamente cambiantes y el tiempo necesario para ello.



Ejemplificaciones ejercicios sobre el potro, Capítulo XVI

Del análisis de los ejercicios propuestos por Amorós, también podemos inferir que precisan de un alto nivel de control motor y de capacidad de acoplamiento o combinación motora. Esta capacidad es un requisito esencial para muchas acciones motoras y es predominante en tareas coordinativas de gran dificultad como las que se presentan en los diferentes ejercicios de gimnasia deportiva.

El grado de complejidad va marcado por: la ejecución sucesiva y simultánea de movimientos de brazos, piernas y tronco, por la velocidad, dirección y sentido de los ejercicios realizados sobre la barra.

La capacidad de combinación esta directamente relacionada con las capacidades de orientación, de diferenciación y de ritmo. Zimmernan en Meinel y Schnabel (1987: 267) señala que *"Como unidad de medida de la capacidad de acoplamiento se puede utilizar la velocidad y perfección (exactitud) del aprendizaje de acciones motoras que contienen altas exigencias con respecto al juego conjunto adecuado de movimientos parciales simultáneos o sucesivos y el tiempo que se necesita para adaptarse apropiadamente a las condiciones externas cambiantes. La dificultad coordinativa también puede valer como criterio para determinar el nivel de aquella capacidad, con la condición de que haya tareas motoras combinadas según el aumento del grado de dificultad"*.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

El origen de la barra de equilibrio se remonta a la *"Viga Oscilante"* que ya Guts Muths empleaba, y que nos muestra en su libro *"Gymnastik für die Jugend"* (1793). Posteriormente y como influencia de este autor, este mismo aparato será utilizado por Jahn (*"Die Deutsche turnkunst"*.1815) y Amorós que lo denomina potro. (*"Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale"*. París. 1830)

Modernamente ha ido evolucionando en el último siglo, al absorber los ejercicios de acrobacia y equilibrio la Barra Sueca (barra de equilibrio) y quedar los de suspensión como exclusivos de la Barra Fija lo que va ha producir una adaptación del mencionado aparato para adaptarse mejor a su nueva finalidad.

Las competiciones oficiales de gimnasia artística femenina incorporan este aparato, sobre el que se realizan multad de ejercicios gimnásticos y acrobáticos. Con la evolución de las actuales competiciones de Gimnasia, muchas atletas están volviendo a recuperar la realización en este aparato de ejercicios de suspensión, volteos, etc (⁹³).

⁹³ El ejercicio debe durar entre 70 y 90 segundos y cubrir toda la longitud del aparato. La gimnasta debe realizar movimientos acrobáticos, gimnásticos y de danza para lograr una alta puntuación. Hay algunas exigencias en la barra de equilibrio: una serie acrobática que incluya al menos dos elementos de vuelo, un giro sobre una pierna de por lo menos 360 grados, un salto de gran amplitud, una serie gimnástica/acrobática, una serie gimnástica y un elemento de trabajo cercano a la barra. La barra de equilibrio se sitúa a 120 cms. de altura, tiene 10 cms. de ancho y mide 500 cms. de largo. La ejecución global del ejercicio debe causar la impresión de que la gimnasta lo lleva a cabo en el suelo, no en una superficie de 10 cms. de ancho. Debemos observar variaciones en el ritmo, cambios de nivel (de situarse sentado en la barra a saltar muy por encima de ella) y la armoniosa mezcla de elementos gimnásticos y acrobáticos.

Morales del Moral y Guzmán Ordóñez (2002)⁹⁴ realizan una propuesta de ejercicios realizados con la barra de equilibrio que recogen prácticamente la propuesta de Amorós. Así, señalan que en la barra se pueden realizar:

- Progresiones, equilibrios, puntales, entradas o saltos.
- Ejercicios estáticos: posturas y posiciones estáticas.
- Saltos en el sitio sobre las dos piernas con tijeras doble y triple.
- Saltos de piernas abiertas y con esparranca y media vuelta.
- Giros, balanceos o ejercicios acrobáticos.
- Vuelta atrás desde posición de equilibrio sobre una pierna, la otra adelantada.
- Vuelta adelante desde posición semi-invertida.
- Salida desde la barra de equilibrios.

La acrobacia hace referencia a aspectos como riesgo, equilibrio, desequilibrio, caídas, trasgresión del equilibrio cotidiano, etc. Llevándonos a dimensiones que no se reducen exclusivamente a lo "*motor*" sino que hay una estrecha vinculación entre lo vivido y lo motor. La acrobacia hace referencia, sobre todo a la evolución del cuerpo en el espacio.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

En el curriculum escolar ésta actividad no aparece aislada sino que se engloba en un trabajo más amplio que se debe desarrollar a lo largo de todo el curso y durante todo el tiempo que los niños y niñas están en la escuela y que hace referencia a la acrobacia entendida ésta en un sentido muy amplio.

Este aparato básicamente en su utilización escolar, se puede incorporar plenamente a los núcleos de contenidos de Habilidades y destrezas y Conocimiento y Desarrollo corporal en Educación Primaria. Mientras en Educación Secundaria se podría incluir como un medio para el trabajo de mejora de las cualidades motrices coordinativas y en un segundo paso como aplicación deportiva, al núcleo de juegos y deportes.

La adecuada gestión de estas fuerzas da lugar a la consecución de posturas que se proyectan en el espacio. Una finalidad muy importante del trabajo de acrobacia que se realiza durante toda la Etapa de Primaria va encaminado a construir las referencias que permitan gestionar las interacciones sensoriales (referencial geocéntrico de la oreja, referencial cefalocéntrico,

⁹⁴ Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez, Manuel (2002). *Diccionario temático de los Deportes*. Málaga: Editorial Arguval.

referencial oculocéntrico, referencial del eje del cuerpo, referencial de la superficie de apoyo, reflejo de equilibración, las sinergias, etc.) en este caso, esa gestión se traduce en la consecución de estructuras posturales relativamente constantes.

En los objetivos señalados del Decreto 106/92 por el que se regulan las enseñanzas de la Educación Física en Educación Secundaria aparece enunciado como sigue: 1.- *Conocer y valorar su cuerpo y mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor.*

En núcleo de contenidos de cualidades motrices coordinativas, se parte de la consideración que de las capacidades coordinativas han tenido para los alumnos de Educación Primaria, al considerar que en la ESO:

Se pretende consolidar y perfeccionar las cualidades de coordinación y equilibrio que han tenido un tratamiento importante en la Educación Primaria, a través de las habilidades motrices básicas, genéricas y específicas. Los cambios anatómicos y fisiológicos que ocurren durante la adolescencia aconsejan una atención especial a los mecanismos que favorecen la adaptación de las capacidades coordinativas a estas nuevas condiciones.

Así mismo aparece una clara alusión a los contenidos actitudinales y a la consolidación de hábitos duraderos, al considerar que:

El desarrollo de la agilidad, como cualidad resultante de las acciones combinadas de todos los elementos del movimiento, puede llevar a los alumnos a la adquisición y consolidación de hábitos estables por la práctica del ejercicio físico y la mejora cualitativa del movimiento.

Fernández Truán (1995: 92)⁹⁵ al realizar las aportaciones didácticas de este aparato señala que a nivel de capacidades perceptivo-motrices, los ejercicios sobre la barra pueden mejorar la estructuración espacio temporal, la capacidad de equilibrio, la coordinación dinámica general, la fuerza y la flexibilidad. Y a nivel de habilidades señala la mejora de los deslizamientos, los giros y las suspensiones.

⁹⁵ Fernández Truán, Juan Carlos (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XVII

Título: EJERCICIOS SOBRE PLANOS INCLINADOS

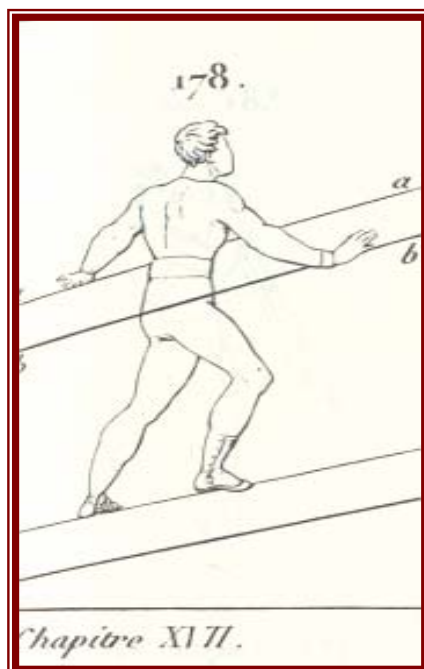
❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Hemos podido ver que se pueden formar planos inclinados con los mástiles horizontales y de acrobacia. Amorós diseñó una máquina solamente para estos ejercicios.

1. montar a caballito hacia atrás.
 2. descendiendo a caballo, hacia atrás, teniendo cuidado de mantener el equilibrio, porque se recorre bastante espacio del potro.
 3. montar a caballo hacia delante.
 4. descender a caballito. Se puede avanzar mucho de esta manera, pero se puede perder el equilibrio.
 5. montar de pie, hacia delante y hacia atrás.
 6. descender de pie, hacia delante y hacia atrás.
 7. montar saltando sobre los dos pies.
 8. montar y descender llevando todo tipo de peso o cargas.
- En este tipo de ejercicios Amorós intentará incluir el amor al prójimo por medio de cantos de estrofas como la siguiente:

*le coeur est notre code; en traits ineffaçables
la nature y grava ces deux mots: Aimez-vous.
Les vertus, sans amour, en nous sont peu durables,
Aimons-nous...O mortels! Que ce précepte est doux!*

9. la marcha del cazador. Se trata de bajarse del potro inclinado, mantenerse con un pie sin escurrirse, se puede hacer también subiendo.



Ejemplificaciones de ejercicios sobre planos inclinados. Capítulo XVII

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

En la actualidad no hay máquinas ni aparatos específicos como los diseñados por Amorós, de tal manera que cuando se quieren realizar actividades físicas de equilibrios, volteos o suspensiones se recurre a otro tipo de aparatos, tales como los bancos suecos o barras de equilibrio.

Las actividades realizadas sobre planos inclinados favorecen la capacidad de diferenciación cinestésica. Esta capacidad se basa en la percepción consciente y precisa de los parámetros espaciales, temporales y de fuerza durante la ejecución motora, y en la comparación con el modelo interno de movimiento. Su nivel de ejecución está determinado conjuntamente por la experiencia motora y por el grado de dominio de las acciones motoras respectivas, ya que ella es la que posibilita la percepción de las pequeñas diferencias de la ejecución motora con respecto al ideal propuesto, o respecto a ejecuciones anteriores. La capacidad de diferenciación adquiere, por ello, una importancia especial en las fases de perfeccionamiento y estabilización del movimiento deportivo, y en su aplicación en la competición.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Podemos encontrar actividades relacionadas con las propuestas por Amorós al analizar el Documento de Secuenciación de Contenidos de Educación Secundaria, en el apartado específico de las cualidades motrices coordinativas, así se propone que el alumnado debería realizar las siguientes actividades:

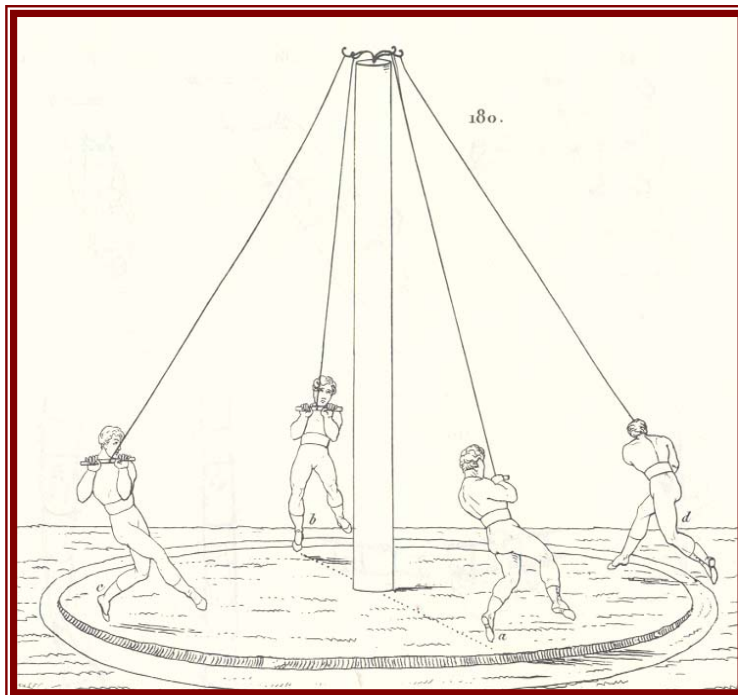
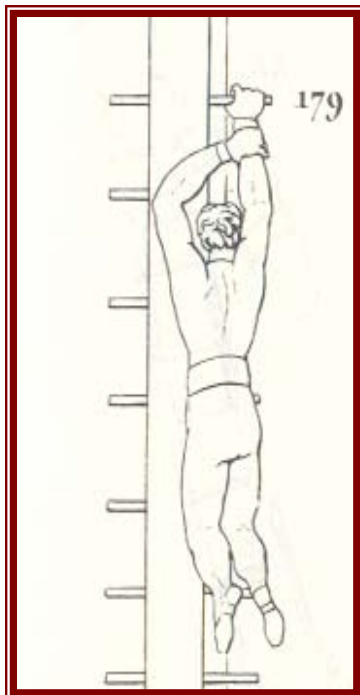
- *Actividades gimnásticas globales (trepa, suspensiones, equilibrios, sustentaciones, saltos, movilizaciones...)*
- *Desarrollo de la agilidad general, rapidez y precisión en las ejecuciones de diferentes tipos de movimientos: con elementos (volteos, equilibrios sobre aparatos, desplazamientos y saltos más complejos...)*
- *Realización de actividades dónde se ponga de manifiesto las diferentes formas de equilibrio*
- *Desarrollo de la agilidad general y específica, buscando la precisión y exactitud de las acciones, realizadas sobre elementos.*
- *Combinaciones de habilidades corporales en relación con los factores tiempo y espacio, aumentando el grado de complejidad, precisión y velocidad en la ejecución.*
- *Práctica de actividades que evidencien la cadena motriz percepción-decisión-ejecución.*
- *Experimentación y conocimiento de las posibilidades de variación de las diferentes habilidades básicas. Experimentación de habilidades básicas en situaciones inhabituales.(plano inclinado...)*

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XVIII

Título: *EJERCICIOS DE MÁSTILES VERTICALES CON EL TOBILLO*

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Las maquinas que se utilizan son dos mástiles en el que los tobillos llamados correspondientes atraviesan su diámetro y saliendo igualmente de los dos lados formando una escalera doble muy fácil de subir.



Ejemplificaciones Capítulo XVIII

Señala los siguientes ejercicios que pueden realizarse sobre los mástiles verticales:

1. *subir el mástil con los tobillos y descender.*
2. *subir el mástil con los tobillos y descender, hacia delante y hacia atrás.*
3. *subir y bajar del mástil con una sola mano.*
4. *subir y bajar por medio de saltitos sin utilizar los pies.*
5. *subir por medio de saltitos y descender uno o dos alumnos a la vez.*
6. *subir el mástil con los tobillos, en espiral*
7. *subir el mástil pasando la cabeza bajo el brazo derecho.*
8. *subir el mástil pasando la cabeza bajo el brazo izquierdo.*
9. *subir el mástil con los tobillos en espiral, que tiene la habilidad de ascendente hacia la izquierda.*
10. *subir alrededor de los mástiles con los tobillos en espiral, girando la espalda en el mástil.*

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Los ejercicios de trepa se pueden definir como el subir de un lugar a otro por medio de las manos y los pies, y a veces con la ayuda de agarres, cuerdas u otros objetos.

Los términos de trepar y escalar dicen Abardia Colás y Miguel Aguado (1994)⁹⁶ se pueden utilizar como sinónimos, sin embargo existen pequeñas diferencias: trepar se refiere a una habilidad motriz que consiste en desplazarse verticalmente gracias a los miembros superiores e inferiores, mientras que escalar se refiere a una actividad en el medio natural

La trepa es una habilidad básica fundamental, que el niño empieza a desarrollar a una edad temprana. La habilidad de la trepa se sirve de capacidades físico-motrices como la fuerza y la flexibilidad y perceptivo-motrices y como el equilibrio y la coordinación relacionados con la estructuración espacial y temporal.

Algunos objetivos que pueden alcanzarse con las habilidades de trepa:

- Controlar el desplazamiento específico de trepar, progresando en líneas verticales.
- Confianza y seguridad en sus posibilidades

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

En el Decreto 105/92 en el que se establece los elementos curriculares del área de Educación Física para de Educación Primaria, se señala en el núcleo de contenido de Conocimiento y Desarrollo Corporal, respecto a los procedimientos, los siguientes:

- Conocimiento de distintos tipos de desplazamiento (cuadrupedia, trepa, transportando...)
- Experimentación de los diferentes desplazamientos en diferentes planos y direcciones.

⁹⁶ Abardía Colás, Francisco y Miguel Aguado, Alfredo (1994). La trepa y la escalada como contenidos de Educación Física. En *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en primaria: ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio* / coord. por Santiago Romero Granados, 1994.

Se señalan también en el Diseño curricular para Educación Secundaria la realización de los siguientes procedimientos:

- Actividades gimnásticas globales (trepa, suspensiones, equilibrios, sustentaciones, saltos, movilizaciones segmentarias...)
- Desarrollo de la agilidad general, rapidez y precisión en las ejecuciones de diferentes tipos de movimientos:
 - sin elementos (volteos, equilibrios...)
 - con elementos (volteos, equilibrios sobre aparatos, desplazamientos y saltos más complejos...)

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XIX

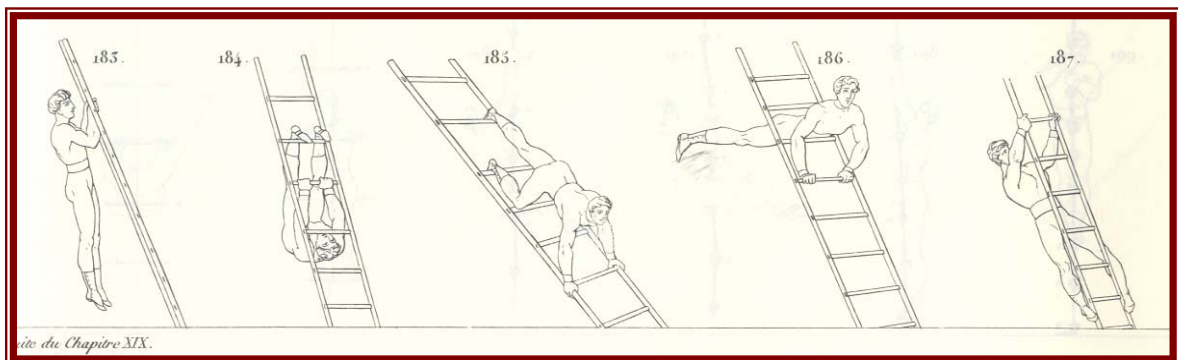
Título: *EJERCICIOS DE ESCALERA DE MADERA*

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Las escaleras, dice Amorós, son de diferentes tamaños, si son aplicadas a ejercicios a niños, serán de una altura de 4 ó 5 pies y los escalones serán más seguidos.

Ejercicios sobre la escalera de madera:

1. *subir por delante, girar para tomarlo detrás de la escalera y caer debajo de golpe.*
2. *subir por detrás y descender por delante deslizándose.*
3. *subir por delante, por la cara de la escalera, sin utilizar las manos y descender por detrás sin utilizar los pies.*
4. *subir por delante, la espalda girada contra la escalera, y descender por detrás.*
5. *subir por detrás, sin utilizar los pies, y descender por delante.*
6. *subir por detrás situando cada mano en un escalón diferente sin poner los pies, y bajar por la parte anterior, girando la espalda a la escalera.*



Ejemplificaciones de ejercicios con la escalera, Capítulo XIX

19. *subir por delante por medio de los pies, la cabeza hacia abajo, y bajar por detrás deslizándose, la cabeza en alto.*
20. *subir serpenteante y descender de la misma manera.*
21. *subir la escalera situada en plano horizontal o muy inclinada, para utilizarla de puente.*

Esta diferenciación de tamaño de las escaleras, así como de la amplitud de los escalones, que recoge Amorós, hay que considerarlo como una adaptación didáctica, para la utilización de este tipo de aparatos por parte de diferentes grupos de participantes.

También hay que señalar como la estructura del ejercicio en su forma y carácter siguen una secuencia lógica, respetando el principio de la progresión, teniendo en cuenta diferentes índices de dificultad.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Los orígenes tanto de las Escalas como de las Escaleras, se tienen que buscar en la principal finalidad de las prácticas de formación física de los individuos de la época, como era la formación del soldado, y la influencia en las mismas de la Marina de cada ejército; además de la procedencia de muchos de los iniciadores de las primeras escuelas de gimnasia, de ese mismo cuerpo del ejército, como es el caso de Clás.

Morales del Moral y Guzmán Ordóñez (2002)⁹⁷ señalan que *“la historia de los aparatos de gimnasia arranca con Jahn y su evolución es siempre paralela a la evolución de la gimnástica. Unos tienen un origen natural: el hombre se planteó por razones de supervivencia el subir por el tronco de un árbol. Este fue el origen en que se inspiró la creación del mástil. La liana fue el precedente de la cuerda, que con la escala y la escalera forman los que pueden ser denominados como elementos de trepa. La trepa consiste en subir sobre algún elemento con ayuda de brazos y piernas. Cuando al intentar subir a alguno de estos elementos naturales, por ejemplo una rama, el hombre primitivo no pudo ayudarse de las piernas y se vio obligado a realizar una suspensión. Dentro de esta familia, la barra fija es el sustitutivo en gimnástica de la rama del árbol, mientras que las anillas podrían suponer el fin de la evolución que comenzó al intentar suspenderse de dos lianas sin uso de las piernas, enrollándolas en las manos.”*

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

En el núcleo de contenidos de habilidades y destrezas y al tratar de clasificarlas en locomotrices y no locomotrices, encontramos como los ejercicios propuestos por Amorós tienen su correspondiente aplicación en Educación Primaria y Secundaria. Así, las actividades propuestas colaborarían al aprendizaje y perfeccionamiento de las habilidades locomotrices de: trepar, subir, bajar, etc... mientras que en las no locomotrices encontramos que su característica principal es el manejo y dominio del cuerpo en el espacio: balancearse, inclinarse, estirarse doblarse, girar, tracciones, colgarse, equilibrarse, etc...

⁹⁷ Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez, Manuel (2002). *Diccionario temático de los Deportes*. Málaga: Editorial Arguval.

En el Documento de Secuenciación de Contenidos (1994)⁹⁸ del área de Educación Primaria, encontramos en el apartado de contenidos actitudinales, que las actividades planteadas para la mejora de las habilidades de trepa, suspensión, balanceos, vuelos... pueden colaborar a incardinar las siguientes actitudes:

- Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal, en las propias habilidades en diversos tipos de situaciones.
- Disposición favorable a la autosuperación y autoexigencia.
- Participación en las actividades, valorando y aceptando diferentes niveles de destreza.

En referencia a los contenidos conceptuales y procedimentales, se señalan en el citado documento los siguientes contenidos de aprendizaje, que pueden propiciar la realización de estas actividades:

- Conocimiento de las posibilidades de movimiento de los distintos segmentos corporales. (Subir, bajar, acercar, separar, girar, doblar, estirar).
- Utilización de los segmentos corporales en situaciones habituales e inhabituales, estático y en movimiento.
- Conocimiento de distintos tipos de desplazamiento (cuadrupedia, trepa, transportando...)
- Experimentación de los diferentes desplazamientos en diferentes planos y direcciones.

⁹⁸ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1994). Documento de Secuenciación y organización de contenidos. Área de Educación Física. Educación Primaria. Colección de Materiales Curriculares. Red telemática Averroes. "Cajas Verdes".

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XX

Título: EJERCICIOS SOBRE LA ESCALERA DE CUERDA, Y MIXTAS O FORMADAS DE CUERDA Y MADERA, QUE NOSOTROS LLAMAMOS TAMBIEN EJERCICIOS DEL PORTICO

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Se dividen las escaleras en tres partes:

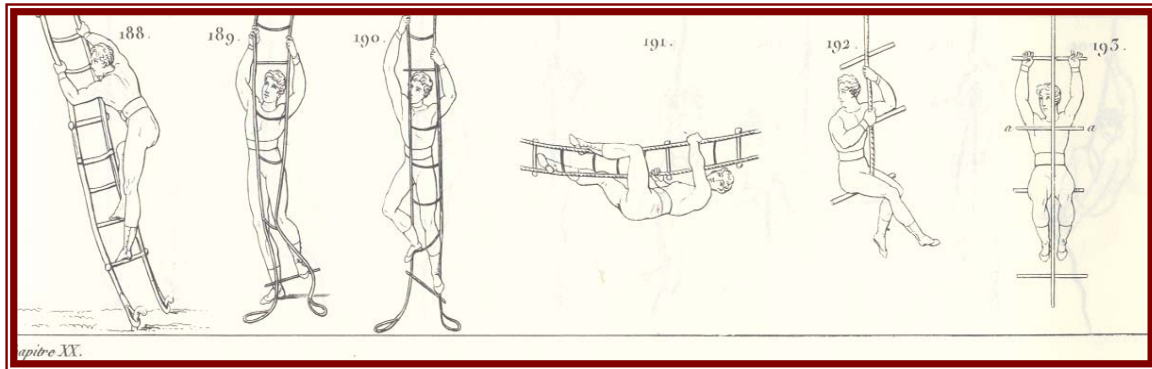
1.- Escalera de cuerda ordinaria teniendo algunas escalones en madera para hacerlo mas fácil. Existen diferentes maneras de situarlas:

1. Situadas en la parte superior e inferior en un plano inclinado mas o menos grande.
2. Fijadas por las dos extremidades, pero verticales.
3. Fijadas únicamente a la parte superior.
4. Fijadas a las dos extremidades, situadas horizontalmente y bien tendidas.
5. Fijadas a las dos extremidades, pero formando una curva.

2.- Escalera de madera o escalones salientes. Esta escalera sólo se puede situar de una sola manera, es decir, fijada por el extremo superior.

3.- Escalera amorisiana. Ha sido inventada para evitar los inconvenientes de la anterior y poder servirse en una circunstancia parecida con más facilidad y menos peligro.

Destacamos de este tipo de escalera amorisiana que, en efecto, la escalera de madera, con los peldaños que atraviesan la cuerda que son atados, no presenta punto de apoyo sólido, cuando se busca fijar los pies. Se perderá mucho tiempo encontrar ese punto de apoyo puesto que los pies se escaparan, las cuerdas giraran. Su escalera presenta una base sólida e igual por todos lados, que nunca cambia de posición y que no puede desatarse, se puede establecer con una rapidez extraordinaria, haciendo un simple nudo a la cuerda.



Ejemplificaciones de ejercicios con las escalas y escaleras. Capítulo XX

- ejercicios sobre las escaleras de cuerda ordinarias de los pórticos.

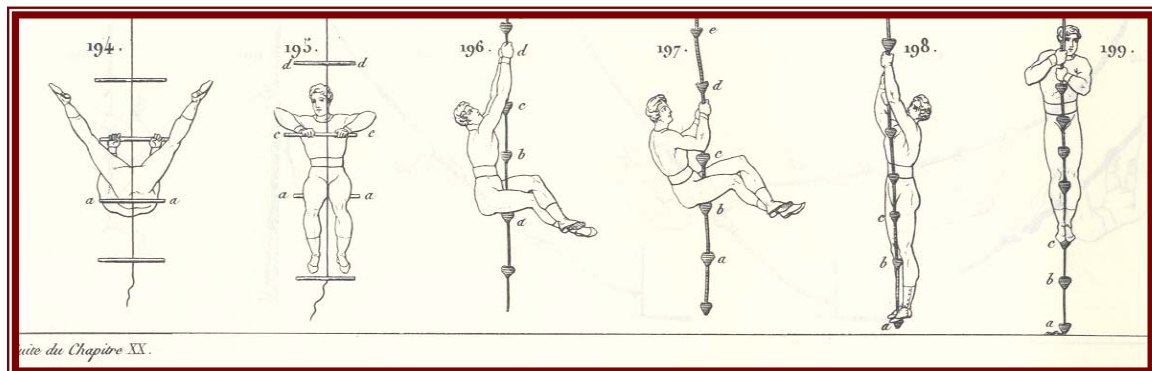
1. subir a una escalera de cuerda inclinada en la extremidad inferior será asegurado por medio de dos piquetas fuertes.
2. subir a una escalera de cuerda vertical fijada por las dos extremidades.
3. subir a una escalera de cuerda vacilante y vertical o fijada únicamente por la parte superior.
4. pasar por una escalera situada horizontalmente y fijada por las dos extremidades, estando bien tendida, utilizando las manos y las piernas y la cara hacia abajo.
5. pasar por la misma escalera utilizando las manos y los pies, la cara hacia abajo.
6. igual que el anterior pero subiendo con las rodillas y las piernas apoyadas sobre los escalones.
7. andar hacia atrás sobre la escalera tendida, y la cabeza baja.
8. pasar por encima de la escalera sin utilizar los pies, sirviéndose únicamente de las manos.

- ejercicios sobre la escalera de madera.

1. subir a la escalera de madera sentado sobre los peldaños que los atraviesa.
2. Descender por la escalera sentado.
3. Subir de pie por la escalera.
6. descender de la escalera de pie.

- ejercicios de escalera amorosiana

1. subir a esta escalera sentado.
2. descender de la escalera sentado
3. subir a la escalera de pie. descender de la escalera de pie.
4. descender de la escalera de pie.



Ejemplificaciones de ejercicios de trepa con cuerdas. Capítulo XX

De la importancia y versatilidad que da Amorós a las escalas, escaleras y cuerdas del pórtico, lo confirma la amplitud que destina a tratar los ejercicios en este aparato, que en capítulos diferentes aborda los ejercicios con escalas de madera (XIX), escalas de cuerda y mixtas (XX), cuerdas lisas y de nudos (XXI), que son elementos que se instalan en el pórtico.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Clífas fue uno de los primeros en utilizar estos elementos, influyendo con ello en la gimnasia de Amorós, que los utilizaría de manera masiva en sus famosos pórticos.

También la Gimnasia Sueca y la propia Gimnasia Internacional de Jahn, usaron desde sus comienzos las escalas y las escaleras, como consecuencia de tener que realizar sus actividades en salas cerradas, y con ello tener que buscar el máximo de aprovechamiento del espacio para el mayor número posible de practicantes.

Karag (1959: 368)⁹⁹ al analiza los “pórticos” indica que “Se trata de un *“armazón de madera, de varios metros de altura, que sostiene muchos aparatos gimnásticos, como el trapecio, las escaleras, las anillas, perchas, etc.”*

Una variante de los pórticos fueron los Octógonos ideados igualmente por Amorós y basados en el mismo fundamento y muy similares, pero con la única diferencia de su construcción en forma octogonal cerrada, y no lineal en un sólo sentido horizontal.

Amorós dice de los pórticos “que sería difícil encontrar o inventar una máquina gimnástica mástil que los pórticos, y aplicable a un gran número de ejercicios. Sus formas y la diversidad de los instrumentos que les son aplicados permiten varias infinitamente las lecciones y presentar diversos ejercicios que son de aplicación y ofrecen un gran interés civil o militar, es una máquina muy útil, que permite variar infinitamente las lecciones y de realizar muchos ejercicios de aplicación que ofrecen un gran interés civil o militar”.

La aparición de los pórticos como aparato empleado en la formación física de los individuos, fue una de las aportaciones de la escuela francesa de gimnasia, y más concretamente de su iniciador, el español Francisco Amorós Ondeano, quien en el primero de los libros que sentarían las bases de su

⁹⁹ Karag, Acisclo (1959). *Enciclopedia de los Deportes*. Barcelona: Dalmay y Jover.

escuela de gimnasia: *"Manual de educación física, gimnástica y moral"* (1830), ya indicaba diversas clases de pórticos, con diferentes combinaciones de elementos (Láminas 2, 3, 7, 8 y 10). Los elementos empleados en sus construcciones de pórticos fueron muy diversos e iban desde las pértigas (o perchas), las escalas y escaleras de todo tipo y medida, los trapecios, las cuerdas con o sin nudos, las anillas, los muros de trepa, etc; y sobre todo, no se limitaba a su ubicación en sentida vertical u horizontal, sino que en casi todos los casos empleaba dichos elementos colocándolos en busca de planos inclinados de trabajo.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Lo expuesto en el capítulo XIX es totalmente extensible y aplicable a las aportaciones que esta temática de la gimnasia amorosiana realiza al curriculum escolar de Educación Física. En este capítulo nos vamos a centrar en las aportaciones a la cualidad de la agilidad, como cualidad resultante de las cualidades condicionantes y coordinativas.

Se señala en el Documento de Secuenciación de Contenidos (1994)¹⁰⁰ para el área de Educación Física y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria que *"el grado y la calidad de las funciones de coordinación influyen sobre la velocidad y la calidad de los procesos de aprendizaje de destrezas y técnicas"*.

En este apartado de aportaciones al curriculum escolar, vamos a elegir el Primer Ciclo de Secundaria (12-14 años), en el que se señalan los siguientes contenidos procedimentales:

- Adaptación y perfeccionamiento de las cualidades coordinativas, para el reajuste a las nuevas dimensiones corporales.
- Prácticas de actividades que incluyan habilidades básicas y genéricas.
- Actividades gimnásticas globales (trepa, suspensiones, equilibrios, sustentaciones, saltos, movilizaciones segmentarias...) genéricas como facilitadoras de los aprendizajes de habilidades específicas.

¹⁰⁰ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1994). Documento de Secuenciación y organización de contenidos. Área de Educación Física. Educación Secundaria. Colección de Materiales Curriculares. Red Telemática Averroes. *"Cajas Verdes"*.

- Práctica de actividades que incluyen habilidades básicas, genéricas y específicas.
- Realización de actividades dónde se ponga de manifiesto las diferentes formas de equilibrio.
- Desarrollo de la agilidad general y específica, buscando la precisión y exactitud de las acciones: Sin elementos y con elementos

En este ciclo se señalan los siguientes contenidos conceptuales, relacionados con las actividades gimnásticas que nos ocupan:

- Conocimiento elemental de los mecanismos que intervienen en el aprendizaje motor.
- Profundización en los conceptos de coordinación, equilibrio, habilidad, destreza y agilidad, así como de las diferentes formas de manifestarse.
- Identificación de los componentes de diferentes movimientos. (Cualitativos y Cuantitativos), y conocimiento de las posibilidades de mejora de los mismos.
- Conocimiento de nuevas habilidades específicas.
- Conocimiento de los factores y mecanismos que intervienen en el aprendizaje motor.

En cuanto a los contenidos actitudinales se señalan:

- Valoración de diferentes niveles de habilidad y destreza.
- Confianza en si mismo.
- Aceptación de sus propios niveles de habilidad, como paso hacia la superación personal.
- Superación de miedos e inhibiciones.

La agilidad es entendida por algunos como cualidad resultante de la interacción de las demás, fruto de las influencias recíprocas entre las cualidades físicas básicas (condicionantes) y las cualidades motrices (coordinativas). En la actualidad se considera que juega un papel fundamental en el desarrollo de los aprendizajes de habilidades específicas por lo que en esta etapa debe tener un lugar apropiado en los diseños.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXI

Título: EJERCICIOS SOBRE CUERDAS ANUDADAS Y CUERDAS LISAS

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

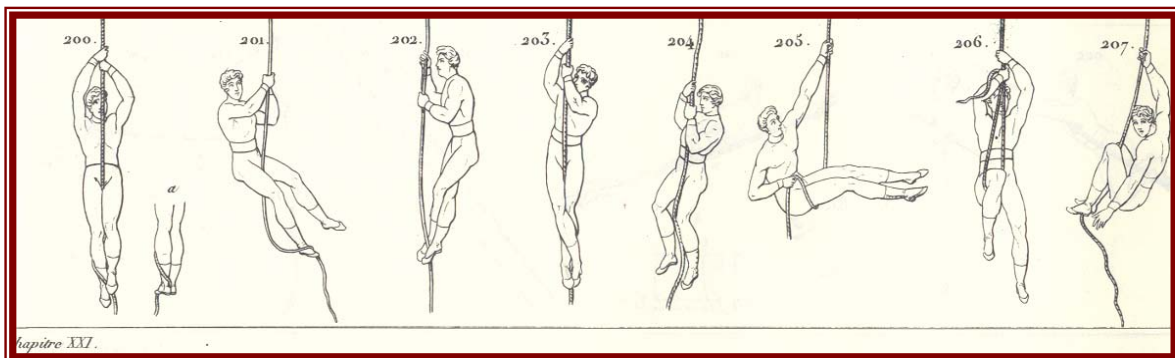
Comienza Amorós indicando que el grosor de la cuerda será proporcional al grosor de las manos de los alumnos, en una clara alusión a principio de la individualización.

- *ejercicios con las cuerdas anudadas:*

1. subir de pie con la cuerda anudada, fijada por la parte superior.
2. descender de pie por la cuerda anudada.
3. subir a la cuerda dándole un fuerte movimiento de oscilación.
4. descender por la cuerda cuando los movimientos de oscilación tienen lugar.
5. subir por una cuerda anudada muy delgada, y teniendo los nudos mas separados.

- *ejercicios de cuerdas simples lisas:*

6. subir por la cuerda lisa, por medio del método que se llamara francés por distinguirlo de los demás. Se trata de subir en espiral.
7. descender por la cuerda lisa.
8. subir a una cuerda lisa muy vacilante u oscilante.
9. subir por una cuerda lisa muy delgada y descender.
10. subir y descender la cuerda por el método alemán con las piernas entrelazadas.
11. subir y bajar la cuerda por el método español, que es pasar la cuerda entre las piernas y los pies que se tocan y se aprieta fuertemente.
12. arte de reposarse sentado en la cuerda cuando se sube o se baja.
13. reposarse de pie en la cuerda lisa.
14. subir por dos cuerdas verticales lisas o anudadas, con la fuerza de los brazos.



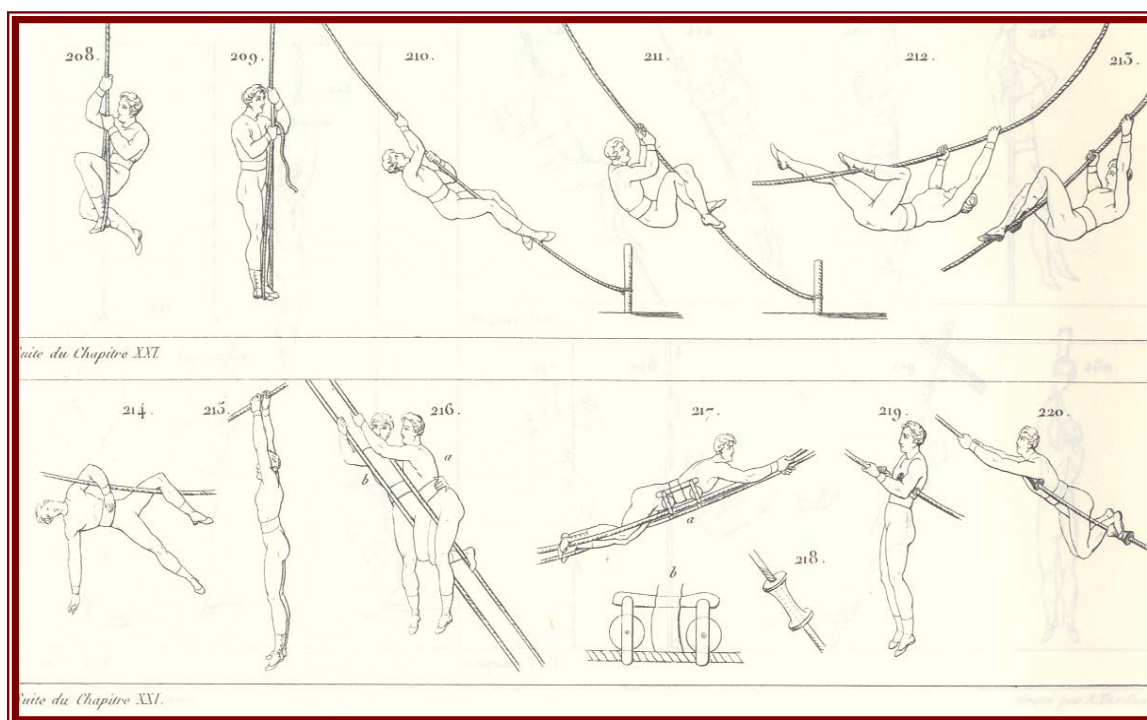
Ejemplificaciones de ejercicios con cuerdas. Capítulo XXI

- *ejercicios de cuerdas lisas horizontales, o en plano inclinado, simples o dobles:*

Estos ejercicios tienen una gran analogía con los de la pértiga horizontal. Se puede pasar por una cuerda lisa situada horizontalmente o en plano

inclinado de maneras diferentes, se puede variar la posición de las piernas, de los brazos y de las manos.

La manera más fácil de subir una cuerda horizontal o sobre un plano inclinado dice Amorós, será la de dar un cansancio igual a los brazos y a las piernas y que ayudara a ejecutar la progresión menos considerado de las fuerzas. Hay dos cosas importantes que observar en estos ejercicios, una que hay que sostener el peso del cuerpo y otra, que hay que transportarlo de un lugar a otro.



Ejemplificaciones de ejercicios con cuerdas. Capítulo XXI

15. pasar sobre una cuerda lisa horizontal o inclinada en un vientre liso, hacia delante y hacia atrás.
16. pasar por encima de una cuerda lisa, horizontal o inclinada y cogiéndose con las dos manos y las dos piernas, sin quitarlas de la cuerda.
17. ejercicio igual que el anterior pero con los talones.
18. ejercicio igual que el anterior pero apoyado sobre la planta del pie y el talón del otro.
19. cogerse alternativamente por las dos corvas y andando o subiendo con la ayuda de las manos.
20. igual que el anterior cogerse por el pliegue de un brazo y andar con la ayuda de un sólo brazo y de las piernas.
21. andar y subir por una cuerda horizontal o muy poco inclinada, cogiéndola alternativamente por las extremidades de un lado y después por las del otro, sin utilizar las manos.
22. andar con los brazos con la fuerza de los brazos hacia adelante y hacia atrás.
23. reposarse sobre la cuerda por la corva de las piernas y por el pliegue de los brazos, o dejarse caer a tierra por medio de un salto de profundidad.

- ejercicios con cuerdas lisas dobles, horizontal, o en plano inclinado.

Con una escalera de cuerda puesta encima de un río o de un precipicio, puede servir en algunas ocasiones de puente. Dos cuerdas lisas juntas, a un pie y medio de distancia, paralelas o casi paralelas, que podrán tener la misma finalidad, independientemente de los ejercicios gimnásticos o de desarrollo que se pueden realizar.

25. subir y bajar a caballito por una de las cuerdas inclinadas.
26. subir por dos cuerdas paralelas inclinadas, hacia atrás y hacia delante, con la única ayuda de los brazos.
27. hacer subir y bajar a dos alumnos a la vez por las cuerdas paralelas inclinadas.
28. subir y bajar por las cuerdas paralelas inclinadas, con la ayuda de los brazos y de las corvas.
29. subir hacia atrás por dos cuerdas inclinadas, estando sentado.
30. subir o bajar entre dos cuerdas inclinadas, apoyada solamente sobre las manos.
31. ascensión sobre un trineo que se desliza entre dos cuerdas, estando acostado sobre los riñones.
32. deslizarse sobre el mismo trineo.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Las cuerdas, las escalas y escaleras formaban parte de los pórticos. Con posterioridad a la escuela de Amorós, los pórticos dejarían de emplearse en la formación de los individuos por una serie de razones, como fueron: El alto coste de su construcción, el tener que instalarse en grandes espacios al aire libre, y su ineficacia a niveles escolar por el alto riesgo y peligrosidad que suponían; no olvidemos que muchos de estos pórticos llegaban a una altura de 11 metros. No obstante, aún podemos ver algunos de estos pórticos pero de mucha menor altura y con menor combinación de elementos, en algunos parques como aparato de juego infantil.

El concepto moderno de este aparato sería un conjunto de 4-6 cuerdas que, mediante un sistema de correderas y poleas, sea posible desplazarlas hacia a la pared. (Ginés Siu, 1985)¹⁰¹

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Nos parece de interés el señalar las actitudes que recoge el Documento de Secuenciación de Contenidos de Educación Secundaria (1994)¹⁰², en que

¹⁰¹ Ginés Siu, José (1985). *Gimnasia Deportiva Básica*. Madrid: Editorial Alhambra.

¹⁰² CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1994). Documento de Secuenciación y organización de contenidos. Área de Educación Física. Educación Secundaria. Colección de Materiales Curriculares. Red Telemática Averroes. "Cajas Verdes".

se indican las siguientes actitudes y valores que pueden incardinarse con las prácticas de actividades de índole coordinativa, entre ellas las habilidades de trepa:

- Valoración de diferentes niveles de habilidad y destreza
- Confianza en sí mismo
- Aceptación de sus propios niveles de habilidad, como paso hacia la superación personal
- Superación de miedos e inhibiciones.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXII

Título: **EJERCICIOS DE BÁSCULA BRAQUIAL**

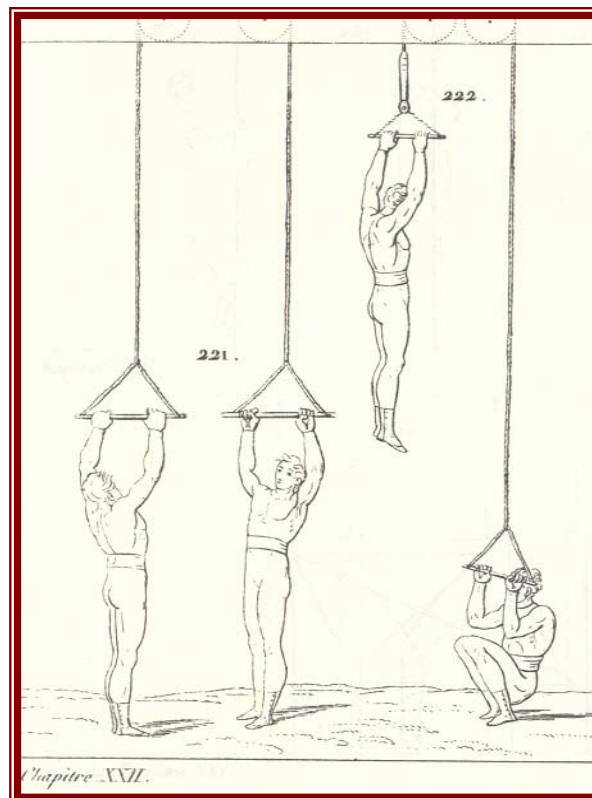
❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Amorós en este capítulo trata del sedentarismo como un problema existente en su época y que afectaba a personas cuya profesión carecía de actividad.

Estos ejercicios están destinados a personas que normalmente no hacen ejercicios como personas de letras o que trabajan en despachos. Todas las funciones principales de la vida orgánica o interior son molestadas, la respiración, la circulación y la digestión sufren, mientras que las funciones de la vida animal o exterior se reducen a dar un pequeño movimiento a la mano y al brazo derecho ni pedir ni fuerza ni una habilidad extraordinaria.

Amorós inventó un tipo de máquinas para realizar diferentes ejercicios con personas de vida sedentaria, son las llamadas “*bascales brachiales*”.

Para conseguir el objetivo de las personas a las que va destinada este ejercicio, tiene que ser simple y fácil y que en muy poco tiempo procure una cantidad de movimientos y el empleo de fuerzas musculares bastante grande, mejor que un paseo de una o dos horas o incluso a una partida de bolos.



Ejemplificaciones de ejercicios realizados con la máquina *brachial*. Capítulo XXII

Expone dónde podría instalarse esta máquina:

Una cabina en una habitación a oscuras al lado, en un pasillo bajo un hangar, disponiéndolo a 10 o 15 pies de altura, se puede situar un potro o una plancha de campo, que tendrá dos poleas de 3 a 4 pies de distancia entre ellas. Se pasa una cuerda de grosor de un dedo entre dos poleas, tendrán los ejes de rotación paralelos entre ellos y al mismo nivel, con el fin de que se deslice fácilmente por las pequeñas ruedas. En cada extremo de la cuerda se fija un bastoncillo sostenido por dos cuerdas formando un triangulo.

El ejercicio realizado en esta máquina es ortopédico. Puede mejorar las curvaturas de la columna vertebral, establecer el equilibrio de las clavículas y de los omoplatos. Las caderas y las piernas pueden recibir modificaciones por parte de la salud y si se aplican las variables oportunas se puede ir muy lejos en los medios de corregir las deformidades.

Para establecer el equilibrio en esta “báscula” se pide el peso de dos personas con un peso de 100 libras, se les pone en relación situando a un lado dos jóvenes que pesen de 60 a 70 libras cada uno y del otro lado una persona que pese de 130 a 150 libras. Se podría hacer con 4, 6 u 8 individuos con pesos diferentes en el que se estimaría el peso y se les situaría de manera para dar dos masas más o menos parecidas. Amorós termina este capítulo diciendo:

*“Je donne aux médecins tous ces machines;
C'est à eux d'en profiter, et l'humanité le tiendra compte des heureux résultats de leurs applications »*

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

El término sedentario, se puede definir como respuesta humana que supone un hábito de vida que se caracteriza por una actividad física baja y que puede conllevar un riesgo para la salud.

Sedentarismo como la falta de actividad física regulada y definida, se entiende en la actualidad, como menos de treinta minutos diarios de actividad física regular y menos de tres días a la semana. (Publicado en la revista *Cisalud*, 2002). Sin embargo, no parece haber una correspondencia necesaria entre sedentarismo y una vida activa, así como entre una vida activa y una buena condición física.

Lo que en otras épocas podía ser un lujo se ha convertido en maldición. En los últimos años, el sedentarismo ha sido catalogado como uno de los principales factores de riesgo de las enfermedades cardiovasculares, con un

rango similar al de la hipertensión y el colesterol elevado. Lo peor es que las desgracias no vienen solas y que sedentarismo, obesidad, diabetes y enfermedades cardiovasculares tienen muchos puntos de conexión.

Amorós con este tipo de ejercicios de fuerza con máquinas y la forma de ejecutar dichos ejercicios pone de manifiesto, la necesidad de conocer el principio de la sobrecarga al considerar que, debe ser constantemente aumentada si se desea que el efecto del entrenamiento continúe. A este aumento constante de la sobrecarga se llama progresión. Este aumento se consigue a través de la duración, la intensidad y la frecuencia de trabajo.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Al tratarse de un aparato específico que tuvo su auge en el siglo XIX no ha llegado como tal a los gimnasios escolares, de tal manera que no podemos encontrar una aportación concreta al currículo actual.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXIII

Título: EJERCICIOS PARA ESCALAR LAS PÉRTIGAS INCLINADAS, VERTICALES, FIJAS Y VACILANTES, Y PARA DESCENDER POR SU MEDIO

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Considera Amorós que una pértiga es la cosa más fácil de encontrar o de hacer y que sirve para salvar todo tipo de obstáculos y a saltar todo tipo de alturas extraordinarias e inaccesibles, a situarse sobre paredes muy elevadas, y a reemplazar ventajosamente las escaleras.

Uno de mis alumnos no debe de pensar en la necesidad de utilizar una escalera y de utilizar en todo tipo de ejercicios la pértiga, es decir dar todo tipo de saltos, rescatar en los incendios y otros desastres públicos, y salvar víctimas.

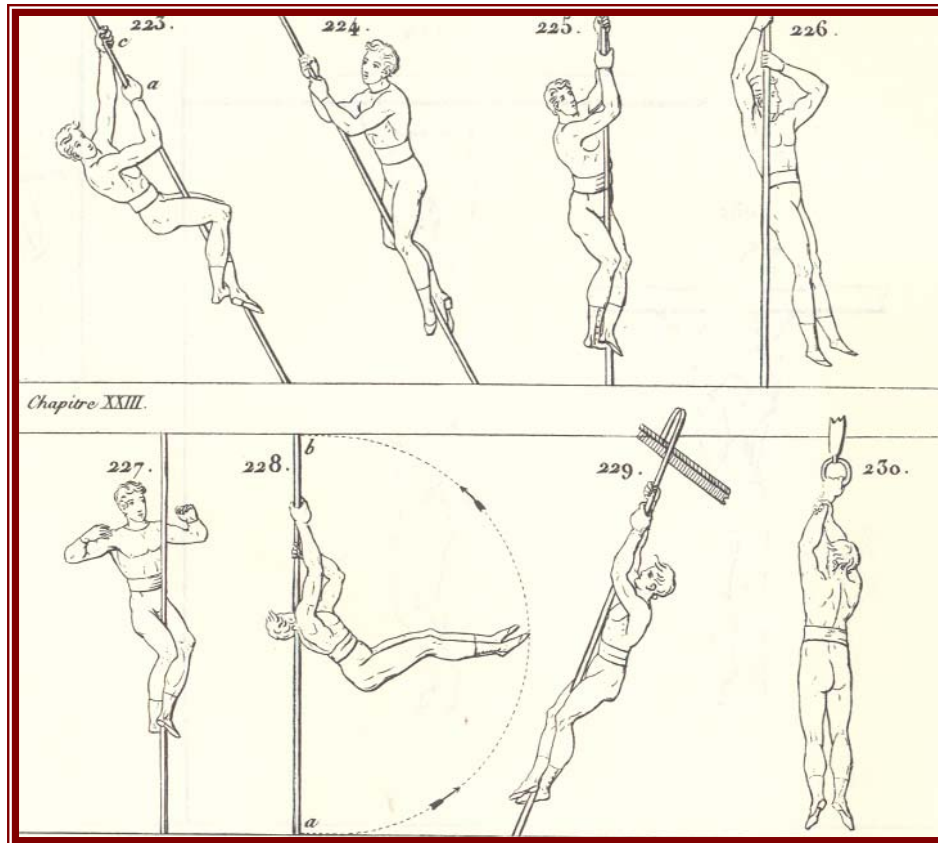
En el método de Amorós quiere introducir en estos ejercicios canciones para que los alumnos desarrollen la moralidad y sacar los sentimientos más tiernos de sus alumnos, estas estrofas compuestas en FA menor.

- ejercicios para subir por las pértigas inclinadas:

1. *escalar por una pértiga inclinada por encima, una mano después de la otra.*
2. *escalar por una pértiga inclinada por encima, tirando de las dos manos a la vez.*
3. *escalar por una pértiga inclinada por debajo.*
4. *descender por la pértiga inclinada.*
5. *subir y bajar por la pértiga inclinada, la cabeza hacia abajo.*

- ejercicios para subir por la pértiga vertical fija:

6. *subir por la pértiga vertical fija, con la ayuda de las manos y de los pies.*
7. *descender por la pértiga vertical fija utilizando las extremidades superiores e inferiores.*
8. *subir a una pértiga vertical fija apretando entre el pecho, las manos y las piernas.*
9. *subir a una pértiga vertical fija, sin poner los pies.*
10. *subir situando el cuerpo de lado.*
11. *mantenerse en la pértiga el máximo tiempo posible o bien bajar sin utilizar las manos ni los brazos.*
12. *subir y bajar teniendo la cabeza hacia abajo.*
13. *subir con una pértiga y bajar con otra.*



Ejemplificaciones de ejercicios sobre pértigas. Capítulo XXIII

- ejercicios para subir por pértigas inestables dobles o simples:

Hay dos tipos de pértigas inestables: las que se fijan a una alcayata por medio de un gancho y las que se fijan a un gancho, a un potro a una cuerda por medio de dos alcayatas, a lo que se le llama pértiga amorosiana.

- 14. subir y bajar por una pértiga inestable.
- 15. subir por dos pértigas inestables
- 16. subir por la pértiga amorosiana.
- 17. subir por la pértiga amorosiana por medio de un salto y e su anilla, cuando sea demasiado baja.

Amorós termina este capítulo diciendo que sitúa un anillo en el cabo inferior de la pértiga para unirlo a la cuerda, y tener comunicación con la tierra, en caso de que se pueda subir y descender por ella, o bien recibir o enviar objetos que se quieran. Encontró el medio de mantener esta misma pértiga hasta 40 o 50 pies y más.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

La Escuela Francesa de gimnasia, y más concretamente dos de sus más representativos autores: Amorós y Clías, los que introduzcan la utilización de los mástiles con fines formativos, en sus más variadas formas y medidas, pero de manera muy especial como parte integrante de los Pórticos; no obstante, también empleaban mástiles de manera individualizada, como por ejemplo: los Mástiles con clavijas, o el Mástil para correr en volandas (Voladores). Estos últimos fueron prohibidos en Francia por Orden Ministerial de 31 de Enero de 1871, para su empleo en "*escuelas primarias, liceos y colegios*", por su alto riesgo y peligrosidad para esas edades. ⁽¹⁰³⁾

Son aparatos especiales diseñados para trepar. El diseño moderno de este aparato (Ginés Siu, 1985)¹⁰⁴ tanto la longitud como la sección de estos aparatos están estandarizadas; asimismo, se construyen estructuras que agrupan hasta 8 mástiles verticales, pudiéndose adosar perfectamente a la pared cuando no se precisen para su utilización.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Fernández Truán (1995: 164)¹⁰⁵ al realizar el análisis de las pértigas y en el apartado específico de los objetivos de aplicación fundamental, en la vertiente de los objetivos físicos, incorpora que puede beneficiar este aparato a la mejora de la percepción, la coordinación, el equilibrio, la flexibilidad y la fuerza y la agilidad como cualidad resultante. En lo referido a objetivos de índole funcional, señala que las pértigas mejoran las habilidades de trepa, balanceos, giros y tracciones. Incluye estos ejercicios en los núcleos de contenidos de Conocimiento y desarrollo corporal, condición física y de habilidades y destrezas.

La agilidad requiere de una combinación de fuerza y coordinación para facilitar que el cuerpo pueda desplazarse de una posición a otra. (Mosston, 1981)¹⁰⁶.

Mollet (1970)¹⁰⁷, considera unidas a la agilidad y a la flexibilidad, cuando se refiere a "*que tanto la fuerza, la velocidad y la resistencia, no pueden llegar a*

¹⁰³ Fernández Truán, Juan Carlos (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

¹⁰⁴ Ginés Siu, José (1985). *Gimnasia Deportiva Básica*. Madrid: Editorial Alhambra.

¹⁰⁵ Fernández Truán, Juan Carlos (1995). *Ibidem*.

¹⁰⁶ Mosston, Muska (1981). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁰⁷ Mollet, Raoult (1970). *El entrenamiento total*. Madrid: Comité Olímpico Español.

su máxima expresión, si el atleta no es ágil, ni flexible, ni hábil, porque de lo contrario sólo podría aplicar la fuerza en algunas fases del movimiento".

La múltiple dependencia de la agilidad, la hace una cualidad susceptible de mejora a lo largo del proceso evolutivo del niño y del joven, pero al estar muy orientada hacia las cualidades coordinativas y de su dependencia del analizador cinestésico, (que procede a la información de la maduración y la tensión muscular que posibilita las sensaciones y el conocimiento de los segmentos corporales sin la ayuda de vista y otros sentidos), por ello lo que conviene que esta cualidad haya sido desarrollada con anterioridad, en la niñez.

Lorenzo Caminero (2002: 68)¹⁰⁸ señala que a nivel escolar, el proceso para el desarrollo de la agilidad se puede resumir en tres estadios:

"1.- El nivel óptimo de desarrollo de los factores psicomotrices, tanto los referidos a los perceptivos, como a los del esquema corporal y de coordinación.

2.- Conviene centrar los objetivos en movimientos básicos. Se pospondrán ciertos tipos, y partiendo desde sus formas elementales se asciende hacia los niveles de superior dificultad.

3.- Se realizan movimientos de estructuras complejas. Son combinaciones de diversas familias de ejercicios, partiendo de las elementales hasta conseguir las más difíciles y complicadas combinaciones."

¹⁰⁸ Lorenzo Caminero, Flaviano (2002). *Diseño y Estudio científico para la validación de un Test motor original, que mida la Coordinación Motriz en alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXIV

Título: EJERCICIOS SOBRE GRANDES MÁSTILES VERTICALES

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Subir a los mástiles

Los mástiles pueden ser de muy diversas maneras, por ejemplo la altura puede ser de 20 a 50 pies. El grosor también puede cambiar acostumbrando al cuerpo, los brazos y las piernas a un tipo de presión y sirve para hacer un gran número de ejercicios. También puede llevar cuerdas anudadas o puede ser lisa, cuerdas gruesas o delgadas amarradas a los mástiles.

Ejercicios:

1. *subir el mástil vertical cruzando las piernas y los brazos.*
2. *subir el mástil vertical sin cruzar ni las piernas ni los brazos.*
3. *subir el mástil cruzando los dedos.*
4. *subir el mástil sin utilizar las piernas.*
5. *subir al mástil. Subir con los pies desnudos, agarrado al mástil con las manos y apoyar los pies pero el principal punto de apoyo serán los brazos y donde se hace el mayor esfuerzo. Ver la figura 233.*
6. *descender del mástil con la cabeza hacia abajo.*
7. *atravesar un río. Se le llama así a esta manera de poner una cuerda atada a un árbol parecida a la manera de cruzar un río.*
8. *atravesar un río con la ayuda de un sólo brazo. Se elige el brazo más fuerte para realizar el ejercicio.*

- ejercicios en las escaleras de madera aplicadas a los mástiles:

9. *subir a una escalera que está en lo alto de un sistema de mástiles y descendiendo por otra escalera.*
10. *subir a las escaleras de madera a la vez o por emulación.*

- ejercicios con escalera de cuerda y otros cordages, en mástiles verticales:

- sobre mástiles de 20 pies:

11. *escalar la escalera de cuerda situada en el centro de los mástiles fijada en la cruz de san Andrés.*
12. *escalar a la cuerda anudada situada en el centro de los mástiles y fijada en la cruz de San Andrés.*
13. *escalar las dos cuerdas anudadas, por emulación situándolas en los travesaños superiores y entre los mástiles.*
14. *escalar la cuerda lisa situada en el centro de los mástiles y fijada en la cruz de San Andrés.*
15. *escalar a las cuerdas por emulación, situándolas en los travesaños superiores y entre los mástiles.*

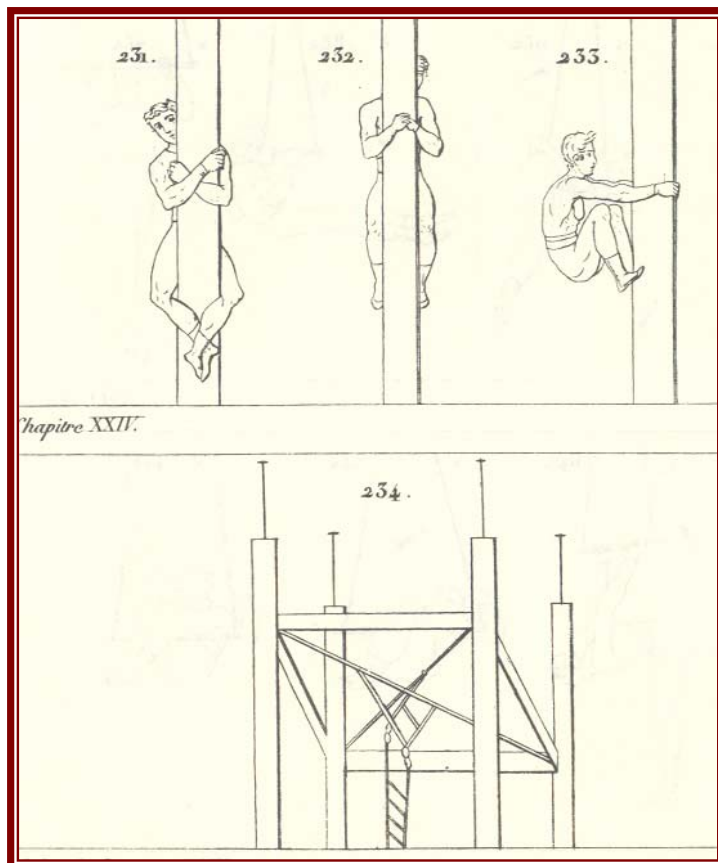
- ejercicios con mástiles de 30 pies:

16. *subir por las escaleras de incendio y descender lentamente.*
17. *el mismo ejercicio pero por emulación, y muy rápido.*
18. *escalar a la cuerda anudada situada en el centro de los mástiles.*
19. *escalar a las dos cuerdas anudadas situadas en los travesaños superiores por emulación.*
20. *subir a la cuerda lisa más delgada que las anteriores, situada en el centro de los mástiles.*
21. *escalar a las dos cuerdas lisas delgadas situadas en los travesaños superiores y por emulación.*
22. *escalar por la escalera amorosiana, situada en el centro de los mástiles.*
23. *escalar las dos escaleras amorosianas situada en los travesaños superiores, por emulación.*

- ejercicios con mástiles de 40 pies:

24. *escalar por una escalera de cuerda fijada al centro de los mástiles.*
25. *escalar por dos escaleras de cuerda situadas en un travesaño superior, entre dos mástiles, ejecutando esta ascensión comparativamente.*
26. *ascender por una cuerda anudada fijada en el centro de los mástiles.*
27. *ascender comparativamente por dos cuerdas anudadas situadas en un travesaño entre dos mástiles.*
28. *escalar por una gruesa cuerda lisa fijada en el centro de los mástiles.*
29. *escalar por una cuerda fina lisa fijada en el centro de los mástiles.*
30. *escalar por una escalera amorosiana fijada al centro de los mástiles.*
31. *subir por dos escaleras amorosianas situadas en un travesaño superior, entre dos mástiles.*
32. *subir por una escalera de madera fijada al centro de los mástiles.*
33. *asalto comparativo haciendo subir a un alumno por una escalera de cuerda y otro por una cuerda anudada.*
34. *asalto comparativo haciendo subir a un alumno por una escalera de cuerda y otro por una cuerda gruesa lisa.*
35. *asalto comparativo haciendo subir a un alumno por una escalera de cuerda y otro por una cuerda gruesa fina.*
36. *asalto comparativo entre el que sube por la escalera de cuerda y el que sube por un mástil.*
37. *asalto comparativo entre el que sube por la escalera de cuerda y el que sube por una escalera amorosiana.*
38. *asalto comparativo entre el que sube por la escalera de cuerda y el que sube por una escalera de madera.*
39. *asalto comparativo entre el que sube por una cuerda anudada y el que sube por una cuerda lisa gruesa.*
40. *asalto comparativo entre el que sube por una cuerda anudada y el que sube por una cuerda fina.*
41. *asalto comparativo entre los que suben por una cuerda anudada y los que suben por un mástil*
42. *asalto comparativo entre los que suben por una cuerda anudada y los que suben por una escalera amorosiana.*
43. *asalto comparativo entre los que suben por una cuerda anudada y los que suben por una escalera de madera.*
44. *asalto comparativo entre los que suben por una cuerda gruesa lisa y los que suben por el mástil.*
45. *asalto comparativo entre los que suben por una cuerda gruesa lisa y los que suben por la escalera amorosiana.*
46. *asalto comparativo entre los que suben por una cuerda lisa delgada y el mástil.*

47. asalto comparativo entre los que suben por una cuerda lisa delgada y la escalera amorosiana.
48. asalto comparativo entre los que suben por una cuerda lisa delgada y la escalera de madera.
49. asalto comparativo entre los que suben por la escalera amorosiana y los que lo hacen por la escalera de madera.



Ejemplificaciones de ejercicios con mástiles. Capítulo XXIV

Todos estos ejercicios dan resultados sorprendentes, curiosos y útiles. Los mástiles serán de dos diámetros diferentes. El alumno le será más fácil subir a aquellos mástiles con mayor diámetro.

- *ejercicios de pértigas amorosianas, con doble gancho, en los mástiles verticales:*

50. *subir a estas pértigas amorosianas utilizando las manos los pies.*
51. *subir sin emplear los pies.*

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Trigueros (1991: 67)¹⁰⁹ considera a la trepa como una habilidad que está encuadrada en la denominación de *desplazamientos menos eficaces* y cita entre ellos a la cuadrupedia, las reptaciones, las trepas y los transportes

Las trepas son desplazamientos donde no hay ningún punto de contacto en el suelo. El movimiento del cuerpo se realiza mediante apoyos y tracciones sucesivas de los segmentos en la superficie de apoyo. Hay una variación en la altura del centro de gravedad respecto al origen del movimiento.

Este tipo de trepas sobre grandes mástiles requieren además de la habilidad de trepar de un gran cúmulo de cualidades condicionantes (fuerza y flexibilidad) y de coordinativas (equilibrio dinámico, coordinación dinámica general, control postural), por lo que podemos considerar estas actividades dentro del grupo de actividades de agilidad.

De Negri (1981), indica que *"los sujetos ágiles asumen en sus posturas y movimientos una actitud de equilibrio lineal y simétrica; mantienen la masa corpórea en mayor cohesión dinámica, dispersándola lo menos posible en el espacio, en las direcciones deseadas por la economía de movimientos, cuyas distintas fases siempre son inscribibles en una figura geométrica simple. Tales sujetos desplazan su centro de gravedad con notable amplitud, coordinación y naturalidad, abandonando audazmente la vertical, y adoptando comportamientos cinéticos, que a veces, parecen desafiar la incidencia de la gravedad"*.

Las aportaciones de estas actividades a la Educación Física moderna se reducen a las actividades de trepa, subidas, bajadas y determinados desplazamientos que pueden realizarse con otros instrumentos y medios más modestos de una aplicación más funcional en los gimnasios cuerdas de trepa, escalas, esclaras horizontales y verticales, cuadro sueco...

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

En el núcleo de contenidos de habilidades y destrezas en Primaria y en el núcleo de Cualidades motrices coordinativas en Secundaria, podemos encontrar en cierta manera reflejadas estas actividades de trepa, subidas y descensos. También en los contenidos de las capacidades perceptivo motrices podemos encontrar actividades que colaboran a la mejora de estas

¹⁰⁹ Trigueros Cervantes, Carmen (1991). *La Educación Física de Base*. Granada: CEP.

capacidades, como actividades de: balancearse, inclinarse, estirarse doblarse, girar, tracciones, colgarse, equilibrarse, etc...

En el Documento de Secuenciación de Contenidos (1994)¹¹⁰ del área de Educación Primaria, encontramos en el apartado de contenidos actitudinales, que las actividades planteadas para la mejora de las habilidades de trepa, suspensión, balanceos, vuelos... pueden colaborar a incardinar las siguientes actitudes:

- Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal, en las propias habilidades en diversos tipos de situaciones.
- Disposición favorable a la autosuperación y autoexigencia.
- Participación en las actividades, valorando y aceptando diferentes niveles de destreza.

¹¹⁰ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). Documento de Secuenciación y organización de contenidos. Área de Educación Física. Educación Primaria. Colección de Materiales Curriculares. Red telemática Averroes. "Cajas Verdes".

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXV

Título: *EJERCICIOS EN LOS PORTICOS*

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

En este capítulo XXV Amorós divide los ejercicios en aquellos sobre el pórtico en dos tipos: aquellos considerados para el asalto de muros y frentes fortificados y otros en los que el pórtico es utilizado como puente.

Llama la atención la importancia que Amorós otorga a los Pórticos. Así, indica que:

Sería difícil de inventar o de encontrar una maquina gimnástica mas útil que los pórticos aplicada a un mayor numero de ejercicios. Sus formas y la diversidad de los instrumentos a los que se aplica, permiten variar infinitamente las lecciones y representar una gran variedad de ejercicios que ofrecen un gran interés militar y civil.

El pórtico es un conjunto de maquinas con escaleras de cuerda de madera y otros.

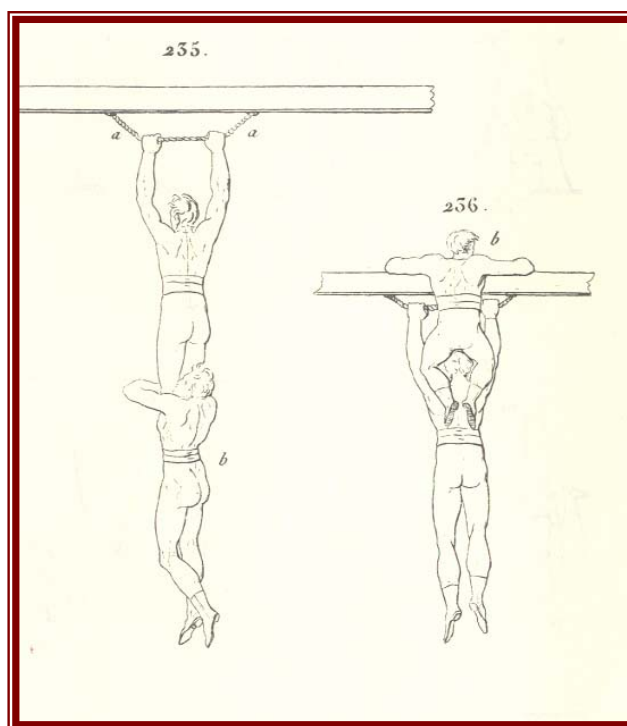
Por su elevación, un pórtico representa una pared de 7, 10, 12 o 15 pies, a la cumbre se llegará por los medios prescritos.

- *ejercicios de los pórticos considerados como representante de las paredes o de la cara fortificada:*

1. *escalar por las pértigas inclinadas.*
2. *escalar por las pértigas verticales delgadas y fijas y descender.*
3. *escalar por las pértigas gruesas verticales.*
4. *escalar a las pértigas por emulación, o asalto comparativo.*
5. *escalar por las pértigas verticales fijas sin utilizar las piernas.*
6. *subir por una pértiga estando armado.*
7. *escalar por una pértiga vacilante y descender por la otra.*
8. *escalar por dos pértigas vacilantes.*
9. *subir por las escaleras de madera.*
10. *establecer sobre una escalera de madera una cadena simple para subir piedras, bolas, sacos de tierra, u otro objeto militar indispensable para coronar una obra,*
11. *subir a las escaleras llevando armas y sacos.*
12. *subir por las escaleras de cuerda del pórtico.*
13. *subir por las cuerdas anudadas de los pórticos.*
14. *subir por as cuerdas lisas del pórtico.*
15. *asalto al pórtico por las pértigas delgadas.*
16. *asalto al pórtico por las gruesas pértigas.*
17. *asalto al pórtico por las escaleras de cuerda.*
18. *asalto al pórtico por las gruesas cuerdas anudadas.*
19. *asalto al pórtico por las cuerdas anudadas delgadas.*
20. *asalto por la gruesa cuerda lisa.*
21. *asalto por una cuerda lisa delgada.*
22. *asalto por las pértigas vacilantes.*
23. *ejercicio de firmeza por las cuerdas e pasaje.*
24. *ejercicio de resistencia en las cuerdas de pasaje.*
25. *asalto a los pórticos, sin instrumentos.*
26. *diversas maneras de descender el pórtico.*

Nos parece de interés resaltar las aportaciones didácticas que realiza Amorós respecto a las diversas maneras de descender de los pórticos.

- Primera manera: estando a caballito se pasa la pierna por encima del pórtico para descender, se deja deslizar hacia abajo, suspendiéndose por el potro con los brazos y las manos.
- Segunda manera: dejando deslizarse para bajar e utilizar un instrumento como la pértiga vacilante escalera de cuerda, cuerda anudada o cuerda lisa.
- Tercera manera: estando sentado sobre el pórtico saltar en profundidad, caer con las piernas juntas.
- Cuarta manera: estando de pie sobre el pórtico, saltar en profundidad, los pies juntos y muy cerca del borde donde se va a caer., se desliza hacia abajo sin tomar ningún impulso.
- Quinta manera: descender con la ayuda de una inversión, se situara en el potro apoyado sobre el vientre, de manera que el cuerpo pase el potro de un lado y las piernas un poco caídas. Se inclina la cabeza y la parte superior del cuerpo hacia abajo y se toma con las manos separadas a un pie de distancia, una de las cuerdas a un pasaje, situando el dedo gordo fuera.



Ejemplificaciones de ejercicios en los Pórticos. Capítulo XXV

27. *asalto comparativo y por emulación. La representación de un asalto de esta naturaleza es un ejercicio muy difícil, hay que subir a un pórtico elevado por cuerdas y pértigas. Hay que ponerse a caballo sobre un*

potro estrecho haciendo esfuerzos muy considerables con los brazos, el pecho y las extremidades inferiores. Se establecen las reglas para este ejercicio:

- se sitúa los cordages igual métricamente a los dos lados.
 - Situar a los pelotones a una cierta distancia del pórtico de la tercera clase donde se dan estos asaltos, a 10 pies de elevación.
 - Se recomienda dar pasos muy pequeños.
 - El alumno de cada pelotón que se sitúe el primero se montara a caballito sobre el potro y se animara a los demás y se les ayudara.
 - Cuando el potro esté lleno de alumnos tendrán que prepararse para bajar.
28. ejercicios sobre el trapecio del pórtico.

- ejercicios del pórtico considerados como puentes volantes:

29. pasar a caballito el pórtico.
30. pasar a caballito el pórtico hacia atrás.
31. pasar el pórtico de pie.
32. marcha hacia atrás de pie.
33. pasar el pórtico de diez pies de alto, ponerse a caballo a un pie de la plataforma.
34. igual que el anterior, poniéndose a caballo, y haciéndolo en mitad del pórtico.
35. pasar por encima de los hombres que están sobre el potro del pórtico para que representen un obstáculo.

❖ Aportaciones a la Educación Física moderna

El Pórtico, se trata de un "armazón de madera, de varios metros de altura, que sostiene muchos aparatos gimnásticos, como el trapecio, las escaleras, las anillas, perchas, etc." (Karag, 1959: 368)¹¹¹

Una variante de los pórticos fueron los Octógonos ideados igualmente por Amorós y basados en el mismo fundamento y muy similares, pero con la única diferencia de su construcción en forma octogonal cerrada, y no lineal en un solo sentido horizontal.

La aparición de los pórticos como aparato empleado en la formación física de los individuos, fué una de las aportaciones de la escuela francesa de gimnasia, y más concretamente de su iniciador, el español Francisco Amorós Ondeano, quien en el primero de los libros que sentarían las bases de su escuela de gimnasia: "*Manual de educación física, gimnástica y moral*" (1830, 1848) ya indicaba diversas clases de pórticos, con diferentes combinaciones de elementos (Láminas 2, 3, 7, 8 y 10). Los elementos empleados en sus construcciones de pórticos fueron muy diversos e iban desde las pértigas (o perchas), las escalas y escaleras de todo tipo y medida, los trapecios, las cuerdas con o sin nudos, las anillas, los muros de trepa, etc; y sobre todo, no

¹¹¹ Karag, Acisclo (1959). *Enciclopedia de los Deportes*. Barcelona: Dalmay y Jover.

se limitaba a su ubicación en sentido vertical u horizontal, sino que en casi todos los casos empleaba dichos elementos colocándolos en busca de planos inclinados de trabajo. (¹¹²)

Amorós propone tres pórticos diferentes: al más pequeño lo llama de cuarta clase o para los niños, que tiene una altura de 2,274 m, el de tercera clase tiene 3,248 m y el de segunda clase tiene 3,898 m de altura y 15,275 m de longitud.

Con posterioridad a la escuela de Amorós, los pórticos dejarían de emplearse en la formación física. No obstante, aún podemos ver algunos de estos pórticos pero de mucha menor altura y con menor combinación de elementos, en algunos parques como aparato de juego infantil.

❖ **Aportaciones al curriculum escolar**

Los pórticos como tales, no tienen aplicación actual en las clases de educación Física, por diferentes razones:

- el alto coste de su construcción
- el tener que instalarse en grandes espacios al aire libre
- ineficacia a niveles escolar por el alto riesgo y peligrosidad que suponen (no olvidemos que muchos de estos pórticos llegaban a una altura de 11 metros).

Como medios y aparatos separados, si que se utilizan en los gimnasios escolares: cuerdas, pértigas, mástiles, escalas, escaleras, cuadro sueco... pero con alturas muy inferiores a las que se exponen en la gimnasia amorosiana.

En el Documento de Secuenciación de Contenidos para Educación Secundaria (1994)¹¹³ se señalan la realización de los siguientes procedimientos, que pueden tener aplicación en los gimnasios escolares actuales:

- Actividades gimnásticas globales (tropa, suspensiones, equilibrios, sustentaciones, saltos, movilizaciones segmentarias...)

¹¹² Fernández Truán, Juan Carlos (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

¹¹³ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1994). Documento de Secuenciación y organización de contenidos. Área de Educación Física. Educación Primaria. Colección de Materiales Curriculares. Red telemática Averroes. "Cajas Verdes".

- Desarrollo de la agilidad general, rapidez y precisión en las ejecuciones de diferentes tipos de movimientos: con elementos (trepas, subidas, descensos, volteos, equilibrios sobre aparatos..)

Fernández Truán (1995: 236)¹¹⁴ al analizar este aparato en cuanto a su utilización escolar, señala que los ejercicios realizados sobre cualquiera de los elementos de trepa que se sustentan sobre el pórtico, colaboran a la mejora de las capacidades perceptivas motrices (corporales, espaciales y temporales), las cualidades coordinativas de la capacidad de acoplamiento, el control motor y el equilibrio. En cuanto a las cualidades físicas estas actividades mejoran la flexibilidad, la fuerza y la resistencia muscular y en cuanto a las habilidades que se ponen en acción destaca las trepas, los giros y las tracciones

¹¹⁴ Fernández Truán, Juan Carlos (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

❖ ANALISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXVI

Título: EJERCICIOS CON EL TRAPECIO

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Amorós comienza este capítulo diciendo que *“de todos los instrumentos gimnásticos que he inventado, el triángulo movedizo ha tenido siempre la preferencia, porque por medio de este instrumento he desarrollado a mis mejores alumnos”*.

Este instrumento fue inventado en Italia por los funambulistas, que servía para divertir al público, sin que se le diera ninguna otra utilidad. Su forma y el movimiento continuo que le daba cuando dos cuerdas eran reunidas en un anillo, le daba el carácter de un instrumento para los acróbatas.

Clías critica el método de Amorós a utilizar este tipo de instrumento peligroso para realizar ejercicios. *“Hay que preparar otro tipo de ejercicios con el medio de otros instrumentos que son por consecuencia mas necesarios”* decía Clías. Para él son preferentes la escalera de madera, las pértigas de suspensión más que el triángulo.

Amorós se defiende de las críticas de Clías e incluye en este capítulo una severa crítica a la escasa importancia que concede a este instrumento su oponente P.H. Clías, aparato del que Amorós se siente inventor (pág. 276) e insiste en que conoció dicho instrumento en Madrid en 1806 por medio de un viajante prusiano y lo primero que hizo fue quitarle su movilidad y funambulismo, por ser nocivo y peligroso sin necesidad, dándole una forma conveniente.

- *ejercicios con el trapecio realizados por un solo alumno*
- *ejercicios preparatorios:*

El repertorio de ejercicios que expone el autor en este capítulo es muy extenso, lo que deja clara la importancia que en su método le otorga a éste aparato. La exposición de los ejercicios la comienza con una serie de recomendaciones de tipo didáctico para tener en cuenta a la hora de iniciar al alumnado en este tipo de trabajo

a) se sitúan los dos anillos de un trapecio en un gancho de uno de los pórticos, se coge con las dos manos el bastón que debe ser situado a la altura de los hombros y se marcha sobre la punta de los pies en círculo, en

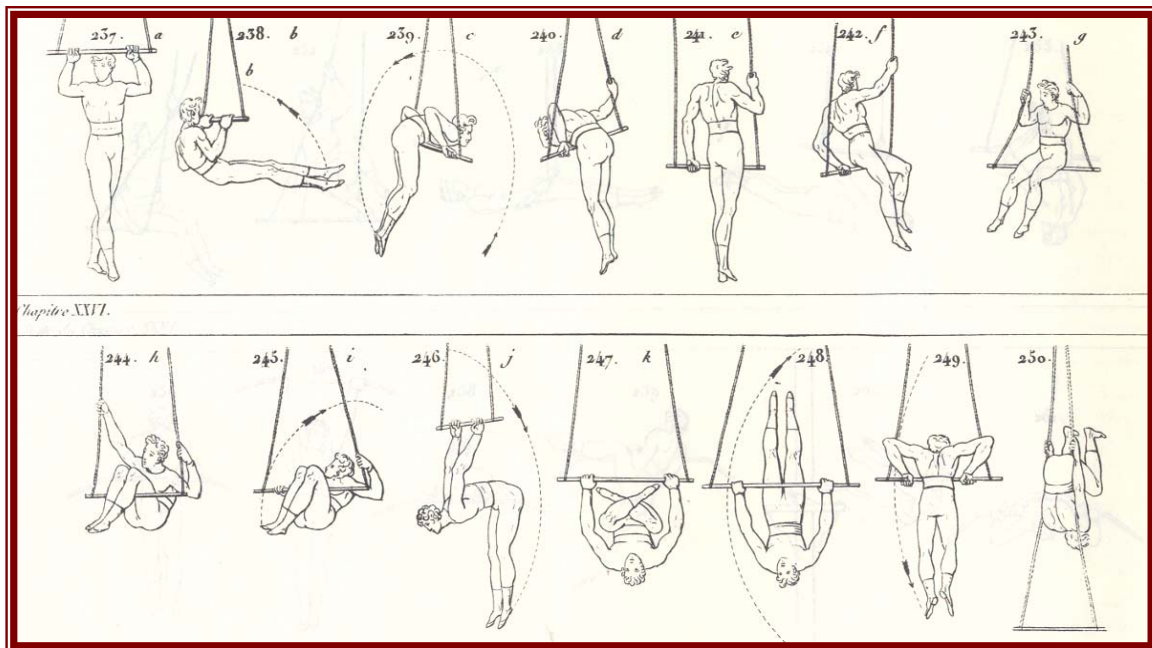
primer lugar haciendo pasos alternativos y en segundo lugar con saltitos simultáneos lentamente al principio y mas rápido al final.

b) cada anillo de una cuerda en un gancho, se hace que el bastón descienda hasta 3 pies de la tierra y apoyando fuertemente las manos, se pone una de las piernas hacia atrás y la otra hacia delante. Se inclina la cabeza y el cuerpo hacia el trapecio, los brazos extendidos y se sostienen las extremidades inferiores sobre las puntas de los pies.

c) el trapecio estando en la misma posición y las manos cogidas fuertemente al bastón, se vuelve la cabeza hacia atrás y hacia abajo, se empujan las piernas hacia delante, una delante de otra, y se mantiene en esta posición el máximo tiempo posible. Estos ejercicios dan fuerza a los músculos de todo el cuerpo.

- primera serie de ejercicios del trapecio realizados por un solo alumno.

1. subir al trapecio.
2. lanzar el cuerpo hacia delante para subir sobre el trapecio. Todos los músculos deben contribuir a hacer este movimiento.
3. pasar el cuerpo por encima de este bastón, y continuar el movimiento circular de las piernas.
4. levantarse sobre el trapecio con la fuerza de los brazos.
5. sentarse sobre el trapecio.
6. descender del trapecio



Ejemplificaciones de ejercicios en el Trapecio. Capítulo XXVI

- segunda serie de ejercicios con el trapecio realizados por un solo alumno.

7. subir al trapecio.
8. lanzar el cuerpo hacia delante para subir sobre el trapecio. Todos los músculos deben contribuir a hacer este movimiento.
9. pasar el cuerpo por encima de este bastón, y continuar el movimiento circular de las piernas.
10. levantarse sobre el trapecio con la fuerza de los brazos.
11. sentarse sobre el trapecio.
12. descender del trapecio

Hasta aquí todos los ejercicios son iguales que en la fase primera.

13. después de haber tomado el bastón del trapecio con las manos, desatar las piernas del trapecio, se flexionan y se cruzan. Se vuelve el cuerpo hacia abajo y se ponen las piernas de manera que las piernas se acerquen a la tierra sin tocarla.

- tercera serie de ejercicios con el trapecio realizados por un solo alumno.

- a) se levanta un poco mas el trapecio, se toma las cuerdas con las manos; se eleva una después de la otra se levanta progresivamente hacia lo alto.
- b) Este movimiento sigue hasta que los pies llegan a la altura del bastón.
- c) Nos situamos sobre el bastón, las manos apoyadas sobre las cuerdas a la altura de la cabeza.
- d) En esta posición nos suspendemos con las manos y hacer una vuelta de campana, se repite tres veces.
- e) Se sitúan los pies sobre el bastón del trapecio, y las manos se quedan contorneadas y en un estado violento que pide precauciones para evitar una caída.
- f) La mejor manera de evitar este inconveniente es dejar una mano para coger la cuerda, y después la otra, quedando un instante de pie.
- g) Se retoma la actitud sentada, y se pasa la mano izquierda por encima de la cabeza y se coge la cuerda derecha del trapecio.
- h) El cuerpo se sostiene en el aire, y la mano derecha da una sacudida hacia atrás en el bastón.
- i) Se sostiene lo máximo posible para mostrar la fuerza del puño izquierdo y a belleza e esta posición. Pero reservando siempre las fuerzas para terminar con gracia los movimientos que faltan.
- j) Se reenvía el bastón hacia atrás por medio de una sacudida de la mano derecha, se queda como antes sentado sobre las corvas pero en vez de sentarse encima, se levanta las piernas se empuja el bastón hacia delante con la mano derecha, y pasa el cuerpo, las piernas y los pies por encima del bastón y en lugar de cuerdas sin tocar el trapecio en ningún otro lugar que en los puntos de apoyo de las manos.
- k) Las piernas quedan suspendidas, el cuerpo derecho, una de las manos agarrada a la cuerda y la otra al bastón del trapecio.
- l) Pasar las piernas por encima del bastón del trapecio sin tocarlo.
- m) El alumno pone el cuerpo derecho, la cabeza hacia abajo y las piernas en alto.
- n) Se mantiene esta posición lo máximo posible.
- o) Después de descender las piernas y los pies, pero sin tocar el suelo.
- p) Descender del trapecio dejando la cabeza hacia delante, y cuando los brazos so extendidos se deja caer el cuerpo pasándolo entre el bastón y los brazos.

Es un aparato que hoy en día ha desaparecido por completo de la formación física de los individuos, quedando en exclusiva como elemento de uso recreativo infantil, o de circo.

❖ Aportaciones a la Educación Física moderna

Es un elemento que procede del ámbito de los juegos infantiles y que tiene su origen en el innato descubrimiento de poder balancearse colgado de

una cuerda, en la que para poder sostenerse mejor, se colocaba un pié sobre una lazada efectuada al final de la cuerda. Con el cansancio, esa pierna se iba flexionando hasta casi sentarnos en el talón, mientras la otra pierna quedaba prácticamente estirada; lo que obligó a colocar, por la incomodidad de la postura, un trozo de madera gruesa amarrado con la cuerda por su zona central, formando una especie de "T" invertida, en la que el individuo se sentaba colocando una pierna a cada lado de la cuerda. (¹¹⁵)

Tan solo hubo un paso de ahí, a sostener el mencionado palo, amarrando sus extremos con dos cuerdas que se sujetaban a su vez a la gruesa cuerda vertical que colgaba, formando una especie de triángulo; lo cual permitía su utilización con faldas sin dificultad.

El primer antecesor del trapecio, se puede considerar la cuerda volante, en la que se realizaban algunas figuras de equilibrio en balanceo que luego se incorporaron al trapecio (Gossard, 1991: 13)¹¹⁶; después de la cuerda se conoce la expansión de un aparato utilizado por los funambulistas italianos llamado *triángulo móvil*, se trataba de una barra y dos cuerdas unidas en una anilla superior que permitía giros en suspensión en todos los sentidos.

Las primeras noticias de su empleo con fines educativos, se remontan a 1786, en las actividades que realizaban los alumnos de Guts Muths en sus paseos por el campo, y cuya evolución podemos analizar en su obra: *"Gimnasia para la juventud"* (1793), aunque al parecer con influencia de haberlo practicado ya en el *"Philantropinum"*, escuela creada en Dessau por J.B. Basedow en 1774.

Sin embargo, el gran propulsor de la utilización del Trapecio como elemento para la formación física de los individuos, fue el suizo Phoktion Heinrich Clias (1782-1854), de quien Diem (1966: 349)¹¹⁷ nos cita: *"Su aparato preferido era el trapecio, en el que mandaba hacer numerosos ejercicios. Los hombres, sobre todo, debían saber trepar ágilmente"*.

A partir del triángulo, como una modificación del mismo se explica el surgimiento del trapecio cuya invención se le reconoce al general Francisco Amorós (1770-1848). En la obra de Amorós, se describe el trapecio como uno

¹¹⁵ Fernández Truán, Juan Carlos (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

¹¹⁶ Gossard, Steve (1991). *A Reckless Era of Aerial Performance. The Evolution of Trapeze*. Ed. Frank Leslie's Illustrated Newspaper, Wisconsin.

¹¹⁷ Diem, Carl (1966). *Historia de los deportes*. Barcelona: Editorial Caralt.

de los aparatos del pórtico, marco de gran altura del que se suspendían además cuerdas, escalas, anillas, etc. La orientación de su gimnasia era utilitaria (civil o militar) y médica u ortopédica pero en ningún caso escénica o funambulesca, aspecto que rechazaba radicalmente a pesar de su inclinación por los grandes espectáculos gimnásticos (Legrand y Ladegaillerie, 1970: 39)¹¹⁸. La gran influencia de Amorós, cuyo sistema gimnástico llegó a imponerse en las escuelas normales francesas (Andrieu, 1990: 26)¹¹⁹ nos permite pensar en la expansión escolar del uso del trapecio.

Brouzas Polo (1999)¹²⁰ indica que “a partir de la propuesta amorosiana, por tanto, se produce la difusión del trapecio como aparato gimnástico; así, en los tratados gimnásticos de la segunda mitad del XIX se puede comprobar la presencia de los ejercicios de trapecio en las propuestas educativas”. Así, por ejemplo, Lenöel estructura su tratado gimnástico (1867)¹²¹ en cuatro lecciones: la primera los movimientos elementales, la segunda el arte de saltar, la tercera los ejercicios de balanceo braquial en la barra de equilibrio y en los aparatos del pórtico y la cuarta los ejercicios de pórtico combinados con gran mástil, planchas, carreras y barras paralelas. En el pórtico había anillas, escalas, cuerdas, barra inclinada y tanto *trapecio fijo como móvil*. Rowan Lemly (1884)¹²² propone como aparato gimnástico el trapecio junto con las halteras, las mazas las argollas y el saco de Pugilato. Le Blond (1888)¹²³ dedica un capítulo a los movimientos ligados en aparatos no portátiles como las escalas, las cuerdas y los trapecios. La presencia del trapecio en las escuelas se refleja asimismo en la enciclopedia de Gillet-Damitte (1890)¹²⁴ donde aparece el trapecio en relación con los ejercicios con aparatos.

❖ Aportaciones al currículo de Educación Física escolar

Recogemos aquí por sus aportaciones la propuesta que realiza Brouzas Polo (1999)¹²⁵ sobre la utilización del trapecio en las clases de Educación

¹¹⁸ Legrand, Fabienne; Ladegaillerie, Jean (1970). *L'éducation physique au XIX siècle*. Ed. Armand Colin: París.

¹¹⁹ Andrieu, Gilbert (1990). "Du cirque au gymnase" en *Espace aérien et pratiques gymniques*. Journées Jacques Vaulenrenberghe en Lille.

¹²⁰ Paz Brozas Polo, María (1999). La recuperación del trapecio en la Educación Física: de la historia a la didáctica. *Lecturas de Educación Física. Revista digital* · Año 4 · Nº 17. Buenos Aires, diciembre 1999.

¹²¹ Lenoël, Luis (1867). *Traité théorique et pratique de Gymnastique*. Ed. Durand et pedone-Lauriel: París.

¹²² Rowan Lemly, Henry (1884). *Ejercicios gimnásticos*. Appleton Compañía, Nueva York.

¹²³ Le Blond, N.A. (1888). *La gymnastique et les exercices physiques*. Baillièrre et Fils: París.

¹²⁴ Gillet-Damitte (1890). *Gimnástica. Pequeña enciclopedia de las escuelas*. Ed. Hachette: París.

¹²⁵ Paz Brozas Polo, María (1999). La recuperación del trapecio en la Educación Física: de la historia a la didáctica. *Lecturas de Educación Física. Revista digital* · Año 4 · Nº 17. Buenos Aires, diciembre 1999.

Física: *“El trapecio es un aparato, que ya por su forma –no deja de ser la de un columpio-, resulta motivante y en cierta medida más fácil de adquirir que otros aparatos gimnásticos al uso. Así se puede definir como un aparato fijo en cuanto a los anclajes pero dinámico por los balanceos y rotaciones que permite y provoca; en este sentido, se parece mucho a las anillas pero resulta más cómodo gracias a los múltiples apoyos posibles entre barra y cuerdas.*

La longitud de las cuerdas y de la barra puede ser muy variable y se puede modificar mediante cintas americanas lo que permite plantear dos tipos de trabajo:

- *Trapecio cerca del suelo*
- *Trapecio aéreo*

La separación con el suelo también se puede regular con el uso de colchonetas o quitamiedos, que forman parte además de los elementos de seguridad. El uso de cinturones con polea es necesario cuando se realizan vuelos en altura, para la práctica estática cercana al suelo no son necesarios.

A este respecto, ya se ha realizado alguna experiencia en educación infantil primaria, en la que se han utilizado los trapecios en combinación con cuerdas oscilantes, puentes y otras construcciones con cuerdas (Bach: 1999: 16)¹²⁶.

Las orientaciones posibles sobre el uso del trapecio en las clases de educación física dependen lógicamente de las características de los alumnos, de las etapas escolares y de las formas de estructuración de los contenidos de cada profesor. Personalmente, más que una actividad aislada, entiendo la práctica en el trapecio como un recurso más en relación íntima con las actividades gimnásticas en otros aparatos, con la acrobacia grupal y con la danza.

Así, se puede aprovechar la amplia sollicitación corporal que se requiere en la interacción con el trapecio desde los puntos de vista del desarrollo de la fuerza, la flexibilidad, la coordinación y el equilibrio fundamentalmente; pero también desde el punto de vista perceptivo, rítmico o expresivo. Se pueden abordar entre otros los siguientes aspectos:

¹²⁶ Bach, E. y otros (1999). "La cordothèque" en *EPS 1* números 90 y 91, p.p. 9-13 y 15-16 respectivamente.

- *Coordinación entre ritmo de vuelo y movimientos fuera y dentro del trapecio*
- *Experimentación en cuanto a velocidades e intensidades en los movimientos*
- *Movimientos corporales, trapecio y música*
- *Encadenamientos de las figuras*
- *Juegos de sincronismo*
- *Ayudas y acciones en grupo*
- *Combinaciones con otros aparatos y medios*
- *Creación de historias con el trapecio*
- *Etc.*

Quizás el primer problema que frena la introducción del trapecio en la práctica escolar y recreativa tenga que ver con su desconocimiento y el segundo con la adquisición del material; una vez comprado, fabricado e instalado de forma fija o provisional, qué hacer con el trapecio es una cuestión que si no la resuelve el profesor puede dejar que los alumnos lo intenten. A partir de unos conocimientos básicos sobre su manejo las posibilidades de interacción se multiplican; lo que no está definido es el proceso de acoplamiento curricular que tanto preocupa, una cuestión que puede y debe resolver cada docente.

Fernández Truán (1995: 260)¹²⁷ al analizar este aparato en cuanto a su utilización escolar, señala que los ejercicios realizados sobre el trapecio mejoran las capacidades perceptivas espaciales y temporales, las cualidades coordinativas del control motor y el equilibrio. En cuanto a las cualidades físicas estas actividades mejoran la flexibilidad y la fuerza y en cuanto a las habilidades que se ponen en acción destaca las trepas, los giros, los balanceos y las tracciones. Señala así mismo, que puede dar respuesta a contenidos de los núcleos de educación física de base, acondicionamiento físico y habilidades y destrezas.

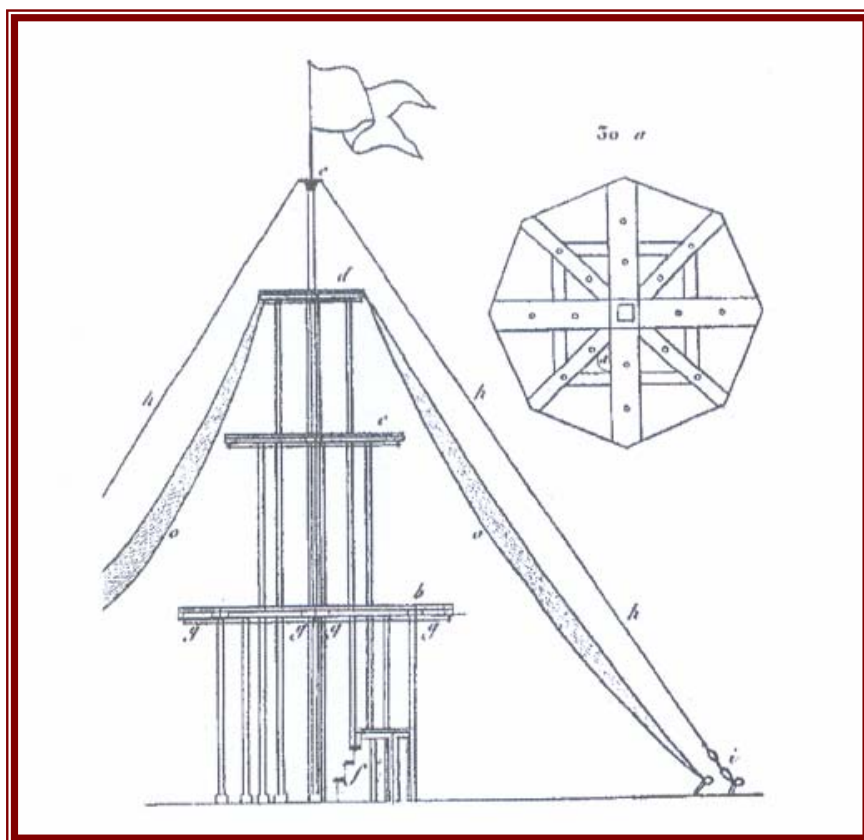
¹²⁷ Fernández Truán, Juan Carlos (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXVII

Título: EJERCICIOS CON EL OCTÓGONO

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Los elementos básicos de esta máquina son un mástil central y tres plataformas de un diámetro que disminuye en progresión ascendente (b, c, d, e). La altura total del Octógono es 10,395 m. La primera plataforma (b) está sostenida por 16 columnas redondas, la segunda (c) por 8 y la tercera por 4 (d), de forma que pueden estar suspendidos de las barras situadas bajo las plataformas (g) dieciséis, ocho y cuatro hombres jóvenes respectivamente. El mástil central está coronado por una bandera.



Ejemplificación del Octógono. Capítulo XXVII

Debajo y alrededor de cada plataforma están instaladas unas barras de hierro (g) para la suspensión. Cuatro obenques de cuerda fuerte (h), fijan la máquina al suelo con una inclinación de 45 grados (en el dibujo y en la reconstrucción están reproducidos solamente dos con el fin de dejar un buen visionado de la reconstrucción). Grandes redes (o) debajo de los obenques garantizan la seguridad de los alumnos que puedan caer cuando trepan o descienden por ellos. En el mástil central y a lo largo de toda su longitud se inscriben los metros de altura que correspondan. Una pequeña escalera (f)

permite que los alumnos más pequeños puedan alcanzar la primera plataforma del octógono.

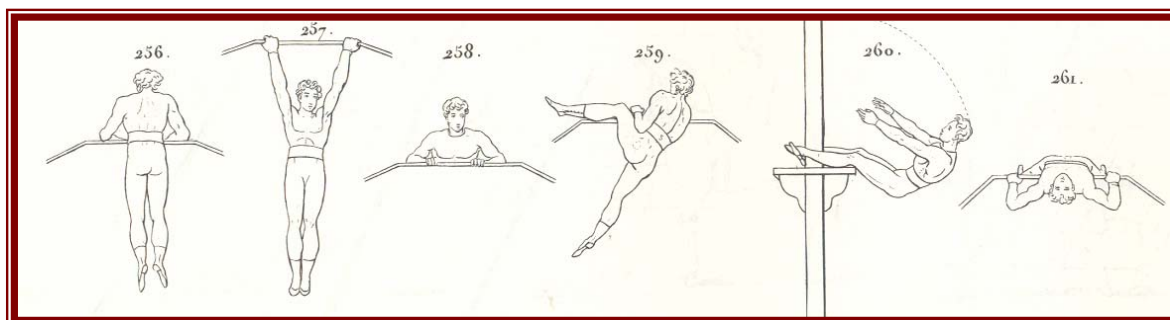
Amorós recoge en este capítulo los siguientes ejercicios de suspensión, trepa, balanceo, subidas y bajadas sobre el octógono.

- *ejercicios de suspensión:*

1. "La fermeté" o firmeza. Las barras de hierro bajo la primera plataforma, y las otras barras, que las otras dos plataformas sostienen, facilitan la suspensión por las manos a muchos alumnos.
2. la resistencia.

- *diversas maneras de subir al octógono:*

3. subir al octógono por las pértigas verticales.
4. primera manera brusca al subir a octógono por la fuerza de los brazos, atacando de frente.
5. segunda manera brusca de subir al octógono por medio de la inversión.
6. tercera manera brusca de subir al octógono, colgándose con una pierna.
7. subir sobre la consola superior del octógono.



Ejemplificaciones de ejercicios en el Octógono. Capítulo XXVII

- *diversas maneras de descender del octógono:*

8. se descende de la primera plataforma de la máquina por medio de un salto en profundidad, hacia atrás, tomando los bordes de la plataforma con las manos y después las barras de hierro, si se quiere y dejándose así caer hacia abajo.
9. se une a este salto en profundidad, un salto de anchura hacia atrás.
10. se puede saltar en profundidad simple hacia delante.
11. se puede saltar en profundidad y en anchura si el terreno es arenoso, sin piedras y tomando un impulso más o menos fuertes sobre la plataforma.
12. descender del octógono por inversión del cuerpo, hacia atrás.
13. descender del octógono tomando las barras de hierro.

Los ejercicios en el octógono, son para desarrollar la "firmeza" mediante los ejercicios de suspensión o también de "resistencia" mediante carreras circulares alrededor del octógono. Para ello y en el mástil central, sitúa una plancha que marca los metros que corresponden a cada vuelta hasta un total de 300.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación física moderna**

Este tipo de máquina, de gran tamaño, fue poco a poco desapareciendo de la escena gimnástica, fundamentalmente por diversas razones:

- Grandes espacios al aire libre para su instalación
- Alto coste de su construcción
- Dificultades en los ejercicios
- Escasa utilidad para poder ser utilizada por niños o por otros colectivos
- Alto riesgo y peligrosidad que supone la realización de ejercicios gimnásticos a grandes alturas
- Utilización casi exclusiva por parte de individuos con gran preparación física

Ante estas dificultades, Amorós trata de explicar que tiene en cuenta aspectos relativos a la seguridad del alumnado, incorporando *“grandes redes debajo de los obenques garantizan la seguridad de los alumnos que puedan caer cuando trepan o descienden por ellos”* y también trata de minimizar riesgos y hacer que la máquina pueda servir para ser utilizada por personas de diferentes edades, así indica que *“una pequeña escalera permite que los alumnos más pequeños puedan alcanzar la primera plataforma del octógono”*

❖ **Aportaciones al currículum escolar de Educación Física**

Es obvio que una máquina de este tipo no tendrá cabida en ninguna instalación escolar y estaría más próxima a actividades circenses, que a actividades puramente escolares, máxime cuando uno de los aspectos integrantes de la metodología de la Educación Física actual valora de manera fundamental la seguridad del alumnado.

Los materiales deberán cumplir las siguientes características de seguridad y uso:

Deben estar confeccionados con materiales que no impliquen peligro

Se evitarán formas puntiagudas y cortantes.

Las dimensiones, en general, podrán ser adaptadas en función de los alumnos que vayan a utilizarlos.

El cuidado de los materiales y su uso, la manipulación correcta de los mismos, la adecuación de diferentes ejercicios a las edades y niveles de los alumnos, el establecimiento de períodos alternativos de trabajo y descanso... son algunos factores que inciden en el aumento de la seguridad en la práctica de los juegos y las actividades físicas.

Como medios y aparatos separados, si que se utilizan en los gimnasios escolares: cuerdas, pértigas, mástiles, escalas, escaleras, cuadro sueco... pero con alturas muy inferiores a las que se exponen en la gimnasia amorosiana.

En el Documento de Secuenciación de Contenidos para Educación Secundaria (1994)¹²⁸ se señalan la realización de los siguientes procedimientos, que pueden tener aplicación en los gimnasios escolares actuales:

- Actividades gimnásticas globales (trepa, suspensiones, equilibrios, sustentaciones, saltos, movilizaciones segmentarias...)
- Desarrollo de la agilidad general, rapidez y precisión en las ejecuciones de diferentes tipos de movimientos: con elementos (trepas, subidas, descensos, volteos, equilibrios sobre aparatos).

¹²⁸ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). Documento de Secuenciación y organización de contenidos. Área de Educación Física. Educación Primaria. Colección de Materiales Curriculares. Red telemática Averroes. "Cajas Verdes".

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXVIII

Título: ASALTOS A LAS PAREDES, A LAS PLANCHAS, A LAS FORTIFICACIONES DE CAMPO Y PERMANENTES, Y EN GENERAL DEL ARTE DE DARLOS, SIRVIÉNDOSE DE MEDIOS ORDINARIOS O EXTRAORDINARIOS.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Nos encontramos ante un capítulo del método gimnástico de Amorós de exclusivo contenido y utilización militar. Posiblemente objetivos y contenidos como los que expone, han oscurecido otros aspectos del método de Amorós que podrían haber tenido mayor continuidad en el tiempo, también haber sido menos blanco de acervadas críticas por parte de coetáneos y contemporáneos. Pero no hay que olvidar que el autor es un militar de alta graduación, con experiencia en combate, que tiene en su haber un amplio y dilatado historial en instrucción de tropas y que por ello conoce las necesidades físicas de sus soldados.

Considera que *“Un asalto es la acción más difícil y la más peligrosa del arte militar y sin embargo se enseña la manera y el uso de todo tipo de armas, la ejecución de todo tipo de movimientos”*. Considera por tanto que el entrenamiento para el combate es la base de la posterior buena ejecución.

Amorós vuelve a su sistema de emplear otros medios, en vez de escaleras comunes, preparando a los hombres por adelantado para que puedan hacer uso de estas y de otras máquinas y aparatos. Y en el caso de emplear escaleras, Amorós preferiría la forma que se representa en la figura 262, será menos pesada, más fácil de confeccionar, de transportar y de establecer, no servirá el plano inclinado en los cuerpos pesados.

Finalizando estas observaciones generales, dice Amorós, transcribiendo el resumen de las reglas que los autores modernos han dado a los asaltos.

- Asalto de una plaza por una brecha
 - Ataque y asalto de miedo
 - Asaltos para dar a los viejos muros, y a todo revestimiento que ofrece una toma cualquiera con las manos y los pies
- En todos los asaltos que se habrán de dar a una fortificación, sea permanente, sea pasajera, hay tres cosas que considerar:*
1. *los obstáculos que se deben vencer antes de llegar a la pared o al último cuerpo de las obras que se atacan.*
 2. *la altura de esta pared y la naturaleza de la superficie.*
 3. *la defensa es susceptible y los medios de los que podrá servirse para empujar el ataque.*

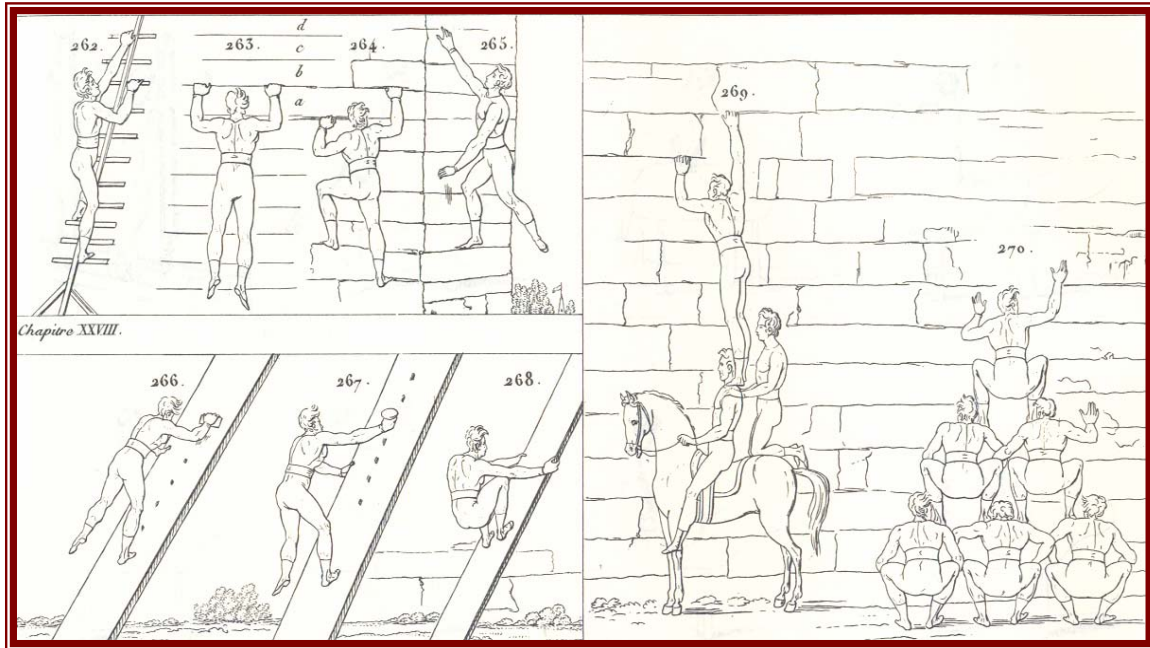
Amorós considera que, con las facultades de sus alumnos adquiridas y las aplicaciones que puedan hacer de los ejercicios de su método se podrá vencer los obstáculos que se puedan encontrar antes de dar el asalto. Pero hay siempre que asegurarse del avance por los conocimientos bien asimilados, de la verdadera naturaleza de estos obstáculos y preparados los medios para volverlos inútiles. *La resistencia militar, mecánica y moral que se podrá encontrar es algo esencial que debemos conocer, porque las tropas poco numerosas, novicias, cansadas, desanimadas, no piden el abandono de medios que los defensores enérgicos, vigorosos y experimentados reclaman.*

- *ejercicios de asaltos a las planchas:*

1. *sostenerse suspendido a una de las planchas sobresalidas con la ayuda de las falanges de los dedos de la mano.*
2. *subir por las planchas con la ayuda de las falanges de los dedos, situando siempre las dos manos en la misma plancha.*
3. *subir por las planchas con la ayuda de las falanges de los dedos, situando las manos alternativamente en una plancha diferente.*
4. *subir a la plancha saltando con la ayuda de las falanges, situando las dos manos al mismo tiempo sobre la plancha.*
5. *ataque brusco, hecho por hombres a pie.*

- *asalto a las fortificaciones revestidas o formadas por barricas, de sacos de tierra o de plancha.:*

- *asaltos para dar a los muros muy unidos y que no presentan ninguna toma en las falanges de los dedos.*
 - *salto al muro aprovechando un agujero que se podría encontrar, o que se podría practicar a 2 o 3 pies de tierra.*
 - *salto al muro, sirviéndose de un plano inclinado*
7. *coger el codal con la mano derecha.*
 8. *coger el codal con la mano izquierda.*
 9. *coger el tobillo con la mano derecha*
 10. *coger el tobillo con la mano izquierda.*
 11. *subir a la cumbre del muro unido, sirviéndose de una plancha.*
 12. *subir a la cumbre del muro unido, formando pirámides vivientes.*
 13. *pirámide con dos personas*
 14. *pirámide con tres personas*
 15. *pirámide utilizando un caballo.*
 16. *pirámide con cuatro personas.*
 17. *pirámide con seis personas.*
- *asaltos para cubrir los ángulos.*



Ejemplificaciones de ejercicios de asalto a fortificaciones. Capítulo XXVIII

En el apartado del *Asalto para dar a las fortificaciones permanentes o pasajeras*, nos vamos a detener para transcribir la serie de medios para sobrepasarlos que expone e autor:

1. se puede aplicar las escaleras ordinarias, la escalera de tobillo o bien la escalera inclinada, apoyando la extremidad superior a la parte saliente y se subirá así sin acercarse al muro, sobre la parte superior del obstáculo.
2. se puede formar una pirámide cónica viviente, que se establecerá bajo la línea perpendicular de la extremidad del obstáculo saliente, y a la cual se dará mas o menos altura o plantas, según la necesidad de pasar el obstáculo.
3. formando una tortuga como los antiguos.
4. suponemos que sólo un hombre pueda pasar un obstáculo saliente, el ofrecerá así una toma a los que podrán pegarse a el, tomándolo por los pies y subiendo seguidamente. Ayuda a este movimiento por un medio muy oportuno de sus piernas y de sus pies, que se pone de pie y hacia tras cuando se les puede introducir entre las corvas de este que sube sobre su espalda.
5. el primer hombre que llegue por encima de un obstáculo podría atar cuerdas por las cuales muchos otros podrían subir o bien se harían cuerdas con nudos o lisas.
6. suponiendo que estas pirámides y los procedimientos empleados no sean suficientes para llegar a la altura del muro, y que se debe escalar el muro, mis alumnos podrían todavía marchar con la fuerza de los brazos por los pies del muro, llegar a su extremidad y encontrar un medio de inversion y de tomarlo por encima con uno de los ejercicios que han aprendido sobre el potro, o el trapecio o el octágono.

Amorós dice “creo haber terminado este capítulo dando a los que quieran emplear los mismos medios de que yo he utilizado para desarrollar las diversas facultades físicas, intelectuales y morales de mis alumnos, el

programa de la sesión del 2 de julio de 1818, que tuvo lugar delante del primer oficial superior, que el ministro de la guerra mandó para observar mi método”.

Programa de ejercicios que tuvieron lugar en la sesión del 2 de julio de 1818, delante del oficial superior enviado por su Excelencia el Ministro de guerra.

“La intención de esta visita es la de saber si los cursos de educación física, gimnástica y moral, dirigidos por el coronel Amorós, podrían ser aplicados a las escuelas militares. La primera observación que se debe hacer es que era un terreno poco extenso y con muchos obstáculos. No conviene para una instrucción física y gimnástica e impide al Sr. Amorós a hacer las mismas aplicaciones inmediatas al arte militar que ya hizo en España, y que podía repetir otra vez en sus alumnos actuales, si hubiera un local vasto y conveniente que pudiera utilizar. Sin embargo, como desea probar a S. E. el ministro de guerra, al oficial superior que visita su gimnasio en su nombre, todo el partido que la armada francesa podría sacar de la adopción de un buen sistema de educación física, gimnástica y moral, presentara una serie de ejercicios que tendrán relación con las operaciones militares, entre ellos”:

- 1. formación de los alumnos por rango de altura y por clases, designación de los números, nominación y situación de los comandantes de secciones, y fijación de distancias para los ejercicios.*
- 2. movimientos elementarios de las extremidades superiores e inferiores, aplicables al manejo de las armas y a tres marchas diferentes de las tropas, lenta, moderada y acelerada.*
- 3. movimientos generales de natación, y la demostración de ser capaces de atravesar un río.*
- 4. saltos hacia delante y hacia atrás.*
- 5. algunas pequeñas evoluciones, en las que se hace uso del ritmo musical por los movimientos en columna, hacia adelante y hacia atrás, en línea.*
- 6. carreras de cuatro.*
- 7. ejercicios sobre el potro prolongado y vacilante, para acostumbrarse a subir por las rampas inclinadas.*
- 8. división de alumnos por clases, según sus fuerzas.*
- 9. ejercicio de una cadena moviente y continua para llevar una cadena de seguridad en caso de incendio.*
- 10. se atreverá el potro de pie o a caballito a una altura de 16 pies, llevando armas, instrumentos o pesos.*
- 11. ejercicios de saltos en profundidad, de altura o de anchura.*
- 12. simulacro de ataque a una plaza fortificada.*
- 13. formación del consejo de emulación para acordar recompensas a los alumnos que son distinguidos, así como a los enemigos se les señala.*
- 14. marcha triunfal de los alumnos elegidos y proclamados.*
- 15. prueba de necesidad y de utilidad de los registros para conocer el progreso de los alumnos, sus calidades morales, sus tratos característicos y el partido que se puede sacar de cada uno de ellos.*

Programa particular del ataque de la plaza.

- *Parte intelectual y moral del método del coronel Amorós.*

Una plaza de armas, creyendo al enemigo muy alejado, no se hace el servicio con toda la exactitud conveniente, sin embargo, hay un joven faccionario (Sr. Lapiconerie, hijo de un militar), advierte que ve una columna a lo lejos.

- El caporal del puesto (Sr. Astigarraga, uno de los profesores) sube a la rampa, pide la dirección de la columna, y si es amigo o enemigo.

- El faccionario responde que marcha en dirección a dos grandes árboles que se ve a lo lejos, y que cree que esta compuesto de tropas francesas, puesto que la bandera es blanca.

- El caporal desciende de la rampa, diciendo que va a llamar al mayor de la plaza. Esperando a que la columna de enfrente avance, llegando por los dos lados, derecha e izquierda.

- El mayor, sube por la rampa, y dice que la cosa puede ponerse muy seria. Un parlamentario se acerca a los muros, precedido de una trompeta (el pequeño Augusto Dourdan, hijo de cinco años):

- El parlamentario (Sr. Barbier) mueve un pañuelo blanco.

- Seguido viene el dialogo militar de lo que acontece y se ha relatado anteriormente.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Por su aplicación específicamente militar de contenido de este capítulo, nos parece interesante traer a colación en esta discusión las consideraciones que García García (2003)¹²⁹ realiza en su artículo “Historia de la Educación Física militar en España”.

“Años después y tras la marcha de Amorós a Francia, el ejército consideraba que se estaba quedando atrás, y creía necesario ponerse al día en los sistemas y métodos de preparación física de los países vecinos”.

El cuerpo de ingenieros, comisionó al capitán José Aparici Biedma con el fin de que se trasladase a París para estudiar sobre el terreno el método que se aplicaba en el ejército francés. A su regreso se le encargó a Aparici la creación y dirección del Gimnasio de Guadalajara. En el mes de abril de 1847 se terminó bajo la dirección del Capitán Aparici el primer curso de instructores de educación física, en el que se diplomaron 21 militares que pasaban a ser instructores en sus compañías.

El Capitán Aparici desde el punto de vista de la instrucción física su trabajo más importante fue la traducción al español de la obra francesa del

¹²⁹ García García, José Antonio (2003). *Historia de la Educación Física militar en España.*

Coronel Amorós *“Instrucción de la enseñanza gimnástica en los cuerpos de tropa y establecimientos militares”*, que realizó en 1849. Pasados veinticinco años desde que su autor lo tradujera, el Ministerio de la Guerra español aún lo consideraba muy aprovechable.

Por Real Orden de 16 de diciembre de 1885 fue declarado texto oficial para los gimnasios que en la misma disposición se aconsejaba construir.

El s. XIX trajo consigo la creación de colegios militares para la formación de futuros oficiales del ejército. Los cadetes tenían como asignaturas prácticas reglamentarias la equitación y la esgrima, aunque eran consideradas como accesorias y de menor importancia que las asignaturas teóricas.”

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXIX

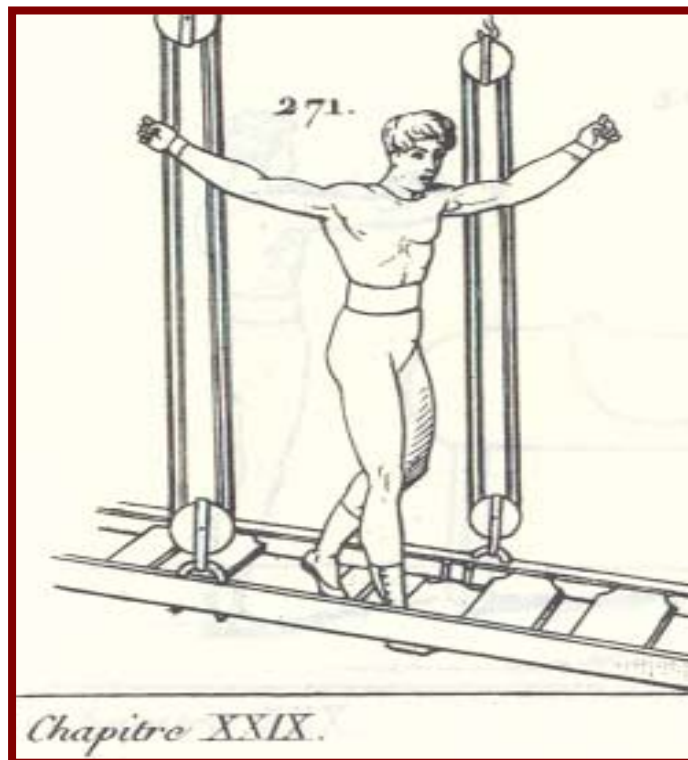
Título: *PUENTES ELASTICOS*

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

En referencia al *El puente movedizo elástico*, Amorós señala lo que sigue:

El Sr. Clías habla de esta maquina en "Gymnastique élémentaire" y propone hacer dos tipos de ejercicios:

- 1. por tambaleo*
- 2. el pie marino. Un puente movedizo débil que resistirá los saltos de los alumnos, situado de 12 a 14 pies de altura.*



El potro puede estar más o menos elevado sobre las cuerdas que la sostienen, se comenzará siempre dando 3 o 4 pies de altura.

Ejercicios:

- 1. pasaje a caballito hacia delante.*
- 2. pasaje a caballito hacia atrás.*
- 3. pasaje de pie hacia delante.*
- 4. pasaje de pie hacia atrás.*
- 5. pasar la barrera, dejando el potro.*
- 6. mismo ejercicio pero estando el potro en movimiento.*
- 7. paso de la barrera combinando los tres ejercicios del potro.*
- 8. la marcha del cazador, dejando el potro tranquilo.*
- 9. mismo ejercicio pero dando al potro el movimiento que pueda aguantar.*
- 10. pasar por el potro como el profesor indicará, y subir después por la cuerda lisa.*
- 11. pasar por encima del potro con la ayuda de las manos y de las piernas, y el potro estando en horizontal.*

12. *el mismo pasaje, el potro estando inclinado.*
13. *el mismo pasaje pero descendiendo con la cabeza hacia abajo.*
14. *pasar a caballito hacia delante y hacia atrás, el potro estando inclinado tanto subiendo como descendiendo.*
15. *pasar de pie hacia delante hacia atrás, el potro estando inclinado subiendo o bajando y descender si se sube muy alto por una cuerda que se sitúa en la extremidad cogida del potro.*
16. *se subirá el potro, sin pasar de una altura de 8 a 10 pies, puesto que las caídas serían más peligrosas, en razón de la violencia de los movimientos, y se podrá hacer descender los alumnos por un salto en profundidad hacia delante y hacia atrás, o bien por medio de una cuerda lisa o anudada, que se situará en la otra extremidad del potro.*

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

De los Reyes (1961: 95)¹³⁰ señala al analizar este Capítulo que Amorós hace notar que, no obstante los movimientos que pueden darse a las cuerdas, vigas y mástiles, hay otras máquinas a las que aún se les puede dar mayor amplitud de movimientos todavía, y estas son las que llama del modo dicho, y que pueden ser elásticas, de los que da dos modelos, previniendo que, como los ejercicios a realizar en ellos son muy difíciles, solo deben ejecutarlos aquellos alumnos que por ser muy fuertes y muy diestros puedan hacerlos sin peligro de caerse, indicando a continuación diversos modos de atravesar dichos puentes cuando están quietos, cuando se les da movimiento de delante a atrás, de arriba abajo, de derecha a izquierda y, además, de rotación y ondulación. Todo ello, al principio a un metro de altura y después, al final, a dos o tres pero sin pasar de ahí.

Termina con dos ejercicios a ejecutar en otro modelo, y uno de los cuales consistirá en un asalto en profundidad, para lo cual el terreno debe hallarse bien enarenado.

❖ **Aportaciones al currículo de Educación Física escolar**

Por las dificultades que presentan los ejercicios sobre este aparato, no tendría ninguna aplicación escolar. Significa incluso Amorós que “*como los ejercicios a realizar en ellos son muy difíciles, solo deben ejecutarlos aquellos alumnos que por ser muy fuertes y muy diestros puedan hacerlos sin peligro de caerse*”.

¹³⁰ De los Reyes, E. (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXX

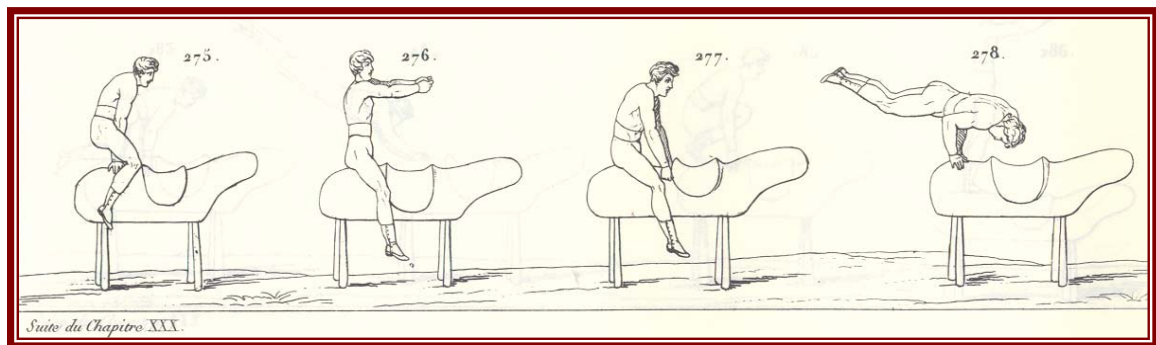
Título: VOLTERETAS SOBRE CABALLITOS DE MADERA

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Vamos a establecer una serie de ejercicios progresivos, debido a que el alumno ya ha aprendido a montar a caballo y también a saltar sobre un potro y ahorráramos a combinar esos dos tipos de instrumentos.

- Ejercicios sobre el lomo del caballo:

1. salto sobre el lado izquierdo del lomo, que se le llama salto de la dama.
2. salto sobre el lado derecho del lomo.
3. subir a caballo sobre el lomo y descender.
4. ejercicio para tres.
5. subir al lomo de rodillas.
6. subir al caballo de pie.
7. saltar sobre el ensillado pero sin sentarse.
8. saltar sobre el cuello sin fijarse.
9. atravesar el caballo, o dar un salto de gigante con dos puntos de apoyo.
10. atravesar el caballo, o dar un salto de gigante con un punto de apoyo sobre el cuello.
11. atravesar el caballo, o dar un salto de gigante con un punto de apoyo sobre el lomo.
12. atravesar el caballo, o dar un salto de gigante con un punto de apoyo sobre el lomo.
13. atravesar el caballo, o dar un salto de gigante con un punto de apoyo sobre una mano solamente.
14. atravesar el caballo, o dar un salto de gigante con ningún punto de apoyo sobre él.
15. atravesar el caballo, o dar un salto de gigante hacia atrás.
16. las tijeras, precedidas de la entrada a la silla y seguidos de otros movimientos de volteretas.



Ejemplificaciones de ejercicios sobre el potro (caballo) Capítulo XXX

- otros movimientos de volteretas:

- pasar al cuello del caballo
- pasar al lomo.
- descender del caballo

- ejercicios de volteretas por el costado del caballo de madera:

1. ponerse de rodillas sobre la silla de montar.
2. ponerse de pie sobre el sillín y luego de rodillas y después descender.
3. atravesar el caballo sin dar ningún impulso.

4. *sentar sobre el sillín y dar volteretas.*
5. *atravesar el caballo dando un impulso, pasando las piernas por el cuello.*
6. *atravesar el caballo dando un impulso, pasando las piernas por el lomo.*
7. *atravesar el caballo tomando un solo punto de apoyo con una mano.*

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

Las primeras referencias sobre la utilización del caballo como instrumento de preparación bélica aparecen desde los orígenes de la propia humanidad, pero no será hasta la cultura Hitita que esas actividades establecieran un método de trabajo que normalizaran su práctica. Ello hace pensar, que todas las culturas hayan empleado para su aprendizaje un elemento no vivo como primer paso para la enseñanza; sin embargo, no será hasta el "*Traité de Baluda*" (1630) en el que se planteará la utilización del caballo de madera con unos fines formativos.

"Este caballo primitivo era un tronco de madera sujeto a dos soportes; después sus patas se harían graduables, mientras que el dorso del caballo se recubriría de cuero, facilitando y mejorando las posibilidades en el trabajo del gimnasta y evitando sus roces" (SALVAT; p.1217)

Posteriormente, en la obra de Ravenstein (1868: 39)¹³¹ sobre los ejercicios realizados en la gimnasia de Jahn, encontramos:

"El autor fue el primero que construyó el caballo con los extremos a la misma altura, mucho más apto para gran número de saltos El cuerpo del caballo se construye de varios bloques de madera bien unidos y no de un solo bloque como antes; todo forrado de cuero. Regulación de altura por medio del sencillo dispositivo de las patas, móviles dentro de un marco o por el nuevo regulador con ruedas dentadas"

En la obra de Edwin Mehl (1926: Tomo IV)¹³² "*Historia del estilo artístico en la gimnasia en aparatos*" se expresa: "*El caballo, el aparato de gimnasia más antiguo. Aparecería ya en las primeras escuelas de equitación de los tiempos modernos para el aprendizaje de montar, desmontar y distintos movimientos en la silla. El placer de la variación en la ejecución y en la creación de nuevas "tareas", condujeron rápidamente hacia un correcto "Kunstturnen"(gimnasia artística) en el caballo de madera"*.

Morales del Moral y Guzmán Ordóñez (2002)¹³³ en su *Diccionario Temático de los Deportes*, definen el potro como un aparato "en forma de

¹³¹ Ravenstein, A. (1868). *Libro de gimnasia popular*. Franckfurt: Sauelrander.

¹³² Mehl, Erwing (1926). *Historia del estilo artístico en la gimnasia de aparatos*. En Fernández Truán, Juan Carlos (1995: 112). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

¹³³ Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez, Manuel (2002). *Diccionario temático de los Deportes*. Málaga: Editorial Arguval.

paralelepípedo, forrado de cuero y sostenido por cuatro patas; en la actualidad éstas han sido sustituidas por un solo soporte que en ocasiones es la misma columna que sirve de base a otros aparatos”.

En la actualidad hay que distinguir entre el potro como un aparato más pequeño y el caballo de saltos y con arcos. El potro es un aparato utilizado a nivel escolar, como elemento favorecedor del aprendizaje y el caballo se trata de un aparato utilizado en Gimnasia Deportiva o Artística, consistente en una adaptación o copia de los caballos reales, en madera o hierro. Karag (1959: 102)¹³⁴ lo describe como sigue: *"Su longitud, 1,80 m.; anchura variable entre 35 y 37 cm.; altura 1,30 m. para los saltos con trampolín duro y 1,80 m. para los saltos con trampolín elástico. A 40 cm. de los extremos del caballo, en el cuello y en la grupa, estarán marcadas unas líneas perpendiculares al eje mayor que limitarán las superficies de apoyo. A partir de estas líneas y en dirección al centro, estarán marcadas en cada lado dos líneas paralelas separadas entre sí 15 cm."*

El actual Caballo de Saltos utilizado en las competiciones de la F.I.G. (135) debe tener una longitud de 1,60m., una altura de 1,35m. y una anchura de 40 cm para la categoría masculina, y una longitud de 1,20m para la categoría femenina. Debe estar fabricado de madera y su superficie ha de estar recubierta de cuero de buey de primera calidad o sintético de similares características.

Morales del Moral y Guzmán Ordóñez (2002)¹³⁶ señalan como ejercicios de aprendizaje los siguientes:

- Salto interior con piernas flexionadas o extendidas.

¹³⁴ Karag, Acisclo (1959). *Enciclopedia de los Deportes*. Barcelona: Dalmay y Jover.

¹³⁵ Cada salto está clasificado en el código de puntuación, que otorga la nota según el elemento que se lleva a cabo durante el ejercicio, es decir, a cada tipo de salto.

El gimnasta tiene que superar una altura y una distancia mínimos en cada salto. El aterrizaje debe ser firme, sin ningún paso de sobra y en línea con el potro.

Los diferentes saltos en la categoría femenina están agrupados en cuatro categorías, definiendo cada categoría las variadas posiciones del cuerpo y los movimientos que se realizan durante el ejercicio.

Un buen salto comienza con una carrera fuerte y acelerada. Las mejores saltadoras despegan del trampolín, elevando sus pies por encima de la cabeza con una tremenda rapidez durante el prevuelo (desde el trampolín hasta contactar con el potro). Durante la fase de apoyo (cuando la gimnasta toca el potro) los jueces buscan la correcta posición de las manos, el cuerpo y los hombros.

El segundo vuelo y el aterrizaje son fases críticas. Hay que observar la altura y la distancia logradas, así como el número de mortales y giros. Además, las gimnastas deben "clavar" sus estacionamientos, sin dar ningún paso de más.

¹³⁶ Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez, Manuel (2002). *Ibidem*.

- Salto de pídola.
- Salto del tigre.
- Salto de paloma.
- Yamashita.

El caballo con arcos actual utilizado en competición tiene una altura de 110 cm. y está fijado al suelo. La longitud del cuerpo es de 160 cm. y la anchura de 35 cm. Los arcos están colocados en la parte central, distantes entre sí de 41-44 cm. El corte transversal de los arcos es circular, con un diámetro de 7 cm. La parte superior es plana; la altura es de 12 cm. El gimnasta debe cubrir con su ejercicio las tres áreas del potro, el medio y ambos extremos, mientras realiza continuos movimientos circulares interrumpidos sólo por las requeridas tijeras. El reglamento de la F.I.G. explicita como han de ser los ejercicios en competición. (¹³⁷)

Morales del Moral y Guzmán Ordóñez (2002)¹³⁸ señalan como ejercicios de aprendizaje los siguientes:

Se distinguen dos grupos de movimientos:

- Balanceos y tijeras
- Movimientos circulares:
 - a) *Pases simples*:
 - Salto facial sobre plinto o caballo.
 - Pases hacia adelante o atrás en posición sentado.
 - Pases simples en apoyo pierna izquierda por debajo de la mano derecha.
 - Pases dobles con la pierna derecha.
 - Tijeras hacia adelante o atrás.
 - Círculos de una pierna.
 - b) *Pase dorsal*:
 - Círculos de una o dos piernas y coronamiento.
 - Círculos, molinos.
 - Molino con desplazamiento lateral.

¹³⁷ *Ejercicio obligatorio*: cada gimnasta ejecuta el ejercicio de la forma que lo describe la FIG. *Ejercicio opcional*: cada gimnasta realiza un ejercicio compuesto de elementos de su elección. Debe utilizar las tres áreas en que los arcos dividen el caballo. Realizará vueltas limpias sin detenciones y en las que debe incluir molinos con una pierna, círculos con una y ambas piernas, tijeras adelante y atrás de las que al menos una deberá ejecutarse dos veces consecutivamente. Los círculos con ambas piernas deben predominar en el ejercicio.

¹³⁸ Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez, Manuel (2002). *Diccionario temático de los Deportes*. Málaga: Editorial Arguval.

❖ Aportaciones al currículo de Educación Física escolar

• Primer Nivel de Concreción (PNC)

En el Decreto 106/92 por el que se establecen las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, en el nexo específico del currículo de Educación Física se cita:

La enseñanza de la Educación Física tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades:

1. CONOCER Y VALORAR SU CUERPO Y CONTRIBUIR A MEJORAR SUS CUALIDADES FÍSICAS BÁSICAS Y SUS POSIBILIDADES DE COORDINACIÓN Y CONTROL MOTOR.

Este objetivo señala la importancia de que los alumnos sean capaces de aplicarlos para desarrollar destrezas y habilidades que mejoren su capacidad de movimiento y su ajuste a las condiciones espaciales y temporales, así como la profundización en el conocimiento de la conducta motora como organización significativa del comportamiento humano.

En el Núcleo de contenidos de Cualidades Motrices coordinativas se incluye:

Se incluirán procedimientos de adaptación y refinamiento de las habilidades motrices básicas y genéricas, de dominio corporal sin elementos y de dominio corporal en relación a objetos y personas.

En una fase posterior se desarrollarán habilidades motrices complejas realizando actividades de agilidad (volteos, equilibrios), o con elementos (volteos, equilibrios sobre aparatos, desplazamientos y saltos más complejos),

• Segundo Nivel de Concreción (SNC)

Tomando como referencia el Documento de Secuenciación y Organización de contenidos para Educación Secundaria Obligatoria (1994), podemos encontrar referencias al trabajo de habilidades sobre aparatos (potro, caballo, plinto...) así en los aspectos introductorios se indica:

Se pretende consolidar y perfeccionar las cualidades de coordinación y equilibrio que han tenido un tratamiento importante en la Educación Primaria, a través de las habilidades motrices básicas, genéricas y específicas. Los cambios anatómicos y fisiológicos que ocurren durante la adolescencia aconsejan una atención especial a los mecanismos que favorecen la adaptación de las capacidades coordinativas a estas nuevas condiciones.

Se incluirán conceptos relacionados con el aprendizaje motor, los mecanismos implicados en su adquisición y los factores que lo posibilitan.

Los alumnos y alumnas, durante esta etapa, deben conocer los conceptos de coordinación y equilibrio y sus manifestaciones. Deben entender que la conjunción de los elementos cuantitativos del movimiento y los elementos cualitativos (cualidades coordinativas), implican la realización de movimientos ágiles, diestros y hábiles.

Se incluirán procedimientos de adaptación y refinamiento de las habilidades motrices básicas y genéricas, de dominio corporal sin elementos y de dominio corporal en relación a objetos y personas.

En una fase posterior se desarrollarán habilidades motrices complejas realizando actividades de agilidad (volteos, equilibrios), o con elementos (volteos, equilibrios sobre aparatos, desplazamientos y saltos más complejos), así como las combinaciones de destrezas corporales en relación con el factor tiempo (cambios de ritmo), o en relación al factor espacio (cambios de dirección,

En el apartado de secuenciación y organización de contenidos se explicita:

Actitudinales:

- Aceptación de los propios niveles de habilidad, como paso hacia la superación personal
- Disposición favorable para el aprendizaje de nuevas habilidades y destrezas.

Conceptuales:

- Conocimiento de las habilidades básicas y genéricas como facilitadoras de los aprendizajes de las habilidades específicas
- Conocimiento de nuevas habilidades específicas.
- Profundización en el conocimiento de los mecanismos de decisión.

Procedimentales:

Primer ciclo:

- Desarrollo de la agilidad general, rapidez y precisión en las ejecuciones de diferentes movimientos
- Ejecución de habilidades que profundicen en los mecanismos perceptivos y de ejecución
- Práctica de actividades que evidencien la cadena motriz percepción-decisión-ejecución.

Segundo ciclo:

- Adaptación y perfeccionamiento de las cualidades coordinativas, para el reajuste a las nuevas dimensiones corporales.
- Prácticas de actividades que incluyan habilidades básicas y genéricas.
- Actividades gimnásticas globales (tropa, suspensiones, equilibrios, sustentaciones, saltos, movilizaciones segmentarias...)

- Desarrollo de la agilidad general, rapidez y precisión en las ejecuciones de diferentes tipos de movimientos:
 - sin elementos (volteos, equilibrios...)
 - con elementos (volteos, equilibrios sobre aparatos, desplazamientos y saltos más complejos...)

- **Tercer Nivel de Concreción (TNC)**

En el Documento de Secuenciación y Organización de contenidos para Educación Secundaria Obligatoria (1994), se presenta la Unidad Didáctica “El Circo” para primer ciclo de ESO, en el que se trabajan habilidades gimnásticas de todo tipo.

En las consideraciones generales, se puede leer:

“Posiblemente sea la primera vez que el alumno se encuentra con la Gimnasia Artística, por lo que deberemos buscar un modo lúdico y no traumático de presentársela.

Muchos docentes hemos sentido ese respeto por la Gimnasia que nos ha llevado, a veces, a no atrevernos con ella. El miedo a posibles accidentes, y sabiendo el alto factor de riesgo de esta disciplina, puede que a algunos haya intimado.

La experiencia de “EL CIRCO” consigue romper esas barreras. El alumno, sumergido en “su espectáculo”, juega, descubriendo las posibilidades de su cuerpo y adecuándolas a las exigencias que la propia dinámica de trabajo le vaya imponiendo.”

El docente indica donde está el riesgo y cómo prevenir posibles accidentes. El discente aprende a evitarlos:

1. Acondicionando su cuerpo.
2. Utilizando correctamente el material.
3. Respetando a los demás, y a sí mismo.
4. Ayudando a otros compañeros, unas veces
5. Valorando el riesgo e interviniendo.
6. Creando nuevas acciones.

El itinerario didáctico seguido ha sido el siguiente:

- *Establecer las finalidades educativas*
- *Precisar los objetivos generales de la Etapa en función de las finalidades.*
- *Establecer la relación entre los objetivos generales de etapa y las capacidades.*
- *Establecer la relación entre los objetivos generales de etapa y los objetivos generales del Área, determinando las capacidades que se desarrollan en cada objetivo del Área.*

- *Evaluación*
- *Relación y priorización de los Objetivos generales del Área y los bloques de contenidos.*
- *Selección y secuenciación de información, de contenidos en sus tres aspectos. Se toman como referencia las orientaciones del BOJA nº 133 de 07.12.93.*

Objetivos de la Unidad Didáctica: “El Circo”

1. *Afianzamiento del autoconcepto, a través del conocimiento de sus propias posibilidades corporales y artísticas.*
2. *Dominio corporal.*
3. *Fomentar la autosuperación, presentando este tipo de actividades de una forma lúdica, evitando los posibles miedos.*
4. *Potenciar el trabajo en grupo, como metodología de trabajo.*
5. *Saber prevenir riesgos y accidentes.*
6. *Ser capaz de comunicarse y expresarse de forma creativa.*
7. *Desarrollar las cualidades-habilidades coordinativas implícitas en estos ejercicios.*

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXXI

Título: **NATACIÓN**

El autor, considera que la natación debe formar parte del método gimnástico francés, dando pautas de cómo ha de ser ese aprendizaje: *“hay que aprender a nadar vestido o desnudo, con o sin pesos, y sobre todo con armas de fuego, a sumergirse y a mantener el máximo tiempo posible bajo el agua, hacer uso de todo tipo de escafandras y de maquinas para sumergirse y aprender a sacar a alguien del agua sin ser entrenado para ello”*. Realiza un concepto de natación, considerándola como habilidad que al no ser innata, que ha de ser aprendida y perfeccionada.

❖ Análisis descriptivo e interpretativo

Define la natación como *“la locomoción y la progresión en el agua, es la facultad de moverse en este fluido, facultad que no es innata en el hombre pero que es el resultado de un arte que hay que aprender. La natación es útil para la salud, interesa para unirse al espíritu, sirve para salvarse de un peligro, a devolver este servicio a otros, y a poder ejecutar acciones muy ventajosas para el Estado”*.

Es importante resaltar el carácter utilitario que Amorós concede a la natación, como habilidad que debería ser obligatoria de aprender por parte de todas las personas (Amorós señala que salvo su vida cuatro veces gracias a saber nadar). Así, también nos parece importante el resaltar la concepción saludable que otorga a esta actividad y sus posibilidades como actividad globalizada.

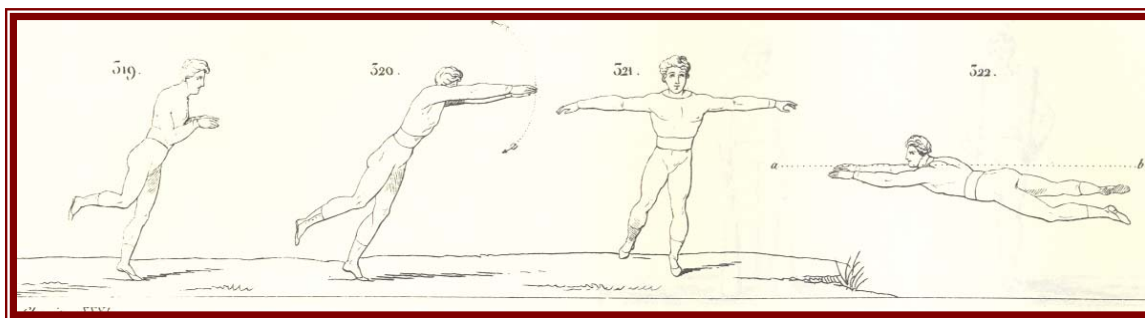
Estos son sus procedimientos para dar lecciones elementales del arte de nadar a una gran masa de alumnos.

Se toma una distancia por rangos en los alumnos de unos 5 o 6 pies, situarlos sobre un estrado, una mesa redonda o un lugar elevado, con el fin de que todos los alumnos puedan observar mis movimientos. Amorós previene a sus alumnos que cuando diga de frente, se volverán todos a un lado donde el se encuentre.

- Movimientos elementales:

- *en equilibrio sobre el pie izquierdo, se inclina la parte superior del cuerpo hacia delante, se flexiona la pierna derecha, se acercan los brazos al pecho, situando las manos reunidas.*
- *Poner las manos hacia delante y abrir al mismo tiempo la pierna derecha por medio de una sacudida energética.*
- *Mover lentamente los brazos de derecha a izquierda, describiendo con cada uno de ellos un medio círculo.*

- natación en el aire
- aplicación en el agua



Ejemplificaciones de ejercicios aplicados a la natación. Capítulo XXXI

Amorós describe de forma rudimentaria lo que hoy consideramos como estilo “*braza natural*”, que en la actualidad se realiza como sigue: los hombros se elevan bastante fuera del agua y las caderas bajan substancialmente. Apenas se flexiona la cintura, la patada es más ancha, se respira cuando los hombros están fuera del agua y hay una ondulación de las caderas debida a la elevación de los hombros y posterior caída cuando el cuerpo se lanza hacia delante.

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

En la antigüedad, la travesía de los ríos o lagos constituía un complemento indispensable en la formación de los soldados o en la educación de los jóvenes. Una de las peores ofensas que se le podía hacer a un joven griego era reprocharle que “no sabía correr ni nadar”. No obstante, la natación nunca formó parte de los Juegos Olímpicos griegos.

Cuando la natación fue incluida en el programa olímpico, acusaba ya un notable desarrollo como modalidad deportiva. Los australianos habían organizado en el año 1858 un llamado Campeonato del Mundo sobre 440 yardas. El primer campeonato inglés con carácter oficial se celebró en 1869 y se desarrolló en las aguas del río Támesis sobre la distancia de una milla. Por otra parte, el New York Athletic Club se encargó de difundir la natación en USA, en la que solo se admitían blancos anglosajones y protestantes.

En la Europa continental, Alemania y Holanda fueron los primeros países que organizaron sus respectivas federaciones, llegando a dominar la natación europea durante largos periodos.

En *España* el principal motor fue sin duda Bernardo Picornell, 1882-1970, pionero por excelencia que fundó en 1920 la Federación Española de Natación. En 1907 funda el Club Natación Barcelona.

❖ ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAPITULO XXXII

Título: ARTS D'AGRÉMENT

Estas artes d'agrément (¹³⁹) se refieren a aquellas artes dedicadas al recreo o al placer, son la danza, la música, la equitación, la esgrima.

Estas artes son consideradas, en el plano de la enseñanza de los colegios como ramas que no tienen ninguna conexión con los estudios universitarios y que no siendo de obligado estudio, son de puro placer.

Amorós dijo: "No debemos olvidar otra rama de la gimnástica, que no reduce ninguna utilidad real, pero que procura el placer, y puede ser favorable a los convalecientes o la gente débil, estos son ejercicios que se llaman de gestación, como los columpios, los coches de juguete, los barcos, etc."

➤ ejercicios con zancos:

1. subir sobre los zancos y andar.
 2. saltar sobre los dos zancos.
 3. mantenerse en equilibrio y andar sobre un solo zanco saltando.
 4. andar sobre zancos cruzados.
 5. descender de los zancos hacia atrás.
 6. descender de los zancos hacia delante.
- lanzamiento de bolas
 - tiro de pistola y fusiles con ballesta.
 - tiro con arco.
 - patines
 - juegos con pelota, balones, pelota vasca

➤ arte de dibujar y modelar

Amorós se defiende de las posibles críticas por incluir estas actividades dentro de su método de gimnasia, y lo hace en los siguientes términos:

"No hay duda de que estas dos artes no pertenecen a la gimnástica, como todo aquellos que se hacen por medio de manipulaciones y movimientos, así que yo los incluyo en mi instituto de Madrid. El dibujo lineal es el punto de partida de todas las artes y yo recomiendo las obras de Pestalozzi. Este es un método por el que los niños estarán ocupados durante muchas horas en casa. Estos trabajos de modelar me han servido en mi vida para desarrollar la capacidad de inventar. Y no soy de los que piensan que ser carpintero o cerrajero sea incompatible con la gimnástica"

Se trata de la última referencia a los antecedentes del método en Madrid, (pág. 377) incidiendo en que estas actividades pertenecen a la gimnástica porque ellas se hacen por medio de manipulaciones y movimientos; "así que yo los comprendo en mi método y los he incluido en mi Instituto de Madrid".

¹³⁹ d'agrément = recreo, placer, encanto, atractivo.

➤ baile

En la sociedad parisina de este siglo se solían hacer fiestas con baile y Amorós lo explica en su libro diciendo que es algo muy importante y que se debe de aprender en una sociedad burguesa puesto que es muy utilizado en estos ámbitos. Señala múltiples obras sobre el baile.

➤ esgrima

Este arte comprende la esgrima a pie, a caballo, con armas, con bayoneta, con lanza.

La esgrima ordinaria a pie, se cree que es la mas útil para la gimnástica, pero Amorós no comparte esta opinión porque en ella encuentra mas inconvenientes que ventajas, al desarrollar unos miembros por el desgaste de otros y por la influencia moral que ejerce y encontraríamos mas inconvenientes al enseñárselo a niños a muy temprana edad. A pesar de estos inconvenientes está incluido en el método de Amorós porque es indispensable para los militares y para darle a los civiles medios para defenderse de insultos de los insolentes.

➤ equitación

➤ música vocal o instrumental

- diversos ejercicios que pertenecen a la gimnástica y que cultivan al mismo tiempo la inteligencia.

➤ El billar y el juego de los trucos:

El primero ofrece un curso de geometría muy divertido y el segundo desarrolla mucho más la fuerza de los brazos y requiere tanta habilidad como el otro. Amorós no tiene conocimiento de que este juego sea utilizado en Francia pero si de que se practica en España.

➤ El "mail"¹⁴⁰

Que el rey Carlos IV le gustaba tanto como la pelota vasca y disfrutaba mucho con estos juegos. El solía hacer muchos ejercicios y desarrollar la habilidad de sus brazos cuando golpeaba el mazo del mail.

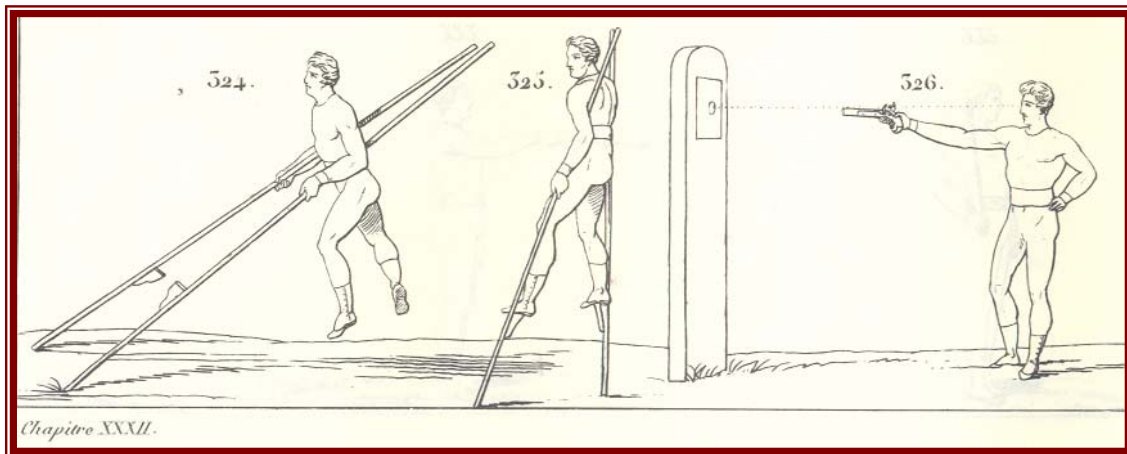
➤ El anillo:

Se suspende en la extremidad del poste un anillo de cobre a una altura conveniente y el caballero armado de una lanza debe de poner a su caballo a galopar.

➤ La honda:

Este ejercicio consiste en poner una piedra o una bala de plomo en el pliegue plano de la cuerda teniendo los dos cabos, recibe un movimiento de conducción, un grado de velocidad, que aumenta la fuerza del que se sirve de este instrumento. El objeto de este movimiento es el de dirigir con éxito la piedra hacia donde queremos mandarla.

¹⁴⁰ Mazo con mango flexible para empujar a una bola de buj, vecino del juego de croquet, muy en boga en la Francia del siglo XVII al XIX.



Ejemplificaciones de ejercicios con zancos, tiro a blanco. Capítulo XXXII

Otros juegos que Amorós cita pero que no explica por ser muy conocidos en aquella época son: el chito, los bolos, las barras, la bascula, velocípedo (sillín sujeto con 2 o 3 ruedas).

❖ **Discusión y aportaciones a la Educación Física moderna**

El juego fue adquiriendo en la sociedad del siglo XIX una orientación en una de sus vertientes, muy delimitada, el deporte, valiéndose para ello de la codificación e hipercodificación, por medio de un reglamento estricto, que lo ha encerrado en unos márgenes concretos. Este fenómeno ha posibilitado, por una parte, una expansión de estos deportes, fundamentalmente por lo que representa o permiten, en cuanto determinación de pautas conductuales y comercialización. Por otra una reducción de las posibilidades educativas y recreativas. Pese a ello, son múltiples los beneficios que dicha codificación proporciona; de forma esencial, en los deportes colectivos que constituyen un excelente medio de socialización del individuo. (Pere Manuel y cols., 1986: 481)¹⁴¹

Durang. (1976: 10)¹⁴² considera que *"la distinción entre juego y deporte radica en la codificación concreta que caracteriza al deporte"*. Alude a que Thomas Arnold modificó los antiguos juegos populares y les aplicó reglas estrictas. De esta forma nacieron el rugby, el fútbol, el cricquet, el tenis...

"El inconveniente de los antiguos juegos era que se prestaban solamente a confrontaciones regionales; en algunas comarcas se lanzaba un madero, en otras una piedra, en la de más allá una rueda. La imposición de reglamentos permitió una confrontación en condiciones semejantes de peso,

¹⁴¹ Pere Manuel y otros (1986). *La Educación Física en las Enseñanzas Medias*. Barcelona. Paidotribo.

¹⁴² Durang, G. (1976) *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Planeta.

dimensiones, superficie del lugar de lanzamiento y formas de hacerlo. Se puede decir, en suma, que el deporte ha añadido al espíritu del juego una preocupación rigurosa y racionalista. Por ello, indudablemente, puede pretender satisfacer el gusto por lo absoluto, cosa que no puede proporcionar los juegos. Sin embargo, a medida que el deporte pierde su carácter de gratuidad en los medios profesionales, el deporte se aleja del espíritu del juego. Hoy en día incluso en los medios no profesionales, muchos deportistas están cegados por el resultado que se debe lograr, el partido que hay que ganar o la marca que es preciso igualar o batir. El placer de jugar desaparece ante la preocupación por la eficacia. Seguramente el deporte de competición de nuestra era tecnológica, está ligado a la evolución y cubre la presión del utilitarismo invasor". (Durang, 1976: 10)⁴

Arnold, promotor del deporte moderno, fue director de una sección de rugby durante 20 años. Aunque no nos haya dejado ningún voluminoso tratado de pedagogía, ni ningún sistema de educación, se sabe que justificaba la práctica del deporte por los fines concretos del plan de educación de los adolescentes a su cargo. En primer lugar, reconocía al deporte la ventaja de apartar a sus alumnos de otras distracciones menos educativas. Además, dejando atrás aspectos negativos, aspiraba a hacer "*muscular-christian*" expresión que podría traducirse por "*atletas cristianos*". Creía en el equipo de los juegos colectivos, que definía como "una pequeña república a base del músculo y la fraternidad". El deporte para Arnold era capaz de desarrollar algunas cualidades morales: lealtad frente a los adversarios, respeto hacia las reglas. Considera al deporte como medio de salud, fortaleza, resistencia, adaptación al esfuerzo, cualidades que se descubrieron gracias al impacto histórico de la Educación Física.

La institucionalización de las formas lúdicas primitivas, mediante unas reglas, unas estructuras, unas medidas y estandarización, dan lugar a la aparición de un importante aspecto social en la vida del hombre: el deporte contemporáneo. Al principio como una manifestación más del status social y en la actualidad como reivindicación popular de una vida mejor, se ha ido extendiendo de forma tan seguida como espectacular, hasta convertirse en un fenómeno social, económico y educativo, que puede definir por sí sólo, las características del presente siglo.

El deporte actual nacido de un marco aristocrático, una actividad social que incluyen como autores o espectadores a grandes masas de la población y que invade también la institución escolar. Son sobre todo, los Juegos Olímpicos de Francia (París 1924), los que difunden masivamente en Europa la práctica deportiva, surgida en principio de la iniciativa y el asociacionismo pensado y

reservado a las élites sociales y posteriormente extendido al grueso de la población.

Fernández Losa (2002: 554)¹⁴³ en su artículo *“El deporte en Amorós”* analiza diversos antecedentes sobre la obra de Amorós resaltados por diversos autores que citan determinados juegos y deportes en la obra de Amorós, que lo señalan como precursor del deporte moderno. *“Podemos inclinarnos por la admisión de Amorós como precursor de los deportes modernos. Hablando de juegos de pelota, qué menos que consultar la obra de Bombín y Bozas-Urrutia, que se basan en muchas partes de su Tratado sobre la pelota en el propio Amorós: Concretamente el pie de foto, dice: “El coronel valenciano don Francisco Amorós, creador de la gimnasia oficial y decidido promotor de la Esferística”.*

Más atrás, dicen que “ocupa destacadísimo lugar el valenciano Francisco Amorós y Ondeano, quien concedió al juego de pelota un lugar muy importante en sus sistemas gimnásticos civil y militar.”. Más adelante matizan: “Aunque Amorós nos habla de estas contiendas deportivas de valencianos contra vascos, no es de creer fueran muy frecuentes entre jugadores tan alejados geográficamente...”

Cuando Amorós realiza en el Prólogo de su obra la clasificación de la Gimnasia general, señala:

18) La esferística antigua y moderna, atlética y militar, en todas sus modificaciones; palmas, pelotas y balones de diferentes pesos y grosores, y el arte de lanzar con la mano las jabalinas, los dardos, las lanzas, las piedras y toda clase de proyectiles de guerra, y de alcanzar un blanco.
19) Tiro al blanco con arcos, mosquetones y otros fusiles.
20) Esgrima, a pie y a caballo, con todo tipo de armas blancas (espadas, bayonetas, cuchillos, sables, hachas de combate y de bomberos).
21) Equitación y volteos sobre caballos de madera en primer lugar, y sobre caballos verdaderos después, para acostumar a los soldados de infantería a montar con viveza a lomos de un caballo, incluso estando en movimiento, y pasar de este modo los ríos...”

De su análisis encontramos que en la actualidad, estas actividades hacen referencia a dos contenidos definidos en la Educación Física moderna. Los juegos y los deportes. Ambas actividades en terminología moderna se consideran actividades físicas organizadas, y a veces empleamos de manera sinónima los términos Juego y Deporte, y aunque son palpables las características comunes, convendría llegado este momento que hablamos de Juegos y Deportes Tradicionales, aproximarnos a una primera diferenciación.

¹⁴³ Fernández Losa, J. (2002). El Deporte en Amorós. Actas V Congreso Nacional sobre Historia del Deporte. Págs. 549-560. Universidad Politécnica de Madrid.

En una primera y cuidadosa aproximación al concepto de juego podemos señalar lo siguiente:

- El juego es acción, actividad, que forma parte del repertorio comportamental del ser humano.
- Es una actividad sin objetivo exterior a la misma.
- Es una actividad que causa placer convirtiéndose éste en el auténtico "motor interno" del juego.

El deporte, se puede considerar como actividad que presenta las siguientes características:

- El deporte es un género particular del juego, poseyendo por tanto, en parte, las características esenciales del mismo: actividad autotélica, desinteresada y placentera.
- El deporte es juego de carácter activo, agonístico y competitivo. Este carácter competitivo se constituye en auténtica esencia.
- El deporte es juego altamente reglado e institucionalizado. Esta característica también diferencia de forma esencial, al juego con el deporte.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VI

- Abardía Colás, F. y Miguel Aguado, A. (1994). La trepa y la escalada como contenidos de Educación Física. En *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en primaria: ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio* / coord. por Santiago Romero Granados.
- Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1996). "Giovanni Enrico Pestalozzi", "El positivismo social" y "El positivismo evolucionista", en *Historia de la pedagogía*, J. Hernández Campos (trad.), México: FCE.
- Andrieu, G. (1990). "Du cirque au gymnase" en *Espace aérien et pratiques gymniques*. Journées Jacques Vaulenrenberghe en Lille.
- Andrieu, D. (1988). La gimnasia amorosa en Francia (1808-1891). En González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J. L. (1988). *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p.109-132. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Annicchiarico Ramos, R. J. (2006). Las actividades de lucha en la educación primaria: beneficios y posibilidades en el área de Educación Física. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 10 - N° 94 - Marzo de 2006.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Bach, E. y otros (1999). "La cordothèque" en *EPS* 1 números 90 y 91, pp. 9-13 y 15-16 respectivamente.
- Becerra, M. (1881). En Zagalaz, M. L. y Cachón, J. (1999). Sobre el concepto de educación física y deporte: teorías, aspectos y definiciones. En Saénz, P. y otros (Coords.) *Actas al XVII Congreso Nacional de Educación Física*. IAD. Universidad de Huelva.
- Bravo, J. (1985). *Cuadernos de Atletismo- Acondicionamiento físico*. Madrid: Federación Española de Atletismo.
- Brohnh, J. M. (1978). *La civilización del cuerpo: sublimación y desublimación represiva*. Barcelona: Partisans.
- Cagigal, J.M. (1966). *Deporte, Pedagogía y Humanismo*. Madrid: Ramos.
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Editorial Alauda/Anaya.
- Coll, J. y Vinuesa, M. (1984). *Teoría básica del entrenamiento*. Madrid: Editorial Esteban Sanz.
- Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto 106/1992 de Educación Secundaria. Anexo de Educación Física*. BOJA 53. Sevilla.

- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1994). *Documento de Orientaciones para la Secuenciación de Contenidos. Volumen II. Educación Física*. Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.
- Consejería de Educación y Ciencia. (1994). Documento de Secuenciación y organización de contenidos. Área de Educación Física. Educación Primaria. Colección de Materiales Curriculares. Red telemática Averroes. "Cajas Verdes".
- Consejería de Educación y Ciencia. (1992). Decreto 106/92 por el que se establecen las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Área de Educación Física. BOJA 53. Sevilla: CEJA.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2002). Decreto 148/2002 de 14 de Mayo. BOJA nº 75 por el que establecen las Modificaciones al Decreto 106/92 en el que se establecían las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Sevilla: CEJA.
- Consejería de Educación y Ciencia. Decreto 208/2002, de 23 de Julio por el que se modifica el Decreto 126/1994 de 7 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.
- Contreras Jordán, O. R.. (1996). El lugar de la Educación Física en el currículum escolar. En Romero, C.; De la Torre, E. y Linares, D. (Comps.). *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física Escolar*. Granada. Promeco de la Universidad de Granada, p.p. 19-29.
- De los Reyes, E. (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004) www.rae.es
- Diem, C. (1966). *Historia de los Deportes*. Barcelona: Editorial Caralt.
- Durang, G. (1976). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Planeta.
- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Padotribo.
- Fernández Losa, J. (2002). El Deporte en Amorós. *Actas V Congreso Nacional sobre Historia del Deporte*. Págs. 549-560. Universidad Politécnica de Madrid.
- Fernández Sirvent, R. (2005). Educación Física y Adoctrinamiento Político. La formación de buenos ciudadanos a través del método moralizante de Amorós. *X Congreso de Historia del Deporte Sevilla* 2 al 5 de Noviembre de 2005.

- Fernández Sirvent, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Fernández Truán, J. C. (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Diversidad Hispalense de Sevilla.
- García García, J. A. (2003). *Historia de la Educación Física Militar en España*. Disponible en: http://www.cesdonbosco.com/revista/alumnos/febrero_03/hist_ef_militar_esp.pdf
- Genest, H. de (1947). *Histoire de l'Education Physique*. Tomo I, Bruxelles: Maison d'edition.
- Gillet-Damitte, L. (1890). *Gimnástica. Pequeña enciclopedia de las escuelas*. París: Ed. Hachette.
- Ginés Siu, J. (1985). *Gimnasia Deportiva Básica*. Madrid: Editorial Alambra
- González Ortiz, M.; Rivera García, E. y Torres Guerrero, J. (1996). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria. Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Gossard, S. (1991). *A Reckless Era of Aerial Performance. The Evolution of Trapeze*. Ed. Frank Leslie's Illustrated Newspaper, Wisconsin.
- Hanh, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hamill. J. (1995). *Biomechanical Basis of Human Movement*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Hernández Vázquez, J. L. (2006). Retratos Francisco de Paula Amorós Ondeano (1770-1848) Innovador, sistematizador y promotor de la educación física en Francia y en España. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Volumen II / Año II / Revista nº 4, julio de 2006. Editorial.
- Karag, A. (1959). *Enciclopedia de los Deportes*. Barcelona: Dalmay y Jover.
- Kent, M. (1994). *The Oxford Dictionary of Sports Science and Medicine*. New York: Oxford University Press.
- Kirk, D. (1990). La Educación Física en el currículum escolar: exploración de las dimensiones del problema del estatus educativo. En *Educación Física y currículum*, Valencia: Universitat de València.
- Knapp, B. (1981). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- Lagardera, F. (1989). Educación Física sistémica: hacia una enseñanza contextualizada, *Apunts deducació física i esports*, nº 16/17, p.p.. 29-36 INEFC: Barcelona.
- Le Blond, N.A. (1888). *La gymnastique et les exercices phisiques*. París : Baillière et Fils..

- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Legrand, F.; Ladegaillerie, J. (1970). *L'éducation physique au XIX siècle*. París : Ed. Armand Colin.
- Lenoël, L (1867). *Traité théorique et pratique de Gymnastique*. PEd. Durand et Pedone-Lauriel.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de Mayo de 2006.
- LOGSE (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4/X).
- Lorenzo Caminero, F. (2002). *Diseño y Estudio científico para la validación de un Test motor original, que mida la Coordinación Motriz en alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Martínez, M. (1992). Educación en valores y educación moral: un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Nº 15, p. 14.
- Mehl, E. (1926). Historia del estilo artístico en la gimnasia de aparatos. En Fernández Truán, J. C. (1995: 112). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.
- Meinel, K. y Schnabel, G. (1988). *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Mollet, R. (1967). *El entrenamiento total*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Morales del Moral, A. y Guzmán Ordóñez, M. (2002). *Diccionario temático de los Deportes*. Málaga: Editorial Arguval.
- Narganes, J. C.; Vaca, F.; Torres, J. y otros (1989). *Proyecto de Diseño curricular de Educación Física para Educación Primaria*. CEJA. Sevilla.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Paz Brozas Polo, M. (1999). La recuperación del trapecio en la Educación Física: de la historia a la didáctica. *Lecturas de Educación Física. Revista digital* Año 4 · Nº 17. Buenos Aires, diciembre 1999.
- Pere, M. y cols. (1986). *La Educación Física en las Enseñanzas Medias*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez Ramírez, M. C. (1992). Aproximación epistemológica y especificidad de la Didáctica de la Educación Física. En Contreras, O.R. y Sánchez, L.J. (Coords.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Págs. 45-54.

- Piaton, G. (1999). *Pestalozzi (1746-1827), La confianza en el ser humano*. México. D.F.
- Porta, J. (1992). *Programas y contenidos de la Educación Física y Deportiva en BUP y FP*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Rasch, P. y Burke, R. (1999). *Kinesiología y anatomía aplicada*. Barcelona: Ateneo.
- Ravenstein, A. (1868). *Libro de gimnasia popular*. Franckfurt: Sauerlander
- Real Federación Española de Atletismo (2006). *Reglamento de las diferentes pruebas de atletismo*.
- Revoredo Ramos, A. y Pérez Martín, E. (2001). El desarrollo de la fuerza máxima. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 6 - N° 32 - Marzo de 2001*.
- Rowan Lemly, H. (1884). *Ejercicios gimnásticos*. Nueva York: Appleton Compañía.
- Spivak, M. (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J. L. *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Thibault, J. (1972). *Sports et Éducation Physique, 1870-1970*. L'influence du mouvement sportif sur l'évolution de l'éducation physique dans l'enseignement. París: Vrin.
- Torres Guerrero, J. (1992). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Tomo I. Granada: Calcomanía.
- Torres Guerrero, J. (2006). *Manual del Preparador de Voleibol. Nivel II*. Capítulo Preparación física aplicada. Federación Andaluza de Voleibol. Cádiz: La Voz.
- Torres Guerrero, J.; Arráez Martínez, J. M.; Rivera García, E.; Merino Díaz, J. A. y López Sánchez, J. M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Torres Guerrero, J. y Rivera García, E. (1994). *Juegos y deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur Ediciones.
- Trigueros Cervantes, C. (1991). *La Educación Física de Base*. Granada: CEP.
- Trigueros, C. y Rivera, E. (1991). *Educación física de base (enseñanza primaria)*. Granada: "La Gioconda".
- Vázquez Gómez, B. (2000). La innovación en Educación Física: justificación y alcance. En Cardona Andujar, J. (Director). *Modelos de innovación educativa en la Educación Física*. UNED, Madrid, p.p. 21-40.
- Velázquez Buendía, R. (1992). La Evaluación en Educación Física. *Cuadernos de Pedagogía, núm. 186*.

- VV. AA. (1985). *La Enseñanza de la Educación Física en las Enseñanzas Medias*. pág. 504. Barcelona: Paidotribo.
- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zagalaz Sánchez, M^a L. (2000). *Bases teóricas de la Educación Física*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

CAPÍTULO VII

ANALISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO UNIVERSITARIO

SUMARIO DEL CAPÍTULO VII

EVIDENCIAS CUALITATIVAS: ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO UNIVERSITARIO

1.- INTRODUCCIÓN

❖ CAMPO 1.- MARCO SOCIAL, POLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS

- 1.1.- CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO (CON)
- 1.2.- AMORÓS UN PEDAGOGO ADELANTADO A SU ÉPOCA (ADE)
- 1.3.- LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL (EIN)

❖ CAMPO 2.- RAZONES POR LAS QUE EL MÉTODO DE AMORÓS HA SIDO POCO VALORADO EN ESPAÑA

- 2.1.- RECHAZO POR SUS IDEAS POLÍTICAS (IPO)
- 2.2.- DESCONOCIMIENTO DE LA OBRA DE AMORÓS (DES)
- 2.3.- DESINTERÉS SOCIAL POR LA EDUCACIÓN FÍSICA (DES)

❖ CAMPO 3.- LAS BASES DEL MÉTODO DE AMORÓS

- 3.1.- UN MÉTODO ORIGINAL (ORI)
 - 3.1.1.- BASES CIENTÍFICAS DEL MÉTODO (BCM)
 - 3.1.2.- LA SISTEMATIZACIÓN DEL EJERCICIO FÍSICO (SEF)
 - 3.1.3.- LA INCORPORACIÓN DE LA MÚSICA (MUS)
 - 3.1.4.- LA UTILIZACIÓN DE LOS APARATOS E INSTRUMENTOS (APA)
- 3.2.- LA EDUCACIÓN MORAL (EDM)

❖ **CAMPO 4.- APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS A LA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA**

- 4.1.- MÉTODO PRECURSOR DE LAS CORRIENTES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS Y NATURALISTAS (MPR)
- 4.2.- LA UTILIZACIÓN DE LAS MÁQUINAS Y LOS INSTRUMENTOS (UMI)
- 4.3.- UNA GIMNASIA PARA TODOS (GPT)
- 4.4.- UN PARADIGMA DE SALUD Y DE PREVENCIÓN A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA (PSA)

❖ **CAMPO 5.- EL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID (1806), PRIMERA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

- 5.1.- UNA INSTITUCIÓN PIONERA EN SU GÉNERO (IPG)
- 5.2.- UNA INSTITUCIÓN CON CARÁCTER MILITAR (ICM)
- 5.3.- UNA INSTITUCIÓN PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL (IEI)
- 5.4.- LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA CON LA CONTINUIDAD DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO (EFC)

❖ **CAMPO 6.- TRATAMIENTO QUE RECIBE EN LAS ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA E HISTORIA DEL DEPORTE LA FIGURA DE AMORÓS Y SU OBRA**

- 6.1.- TRATAMIENTO QUE RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LAS CLASES DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA O DE HISTORIA DEL DEPORTE (TDO)
- 6.2.- CREADOR DE LA ESCUELA FRANCESA DE EDUCACIÓN FÍSICA (TCE)
- 6.3.- NECESIDAD DE DIVULGAR LA OBRA PEDAGÓGICA DE AMORÓS (DIV)

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VII

“Una persona moralmente educada tiene que conocer lo que debe hacer, querer hacerlo y ponerlo en práctica”.
JUAN ESCÁMEZ, 1998

El Grupo de Discusión de Profesores Universitarios, es un instrumento reflexivo y de análisis, en el que expresamos los pensamientos y las creencias que le han generado a la investigadora, las opiniones vertidas en los diferentes campos en que hemos dividido el análisis cualitativo del discurso¹.

En todo análisis cualitativo dice Marcelo (1994: 74)², la tarea principal consiste en dar sentido a los datos, reducir las habitualmente profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo... que convierten los datos textuales de la investigadora en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos.

En las investigaciones donde se utiliza el análisis de contenido y el discurso, como instrumento principal para la obtención de resultados científicos es necesario construir un *Sistema de Categorías* para su posterior aplicación a los datos que se registran, categorizando así la información y reduciendo dichos datos a una codificación que facilite el análisis cualitativo-interpretativo. Una categoría es una *conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos concretos que tienen características comunes, son dimensiones simples de la variable que se estudia* (De Lara y Ballesteros, 2001)³. La creación de un sistema de categorías, por tanto, supone conceptualizar previamente cada una de estas categorías en el estudio que nos ocupe para clasificar el conjunto de datos según los criterios previamente establecidos.

Pretendemos con este informe de investigación dar a conocer la interpretación y percepción propia sobre las opiniones, creencias y reflexiones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión. Trabajamos con datos, tal y como se expresan Rodríguez, Gil y García (1996:198)⁴: *...estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad*

¹ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

² Marcelo, Carlos (1991). “Dar sentido a los datos” significa reducir notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc. más o menos prolijas, hasta llegar a una cantidad manejable de unidades significativas.

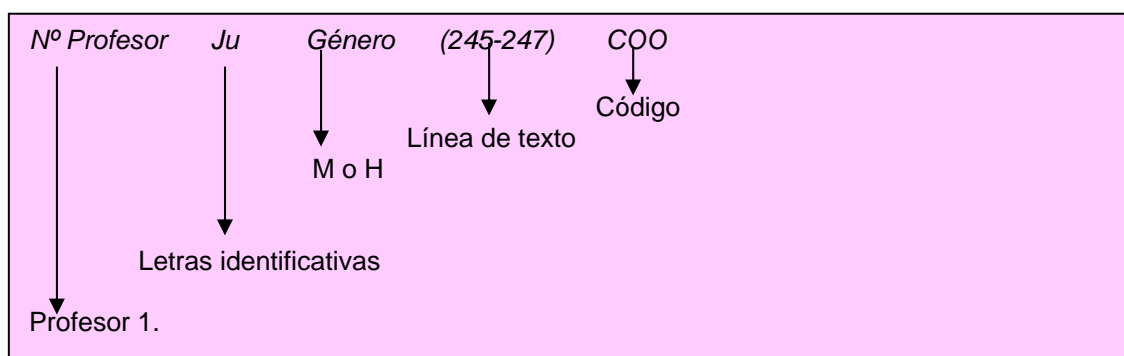
³ De Lara y Ballesteros (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia

⁴ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Op. Cit.*

interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*. Al final aparecerá un código⁵ de referencia que indicará a quien corresponde la opinión, estos códigos se regirán por los siguientes criterios:

- Número asignado al Profesor/a
- Letras identificativas
- Género: Hombre (H) o Mujer (M)
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Siglas en Mayúscula, señalan el código utilizado.



Cuadro 1: Referencias textos AQUAD FIVE.

El análisis del discurso es un procedimiento para la categorización de datos verbales y/o de conducta con fines de clasificación, tabulación e inducción de teorías explicativas de los pensamientos y comportamientos, centrado en el análisis del lenguaje como proceso (adaptado de la definición de análisis de contenido de Fox, 1981)⁶ y de la definición de análisis del discurso de Colás y Buendía (1998)⁷ y ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. (Krippendorff, 1990)⁸.

⁵ Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993).

⁶ Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*, 477-509. Pamplona: EUNSA

⁷ Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa (3ª edición)*. Sevilla: Alfar.

⁸ Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

“Un grupo de discusión es aquel grupo cuyo objetivo es hacer una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones”
R. MUCHIELLI, 1969

El desarrollo del Grupo de Discusión con el profesorado universitario que imparte las asignaturas de Historia del Deporte y Didáctica de la Educación Física (I), comenzó con una breve introducción por parte de la Moderadora, cuyo contenido fue el siguiente:

“La figura de Francisco Amorós y, consecuentemente su obra, ha permanecido prácticamente ignorada en España, su patria de nacimiento. Muestra palpable de ello son los escasos trabajos que se han realizado sobre él o sobre el método amorosiano en nuestro país.

“Francisco Amorós es conocido a nivel mundial por ser el artífice de un peculiar método de educación que en su tiempo gozó de proyección internacional. Paradoja del destino, en los tratados de Historia, Amorós es conocido como el fundador de la Escuela francesa de Gimnasia, de España únicamente se señalaba como patria de origen, cedimos el honor y la gloria de uno de nuestros compatriotas a la nación de acogida.”

Hemos seguido la propuesta consensuada por el Grupo de Investigación HUM-727 *“Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física”* en su reunión monográfica sobre la vida y obra de Francisco Amorós celebrada el día 7 de marzo de 2007. En dicha reunión se plantearon los siguientes campos para el debate del Grupo de Discusión:

- 1) Marco social, político, cultural y educativo en el que se desenvuelve la vida y obra de Amorós
- 2) Razones por las que su método ha sido poco valorado en España
- 3) Las bases del Método de Amorós
- 4) Aportaciones del método de Amorós a la Educación Física Moderna: paradigma de la salud, la prevención (ortosomática), aparatos, máquinas, instrumentos, ejercicios...
- 5) El Instituto Pestalozziano de Madrid, primera institución de formación del profesorado de Educación Física

6) Tratamiento que recibe en las asignaturas de Didáctica de la Educación Física e Historia del Deporte

El Grupo de Discusión se realizó el día 9 de Mayo de 2007 en el Seminario del Área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. El debate comenzó a las 18 horas y finalizó a las 20.00 horas. Participaron 7 profesores universitarios, dos mujeres y cinco hombres, cuya procedencia ha sido:

Profesor 1. Universidad de Málaga

Profesor 2: Universidad de Jaén

Profesor 3: Universidad de Huelva

Profesor 4: Universidad de Granada

Profesora 5: Universidad de Granada

Profesor 6: Universidad de Granada

Profesora 7: Universidad de Córdoba

❖ **CAMPO 1.- MARCO SOCIAL, POLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS**

Este es un método por el que los niños estarán ocupados durante muchas horas en casa. Estos trabajos de modelar me han servido en mi vida para desarrollar la capacidad de inventar. Y no soy de los que piensan que ser carpintero o cerrajero sea incompatible con la gimnástica”
FRANCISCO AMOROS, 1830

El marco social, político, cultural y educativo en el que se desenvuelve la vida y obra de Amorós no fue nada fácil, pasar del Antiguo Régimen a un Sistema Liberal, o en el campo de la educación, pasar de una instrucción elitista a un intento de educación popular.

En el análisis de este campo, hemos establecido las siguientes categorías:

CAMPO 1	MARCO SOCIAL, POLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS	CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO	CON
	1.2.- AMORÓS UN PEDAGOGO ADELANTADO A SU ÉPOCA	ADE
	1.3.- LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL	EIN

Formulamos a los expertos participantes en nuestro Grupo de Discusión, la primera pregunta: ***¿Qué opinión tenéis de ese período histórico en el que vivió Amorós?***

1.1.- CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO (CON)

Amorós vio pasar ante sus ojos diferentes regímenes políticos y tuvo que acomodar sus creencias a los momentos en que vivía, por ello el querer juzgar con ojos del siglo XXI una época del siglo XVIII y XIX, no sería muy preciso, y es que la Historia no admite trampas, lo que ocurrió se puede interpretar, pero no hay posibilidad de volver atrás.

En esta línea se expresan algunas opiniones por parte de los expertos:

Un elemento clave a tener en cuenta es el propio contexto donde desarrollamos y observamos, sería muy difícil bajo un prisma del siglo XXI analizar unas propuestas del S XIX.

Profesor 6 Ju H (200-205) CON

Es difícil poder enjuiciar un periodo histórico con el prisma distorsionado de otro. Juzgar las Revoluciones Burguesas del XIX desde el prisma de la Postmodernidad es complicado, hay que hacer un esfuerzo de abstracción para ser justos con el período histórico.

Profesora 7 Ge M (23-30) CON

Amorós está ahí dentro de esa elite y de hecho él inicia su labor como un político ilustrado antes de que ocurriera la guerra de la independencia en España, la invasión napoleónica, con todo lo que ello conlleva, entonces él está en una posición inicial de una persona adelantada, persona progresista utilizando un lenguaje actual, pero no debemos olvidar que en esos momentos hay una fiebre importante a nivel internacional, que es la revolución francesa, esa revolución va a apuntar toda esa labor reformista.

Profesor 1 Ma H (41-48) ADE

Las revoluciones burguesas fueron la consecuencia y al mismo tiempo el factor decisivo de la crisis del Antiguo Régimen. Al transformar radicalmente el sistema político; dice Ruiz Torres (1988)⁹ eliminando las viejas instituciones del absolutismo y sustituyéndolas por un régimen jurídico nuevo inspirado en la ideología liberal, sentando las bases del desarrollo de la economía capitalista...
...la época final del Antiguo Régimen y el período revolucionario que siguió en Europa forma parte de un mismo proceso continuo de crisis y transformación, que resulta inseparable y que no logra entenderse si perdemos de vista esta perspectiva cronológica más amplia, que la impuesta solamente por el curso de los acontecimientos revolucionarios.

Se conocen sus trabajos como colaborador, dentro de lo que fue en un principio el Antiguo Régimen en España, colaborador durante el reinado de Carlos IV como una persona ilustrada, existen bastantes referencias a su obra, y también como secretario general que fue del propio Godoy, en aquel entonces como sabéis, primer ministro, llamado príncipe de la paz, o sea que existe bastante documentación, lo importante sería seleccionar esa documentación y estudiarla tanto en su faceta de pedagogo como en su faceta política que también la tuvo.

Profesor 1 Ma H (15-24) CON

La labor reformista de los ilustrados que colaboraron con Carlos III y con Carlos IV, está ahí y entonces claro Amorós se va por entre dos aguas, por una parte lo que es ya la manera revolucionaria burguesa, que va a aparecer a comienzos del siglo XIX pero por otra parte sus propias ideas, o sea él en el fondo es monárquico,

Profesor 1 Ma H (45-65) CON

⁹ Ruiz Torres, Pedro (1988). *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo I. *Economía y Sociedad*. Barcelona: Editorial Planeta.

Los orígenes de los sistemas gimnásticos se ubicaron en los países europeos, de donde se extendieron a la mayor parte del mundo. En Alemania tuvieron lugar los primeros esfuerzos por consolidar a la Educación Física por medio de la gimnasia. Guts Muths, profesor de geografía, historia, francés y gimnasia, sería el encargado de abrir nuevos horizontes a la Educación Física y de ejercer una notable influencia pedagógica a nivel mundial. Muths sentó los fundamentos del sistema gimnástico de su tiempo al publicar, en 1793, un libro titulado *Gimnasia para jóvenes*, otro sobre juegos gimnásticos y deportivos, además de un manual de natación, una guía para maestros y alumnos, un catecismo de ejercicios gimnásticos y un sinnúmero más de folletos. En esta línea discurre el Grupo de Discusión al referenciar a los grandes pedagogos del XVIII.

En el S XIX existían un Jahn y paralelamente un Guts Muths y cada uno tenía unos valores, o sea hay que entender los valores de hace 200 años, pero sin perder la perspectiva que aún hace 200 años, había autores pedagógicos y que hablaban realmente de valores y que introducían como Guts, Muths, que ya introducía actividades como la natación, para el desarrollo moral de la persona y otros como Jahn que utilizaba aparatos como utilizaba Amorós y que eran mucho más elitistas, y el mismo Ling caracterizado como un militar, médico, rudo, muy rígido de ordeno, mando y demás, efectivamente dedicaba, aún siendo de una clase elevada, su gimnasia era para todo el mundo.

Profesor 2 Em H (550-565) CON

La obra de Muths, circunscrita al ámbito escolar, fue retomada por Federico Luis Jahn, alemán también, quien socializó la práctica de la gimnasia con un enfoque patriótico, además de contribuir a su desarrollo mediante una serie de aportes pedagógicos. A él correspondió el mérito de introducir las excursiones gimnásticas o *turnfahrt* con la finalidad de ejercitar a los escolares en la caminata. Otra innovación realizada por este personaje consistió en la creación del *turnplatz*, que no era otra cosa que un espacio destinado a la práctica de los ejercicios con aparatos, es decir, del gimnasio moderno. El *turnplatz* consistió, inicialmente, en un área de terreno de forma rectangular, cercada por los cuatro costados, donde se realizaban ejercicios en aparatos, siendo Jahn el inventor del caballo de madera para saltar y de las barras paralelas.

Amorós sirvió España y a Francia y dedicó sus mayores esfuerzos introduciendo y desarrollando un método de Educación Física, de ineludible referencia en los estudios históricos sobre el desarrollo de la Educación Física en Europa.

Mi opinión del periodo histórico en el que vivió, yo creo que es un periodo a nivel político muy complicado, sin embargo a nivel de posibles apariciones en concreto de sistemas educativos, yo creo que era un periodo idóneo, porque si retrocedemos un poco en la historia, habría que ver que normalmente las investigaciones entre comillas, funcionan un poco a la demanda.

Profesor 2 Em H (323-330) CON

1.2.- AMORÓS UN PEDAGOGO ADELANTADO A SU ÉPOCA (ADE)

Continuando el debate, formulamos la siguiente pregunta: **¿Se puede considerar a Amorós como un adelantado a su época?** Las respuestas aunque muestran cierta uniformidad, dejan entrever algunos matices diferenciadores, no sólo en la semántica, sino en el fondo de las ideas expresadas, así se muestran opiniones contundentes al afirmar que Amorós fue un personaje adelantado a su época, junto a otras que sin cuestionarlo, plantean otras cuestiones colaterales.

Aquí tengo yo unas frases que he entresacado de su libro en el Capítulo III del primer volumen, dice: “En el instituto de Madrid del que he hablado, los niños trabajan toda la jornada dichosos y contentos porque la música y otros ejercicios corporales, bien encuadrados con los trabajos del espíritu hacen pasar el día rápidamente”.

Profesor 1 Ma H (430-439) ADE

Sí, está claro, hay que considerarlo como un adelantado, incluso como cien años, teniendo en cuenta que fue creador no solo de un método sino también de la puesta en funcionamiento de distintas instituciones

Profesor 6 Ju H (201-204) ADE

Amorós está ahí dentro de esa elite y de hecho él inicia su labor como un político ilustrado antes de que ocurriera la guerra de la independencia en España, la invasión napoleónica, con todo lo que ello conlleva, entonces él está en una posición inicial de una persona adelantada, persona progresista utilizando un lenguaje actual, pero no debemos olvidar que en esos momentos hay una fiebre importante a nivel internacional, que es la revolución francesa, esa revolución va a apuntar toda esa labor reformista.

Profesor 1 Ma H (41-48) ADE

Los pedagogos ilustrados influyen decisivamente en esta concepción de la educación integral y de la Educación Física como parte integrante de la misma. La unión de lo corporal con lo espiritual que ya aparece en la pedagogía pestalozziana, tienen aquí su exponente en su método. La pedagogía de Pestalozzi se basa en la *intuición* como primer elemento de todo conocimiento humano y principio fundamental de educación. Para Pestalozzi se trata de *intuición sensible*, es decir, de la *toma de conciencia* de la impresión que nos producen los objetos y fenómenos que nos rodean. La idea de *toma de conciencia* es básica, ya que es el momento en el proceso de aprendizaje en

que el profesor puede y debe guiar al alumno en el conocimiento de la realidad. (Soetard, 1981)¹⁰

Luego Amorós sería adelantado a la hora de generar un método pero con la puntualización de que era el momento idóneo, aunque políticamente podría tener muchos más problemas de los que no tenía Ling, por ejemplo. Este sería el periodo histórico en el que se movieron y luego yo diría, por un lado que fue un adelantado pero como un visionario a efectos de que fue capaz de conectar el cuerpo y la moral, dualidad que tradicionalmente había sido un gran problema, esto sería un aspecto muy importante
Profesor 2 Em H (343-350) ADE

Yo diría que sí fue un adelantado en algunos aspectos, frente a otros pedagogos y maestros de la época, él plantea sobre todo una reflexión profunda sobre lo que hace, por qué lo hace y con qué objetivos se hace. Conceptualiza y fundamenta su método en las ciencias de la época, la Anatomía, Fisiología, Medicina.
Profesor 1 Ma H (330-334) ADE

Quizá hoy, algunas de las innovaciones educativas de Pestalozzi y posteriormente retomadas por Amorós, puedan parecer simplistas comparadas con las nuevas teorías pedagógicas; no obstante, el espíritu que inspira su método, lección de la fe en la humanidad, sigue siendo vigente. A pesar de los indudables progresos que la pedagogía ha tenido en el último siglo, las ideas que fundamentan la teoría heredada por Pestalozzi son actuales y su figura será siempre una presencia importante en el panorama de la pedagogía.

1.3.- LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL (EIN)

La ruptura con el dualismo cartesiano de cuerpo y espíritu, lleva a los pedagogos ilustrados a hablar de educación integral. El problema consiste en cómo construir ese hombre auténtico, que es un hombre a la vez singular y comunitario. Desde el seno de la Ilustración y preso de ella, pero rebelándose contra la filosofía ilustrada, Rousseau se alzó en nombre del individuo contra una razón que, desnaturalizada, olvidaba su función de servir a la felicidad de los hombres. Una felicidad a la que sólo puede servir luchando por su individualidad irreductible, su libertad radical y su igualdad real. Probablemente el mejor modo de comprender el pensamiento de Rousseau sea a través de la síntesis del objeto y contenido de sus obras más importantes. Amorós como seguidor de Rosseau toma de éste su sentido de la concepción del ser humano como globalidad, como conjunto integrador de potencialidades y capacidades.

¹⁰ Soetard, Michel (1981). *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur: étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*. "Public. Universités Européennes", XI, Bern-Frankfort-Las Vegas, P. Lang.

A mí, me llama la atención de Amorós, que para la época en la que vivió que sea capaz de hacer obras escritas, en un lugar diferente, y obras escritas en francés y por encargo, obras que han seguido hasta hoy en día, su concepción global de la educación y la integración, que son referentes sobre cierta metodología de aparataje y demás. Con la dificultad que entraña escribir en otro idioma y en esa época.

Profesora 5 MC M (200-208) EIN

*“En Madrid como en París empleó los ritmos lentos y graves para las frases serias y las melodías patéticas para inspirar los sentimientos tiernos”
Cuando dice los trabajos del espíritu se está refiriendo a la moral.*

Profesor 1 Ma H (430-439) EIN

Esa unidad de cuerpo y espíritu, esa unidad de trabajo corporal y moral, supone un avance importante en todo el devenir de la educación y son también ideas precursoras de la Escuela Nueva, anticipándose en cerca de un siglo en sus realizaciones posteriores.

Profesora 7 Ge M (209-216) EIN

La importancia que Amorós otorga a la educación moral, puede significar un anticipo de una corriente muy posterior denominada educación en valores. El tema de los valores, sobre todo de la educación en valores morales, ha sido una inquietud permanente de la Humanidad; una preocupación del pasado, una demanda exigente del presente y un reto constante del futuro, para que los proyectos y aspiraciones de desarrollo personal, social y las decisiones que se tomen para ello, no pierdan su sentido primero, que es la realización del hombre y la mujer y su comunidad.

Dentro de la educación integral, ahondaría mucho más en el tema de los valores, porque Amorós es el primero, al menos del que yo tengo conocimiento, que hace una sistematización relativa y además una clasificación, una taxonomía de valores, clasifica tres tipos de valores, cosa que en la actualidad, en el sistema educativo actual, todavía no hemos sido capaces de transmitir. Sabemos que hay que educar en valores, hay que trabajar la educación integral, pero todavía no hemos sido capaces de decir qué valores exactamente, qué actitudes y qué hábitos, qué valores, qué modelo de hombre es el que queremos en la actualidad y cómo tenemos que transmitir eso desde la Educación Física y desde las demás áreas de conocimiento, eso Amorós ya lo tenía más o menos claro.

Profesor 4 Di H (1120-1131) EIN

A mí hay algo que me llama poderosamente la atención y es cuando define la ciencia de la gimnasia, cuando escribe: “La gimnasia entre otras cosas nos prepara para asistir a todas las intemperies de las estaciones, a todas las variaciones climáticas y a soportar todas las privaciones y contradicciones de la vida” me resulta muy impactante.

Profesora 5 MC M (490-496) EIN

❖ CAMPO 2.- RAZONES POR LAS QUE EL MÉTODO DE AMORÓS HA SIDO POCO VALORADO EN ESPAÑA

El método ha de ser simple: fácil, puramente elemental y doméstico, y, por consiguiente, popular, susceptible de ser enseñado por las madres y nodrizas a los niños de corta edad, con poco gasto y sin necesidad de utilizar ningún tipo de tecnología gimnástica.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

Amorós vivió en una época en la que España y, sobre todo Francia, discurría en una transición larga, compleja y llena de transformaciones en todos los ámbitos de la sociedad que desembocará en la abolición de las viejas estructuras feudales propias del Antiguo Régimen y en la instauración de regímenes políticos de corte liberal.

En este ambiente vivió Amorós 74 años, de las que 44 los hizo en España, sin embargo, su obra en opinión de los historiadores ha sido poco divulgada en nuestro país, frente a Francia que lo considera como el padre de la Gimnasia Francesa.

En este campo hemos pretendido que el debate se centre en las razones por las que el método de Amorós ha sido poco valorado en España, siendo ésta su patria de origen y habiendo realizado diferentes actuaciones profesionales en el campo de la Educación, planteando, que vivió en España 44 años.

Por estas razones formulamos la siguiente pregunta a los expertos:
¿Qué razones consideraréis prioritarias para que la obra de Amorós sea poco valorada o conocida en España?

De las opiniones emitidas por los profesores participantes en el Grupo de Discusión hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 2	RAZONES POR LAS QUE EL MÉTODO DE AMORÓS HA SIDO POCO VALORADO EN ESPAÑA	CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- RECHAZO POR SUS IDEAS POLÍTICAS	IPO
	2.2.- DESCONOCIMIENTO DE LA OBRA DE AMORÓS	DES
	2.3.- DESINTERÉS SOCIAL POR LA EDUCACIÓN FÍSICA	DEF

2.1.- RECHAZO POR SUS IDEAS POLÍTICAS (IPO)

Del discursos inicial del contexto socio-político en el que se desenvuelve la vida y la obra de Amorós se va desprendiendo, que Amorós se integró plenamente en el nuevo Régimen y acepta las ideas renovadoras y progresistas que trae la Revolución, hecho este que le acarreará en el futuro múltiples problemas personales y familiares. Así, se expresan los profesores del Grupo de Discusión:

Él, en principio se muestra leal a José I, él se presta a servirlo y frente a los otros afrancesados que intentaron arreglar un poco las cosas porque fueron considerados como traidores, intentan borrar su pasado y en cuanto llega Fernando VII de nuevo e intentan arreglar las cosas con él para que se olviden que han estado sirviendo a Francia, él es el único que a mí me conste que se mantiene en su postura

Profesor 1 Ma H (92-99) IPO

Amorós fue en su época un proscrito, eso ¿que obligaba?, pues que efectivamente ya había instrucciones y además ese carácter de proscrito duraba muchísimos años, puede que efectivamente los ideales de esa persona no se podrían tener en cuenta, estaba prohibido pues atender, leer esa persona; el idioma era otro problema y realmente lo que había lo escribía en francés y qué ocurre que además cuando se superó, probablemente con el avance del siglo XIX, cuando se pudo superar los problemas que hubo ya o el recuerdo antifrancés se superó

Profesor 2 Em H (150-160) IPO

Amorós no fue uno de aquellos afrancesados que, tras pasar unos años en el exilio, regresaron a España, arrepintiéndose de sus conductas anteriores y contribuyeron a la reforma de la Administración española, desde diversos puestos de mayor o menor relevancia. Amorós, dice López Tabar (2001: 17)¹¹, al contrario, lejos de pedir clemencia a Fernando VII para poder volver cabizbajo a su país, prefirió quedarse en Francia, como ciudadano francés, para probar suerte en el ámbito de la educación. Se trata, pues, de un caso atípico, porque Amorós fue un afrancesado político que, después de ser expatriado, ni se planteó regresar a España, ni quedó en el anonimato en

¹¹ López Tabar, Juan (2001). *Los famosos traidores. Los afrancesados durante la crisis del Antiguo Régimen (1808-1833)* Madrid: Biblioteca Nueva

Francia, su país de adopción. En la misma línea de firmeza se muestran las opiniones del profesorado universitario.

El en principio se muestra leal a José I, él se presta a servirlo y frente a los otros afrancesados que intentaron arreglar un poco las cosas porque fueron considerados como traidores, intentan borrar su pasado y en cuanto llega Fernando VII de nuevo e intentan arreglar las cosas con él para que se olviden que han estado sirviendo a Francia, él es el único que a mí me conste que se mantiene en su postura.

Profesor 1 Ma H 0(92-099) IPO

Desde luego, que el rechazo y el desconocimiento de su obra es fundamentalmente por sus ideas políticas. No es fácil en aquella época quitarse el calificativo de "afrancesado" con toda la carga peyorativa que conlleva

Profesora 7 Ge M (140-147) IPO

Yo creo que esa es su postura política "estar a la contra" pasarse a Francia con todas las consecuencias, lo que hace que España sea ¿su propiedad?, es esa mi opinión, yo apoyaría ese punto, sus ideas políticas.

Profesor 1 Ma H (102-107) IPO

Las opiniones expresadas muestran una gran unanimidad, al considerar que el desconocimiento y la escasa valoración de su obra, fue en su momento el ser considerado "afrancesado" en el máximo nivel de colaboracionismo con Napoleón, lo que le supuso el exilio y la persecución a su familia y la confiscación de parte de sus bienes.

2.2.- DESCONOCIMIENTO DE LA OBRA DE AMORÓS (DES)

En los años de permanencia en España de Amorós, está claro que la escasa divulgación de sus obras, el escaso tiempo en el que funcionó el Instituto Pestalozziano de Madrid, su carrera política, el posible conocimiento de sus ideas pedagógicas acerca de la Educación Física, quedó relegada a sus propios compañeros de armas, a sus soldados y a las élites intelectuales.

Fernández Nares (1993: 16)¹² cuando analiza la panorámica de la educación en España a principios del siglo XIX, explicita que, "la vieja institución estamental era cada vez menos útil ante el empuje de la sociedad burguesa, y se hacía urgente y preciso ampliar y mejorar todo el sistema de enseñanza. Los estados toman conciencia de que han de intervenir y, para ello, el primer problema que han de resolver será el de procurar los recursos económicos necesarios. A esta inicial dificultad se une, enseguida, la de crear los centros que realicen la tarea de formación del personal docente".

¹² Fernández Nares, Severino (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Un país dónde el analfabetismo era general, tiene difícil arraigo nuevas ideas y nuevos planteamientos pedagógicos, como los propuestos por Rousseau y Pestalozzi, ambos referentes para Amorós. Por eso, los expertos participantes en nuestro Grupo de Discusión, a la pregunta de la moderadora sobre *¿Cuáles son las razones de la poca valoración de su obra en España?*, sus opiniones se orientan en el sentido de que más que hablar de poca valoración habría que hablar de desconocimiento.

La verdad es que el conocimiento que adquirimos durante la carrera fue muy escaso, bueno al menos en mi caso. En la asignatura de Historia de la Educación Física, que se impartía en primero de carrera, cuando aun no tienes las deas muy claras y poco mas. Yo quizá aprendí mas de Amorós en la preparación de las oposiciones a agregado de bachillerato.

Profesor 6 Ju H (404-409) DES

Yo al igual que J, lo que aprendí en mi formación inicial sobre Amorós fue en la asignatura de Historia de la Educación Física. Luego al tener que impartir Historia del Deporte, pues he tenido que profundizar en su vida y en su obra, aunque no creáis que hay demasiada bibliografía.

Profesor 1 Ma H (014-017) DES

Bueno, yo que realice mis estudios de licenciatura veinte años después que vosotros, el conocimiento que se me impartió, no penséis que era mucho mayor, básicamente lo mismo.

Profesora 7 Ge M (048-050) DES

Su obra es poco conocida o es poco extensa pero aquí en España, porque en Francia, todo investigador que quiera investigar sobre Amorós, descubre que existe una amplia documentación, en la Biblioteca Nacional "Francois Mitterrand" e instituciones francesas, tiene una obra abundantísima, no solamente eso, sino que además también en España en los propios archivos, como puede ser el archivo de Simancas y otros archivos, existen también referencias bastantes importantes sobre Amorós, más que como su labor de pedagogo, como político.

Profesor 1 Ma H (003-013) DES

Habría que plantearse cuando hablamos aquí de poco valorado y poco conocido, normalmente es que va una cosa antes una cosa que la otra, ¿qué ocurre?, que no podemos valorar o España no ha valorado aquello que no conoce porque realmente cuando uno hace, sencillamente empieza solamente a arañar la literatura que hay o la historia relacionada con Amorós pues se da cuenta de que hay muy poco, luego realmente ¿creemos que ha sido poco valorado?, habría que decir que es que no lo conocemos, además de que sus obras más importantes están escritas en Lengua Francesa.

Profesor 2 Em H (124-133) DES

Unas opiniones finales, vienen a sintetizar las causas del desconocimiento general en España e incluso en los ámbitos específicos de la Educación Física universitaria, de la obra de Amorós:

Yo creo que no podemos perder de vista que Amorós apostó por el modelo francés de educación, así que a la hora de decir qué es lo que realmente hizo primero el desconocimiento, segundo el idioma y sobre todo tercero ese recuerdo que se alargó demasiado en el tiempo y que permitió que se

filtraran otros sistemas que al final hemos visto que calaron más que el propio sistema de Amorós.

Profesor 2 Em H (165-172) DES

En los últimos años, con el despegue de la investigación en Educación Física, han comenzado los trabajos de investigación sobre los períodos históricos y en concreto sobre la figura de Amorós, hay que citar los trabajos de Fernández Sirvent y de Hernández Vázquez. Esperemos que poco a poco se vaya conociendo la vida y la obra de Amorós.

Profesora 7 Ge M (050-057) DES

2.3.- DESINTERÉS SOCIAL POR LA EDUCACIÓN FÍSICA (DES)

Durante la Ilustración surgieron nuevos enfoques educativos que contribuyeron a crear los inicios de una doctrina pedagógica que permitió influir en los cambios en cuanto a la comprensión de la naturaleza de la niñez y de la adolescencia.

En este contexto surgieron los primeros planteamientos referidos a la importancia de la higiene, de la salud y del cuidado de los niños, tema que fue tratado por médicos, filósofos, escritores y pedagogos, convirtiéndose en un asunto de Estado, y que dio origen a lo que más tarde sería la base de la Educación Física. Pero es obvio resaltar, que el contexto social, político y educativo aún no estaba maduro para asumir a la Educación Física como una materia de pleno derecho integrada en el currículo. Las opiniones de los expertos van en este sentido:

El poco interés que de manera general ha tenido la Educación Física en España y sobre todo para que la Educación Física sea incluida en una manera clara dentro de un sistema educativo, es hasta mediados del siglo pasado cuando realmente empezamos a tomar interés por la actividad física aquí en España, sobre todo por la creación de una asignatura como es la Educación Física e incluirla dentro de un sistema educativo, aparecen los INEFs, las escuelas de magisterio, es cuando realmente empezamos a formar formadores para dar clases de Educación Física; entonces como no había tampoco un número importante de personas que estuviesen interesados en estos temas, pues tampoco se ha divulgado mucho la figura de Amorós y es ahora cuando estamos empezando a conocerla y no tanto, porque tampoco lo vemos de manera extensa en los programas de Educación Física.

Profesor 4 Di H (181-199) DES

Yo no sé si lanzar la hipótesis de que puede haber hecho daño el tema de la dictadura en España, gimnasia, muy militar, parecía muy difícil defenderlo, se ha criticado y yo creo que por eso el siglo XVIII, XIX se ha pasado muy de puntillas y particularmente sobre la figura de Amorós y se ha tratado de manera superficial.

Profesor 3 Pe H (209-216) DES

No podemos dejar de lado la creencia arraigada entre los intelectuales de finales del siglo XVIII y principios del XIX dónde Amorós se ubica, las ideas

de la perfectibilidad humana que darán un nuevo sentido a la educación que partirá del *Emilio* de Rousseau y desembocará en la pedagogía pestalozziana. Con las filosofías naturalistas se añadirán nuevas razones en favor del cuerpo y por tanto las actividades físicas cobrarán nuevos impulsos gracias a los grandes teóricos de la educación. Estos van a estar a la búsqueda de un modelo básico de conocimiento y por tanto la gran alternativa que se plantea en torno al fenómeno educativo será la construcción de una disciplina científica tanto en los aspectos de fondo como de forma (contenidos y método). La Educación Física aún tardará casi un siglo en abrirse camino dentro del campo de la moderna pedagogía.

❖ CAMPO 3.- LAS BASES DEL MÉTODO DE AMORÓS

Los grandes corredores pueden dar los mas grandes servicios a la humanidad y el Estado esta muy interesado en proteger los corredores a pie y el establecimiento donde ha tenido lugar.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

No podemos por menos que introducir al analizar este campo, indicando la originalidad de un método que mezcla los ejercicios físicos, las canciones, los aparatos y los aspectos morales.

En España, Francisco Amorós gestó sus métodos educativos culminando en un sistema original de Educación Física, Gimnástica y Moral que, de no haber mediado las circunstancias políticas que provocaron su exilio, hubiera conformado una Escuela Gimnástica Española. Este método, gestado en España, se amplió con el respaldo y el gran impulso que se le confirió en Francia.

La génesis de su método es española, desde 1790, fue paralela, simultánea e independiente de los otros dos métodos de gimnástica, gestados en las mismas fechas, cuyos primeros impulsos se debieron a Johann F. Guts Muths (1778-1839), inspirado en los planteamientos de Basedow y las Escuelas Philantropicas, y a Pehr Henrichk Ling (1776-1839) bajo idénticas influencias. (Hernández Álvarez Martínez Gorroño, 2005)¹³

Planteamos en primer lugar la pregunta: ***¿Qué elementos originales destacaríais de su metodología?***. Y en segundo lugar: ***¿Qué opinión os merece el claro intento de educación moral que trata de dar a su metodología, podríamos entenderlo como un anticipo a una Educación Física basada en valores?***

Del análisis de las diferentes opiniones expresadas, hemos incorporado las siguientes categorías

¹³ Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M^a E. (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia,1770-Paris,1848): *Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método*. X Congreso de Historia del Deporte, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005

CAMPO 3	LAS BASES DEL MÉTODO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE AMORÓS		CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- UN MÉTODO ORIGINAL	3.1.1.- Bases científicas del Método	BCM
		3.1.2.- Sistematización del Ejercicio	SEF
		3.1.3.- Incorporación de la Música	MUS
		3.1.4.- La utilización de aparatos e instrumentos	APA
	3.2.- LA EDUCACIÓN MORAL		EDM

3.1.- UN MÉTODO ORIGINAL (ORI)

Durante el siglo XIX, a la par del fenómeno de la expansión de las modernas escuelas infantiles, independientes de la asistencia y beneficencia privada o de iniciativas individuales de naturaleza altruista, surge una nueva dimensión educativa inherente a la formación del hombre: la Educación Física escolarizada. La revaloración a nivel internacional de la Educación Física se produce en el transcurso de este siglo al ser concebida como una actividad esencial en la formación de los individuos; es decir, como una disciplina orientada al cuidado y desarrollo físico del cuerpo, sin exclusivismos o privilegios sociales e incorporada a un plan escolar armónico e integral, en el cual la intervención estatal jugaría un papel determinante para su difusión y consolidación.

Quizás más que término original podríamos referirnos a elementos de sistemática, fue una persona que sistematizó un método. Cogió elementos de las canciones, de la medicina, siempre estuvo rodeado de médicos, introdujo el tema de los aparatos unos propios y otros ajenos, o sea hay que reconocer que fue una persona que aglutinó una serie de elementos y creó un método, y el método sí es original como conjunto, quizás los elementos que lo forman no lo sean, pero como conjunto si que emana un elemento original.

Profesor 6 Ju H (410-419) ORI

Yo quisiera de todas formas reivindicar el método de Amorós como método original, como un método de su tiempo, aunque hoy en día nos parezca trasnochado o que hay determinados valores que quizás no podamos compartir, pero no hay que olvidar que en la historia los hechos no ocurren por casualidad, o sea, que el método de Jahn es nacionalista por algo, igual que el método de Amorós no lo es por algo, o sea, estos métodos se están gestando en un momento histórico concreto, en el caso de Jahn, Alemania no es nación todavía, Alemania está luchando por ser una nación y no tiene más remedio que darle ese tinte patriótico, mientras que Francia era una nación consolidada en ese momento, igual que España, Amorós no tiene necesidad de buscar esos valores.

Profesor 1 Ma H (670-685) ORI

La forma en que se manifestó esta dimensión educativa se concretó en la gimnasia, cuya propagación adquirió de inmediato un carácter universal. El origen de esta primera tendencia de la Educación Física escolarizada tuvo un peculiar desarrollo en cuya determinación influyeron dos tipos de factores: por un lado, el exacerbado nacionalismo decimonónico que imperó en los países europeos, originó que se concibiera a la preparación física de los ciudadanos como una necesidad cuya atención permitiría enfrentar cualquier contingencia bélica, además de que el desarrollo de las sociedades industriales de ese tiempo requería de hombres sanos y vigorosos, capaces de recuperarse del desgaste físico producido por las extensas jornadas laborales; por otra parte, la ampliación de la carga horaria en las escuelas exigió un mayor sedentarismo de los escolares, propiciando el incremento de las horas de estudio y, por ende, la aparición del *surmenage* intelectual, de los defectos posturales y de enfermedades propias de la inactividad física infantil.

3.1.1.- BASES CIENTÍFICAS DEL MÉTODO (BCM)

Amorós en sus obras trata con singular maestría que uno de los objetivos de la Gimnástica era el desarrollo multilateral o multifacético de sus alumnos, es decir aspiraba a un desarrollo armónico, en la misma medida entre todas las cualidades funcionales, como también en el aspecto somato-plástico. De todas maneras, no está aún claro que significa desarrollo armónico. Si bien los pedagogos en el campo de la Educación Física (especialmente los teóricos) hacen mucho hincapié en ello, hasta ahora no han aclarado de manera satisfactoria que es lo "*armónico*", de ahí que en muchas ocasiones se hayan apoyado en las ciencias más positivas o en las ciencias de la salud, como la Medicina.

Autores contemporáneos que en los últimos 20 años se han dedicado al estudio de la figura de Amorós desde el punto de vista francés, como Spivak o Didier Andrieu, una de las cuestiones que ellos contemplan como una aportación importante era la necesidad que tenía el sistema, el método, el procedimiento de la práctica de "aparentar" ser serio, para eso, lo que hizo Amorós fue rodearse de una clase que ya lo era, que era la medicina, de tal manera que casi todos los elementos que él incluye en su método cuando describe, siempre le coloca la apostilla de ortosomático, preventivo.

Profesor 5 Ju H (570-583) BCM

Reconocido como el fundador de la Escuela Francesa de Gimnasia, Amorós gestó y experimentó su método en España.

Parte de su método lo empezó a hacer en España realmente donde luego tuvo la oportunidad de desarrollarlo fue en París entre 1815 y 1848.

Profesor 2 Em H (120-123) BCM

Él es también el primero que plantea una reflexión sobre los principios fundamentales de la EF, sobre el principio de la progresión, de la alternancia, es el primero que reflexiona sobre el propio ejercicio y su influencia tanto a nivel moral como fisiológico, en eso creo que es un adelantado, plantea reflexiones serias sobre los ejercicios y las mejoras que se pueden conseguir con ellos.

Profesor 1Ma H (381-387) BCM

No debemos olvidar que en sus establecimientos educativos siempre está presente la figura del médico, del fisiólogo, en un intento de aunar aspectos de la salud, con aspectos del ejercicio gimnástico intencional. Siempre muestra mucho interés en sus clases por la Anatomía, la Fisiológica, la Ortopedia.

Profesor 6 Ju H (401-406) BCM

En sus escritos aparecen de manera explícita el principio de la individualización, el principio de la progresión, el de la adaptación orgánica, la atención a la diversidad. Hay que considerar a Amorós como un pedagogo de la Educación Física que basaba su método en principios Pedagógicos y Biológicos.

Profesora 7 Ge M (407-412) BCM

Muchas de las críticas que recibe el método de Amorós, son relativas a las dificultades que entraña en la practica determinados ejercicios, sobre todo los que usan las grandes máquinas, sin embargo, al adentrarse en el estudio de su método, él siempre plantea que los ejercicios deben adaptarse a cada persona y no al revés. Así, plantea que el principio de la individualización exige que los objetivos y tareas de la participación de la persona que se acerca a su gimnasio, es decir, que durante la práctica, sean los ejercicios físicos, su forma, su carácter, intensidad y duración, los métodos de realización y muchos otros aspectos de la preparación, los que deben adaptarse al entrenado, y se deben de seleccionar los ejercicios físicos en correspondencia con el sexo y la edad de los practicantes, del nivel de sus posibilidades funcionales, su estado de salud, teniendo en cuenta sus peculiaridades del carácter, las cualidades, etc..... considerando que sin estas premisas se hace muy difícil alcanzar los objetivos. Su método, incorpora todos los elementos curriculares que hoy utilizamos en nuestras programaciones, así es expresado en el Grupo de Discusión

Pero es que Amorós plantea en su método un verdadero diseño curricular, hoy podríamos casi considerarlo de corte actual, teniendo en cuenta que tanto en su obra recopilatoria, me refiero al Manuel d'éducation physique, como en los planteamiento del Instituto Pestalozziano de Madrid, ya aparecen todos los elementos curriculares actuales, objetivos, contenidos, metodología, medios, recursos, dedicándole un apartado específico al tema de la evaluación inicial y procesual del alumnado.

Profesor 6 Ju H (407-413) BCM

Sin embargo, Amorós tenía en cuenta los aspectos diferenciadores de las personas que trabajaban en sus gimnasios. Consideraba que la evaluación

de sus capacidades, cualidades y habilidades era un aspecto muy importante. Entendía que las decisiones se toman siempre sobre la base de unos juicios, y los juicios a su vez, se toman sobre la base de una información. La interdependencia de estos tres conceptos (decisiones, juicios e información), definen esencialmente a la evaluación. Parece claro, que Amorós utilizaba estos tres conceptos y de su interdependencia como un requisito indispensable para entender los detalles del proceso de evaluación.

Fue el primero que hace que sus alumnos lleven fichas de control de todo lo que son los valores fisiológicos y todo eso, una aportación interesante.

Profesor 1 Ma H (741-744) BCM

Cada alumno de Amorós tenía una ficha individual, dónde se anotaban todas las incidencias que ocurrían a lo largo de la aplicación del programa. Así, en estas hojas se anotaba todo tipo de datos tales como la edad, constitución, carácter, aptitud para el canto, estatura, peso...Hoy diríamos que esto es actual.

Profesor 6 Ju H (745-749) BCM

Amorós tiene claro, que para la consecución de los objetivos marcados en su método, una condición fundamental es la dosificación individualizada del esfuerzo.

3.1.2.- LA SISTEMATIZACIÓN DEL EJERCICIO FÍSICO (SEF)

El concepto de Sistemática se introduce recientemente sustituyendo al de Gimnástica, se hace pues necesario definir y diferenciar varios conceptos. Sistemática del Ejercicio: es la ordenación y clasificación del ejercicio como punto de partida para su estudio y aplicación dentro de la Educación Física y el término Gimnástica se utilizó en la época helénica para designar la ciencia de los efectos de todos los ejercicios. Mientras que el término Gimnasia: se entendía los ejercicios mismos, su técnica y aplicación. Mientras la Gimnástica se ocupaba de los beneficios que los ejercicios producían, la Gimnasia lo hacía de poner en práctica tales ejercicios. En resumen podemos decir que Gimnástica y Gimnasia expresan un mismo cuerpo de conocimientos a nivel teórico y práctico.

„,fue una persona que sistematizó un método. Cogió elementos de las canciones, de la medicina, siempre estuvo rodeado de médicos, introdujo el tema de los aparatos unos propios y otros ajenos, o sea hay que reconocer que fue una persona que aglutinó una serie de elementos y creó un método, y el método sí es original como conjunto, quizás los elementos que lo forman no lo sean, pero como conjunto si que emana un elemento original.

Profesor 6 Ju H (410-419) ORI

Una aportación original del método es la sistematización que hace de los ejercicios y la clasificación de los mismos. En su atlas aparecen ordenados

y clasificados por objetivos, por los medios que utiliza y por las dificultades de realización

Profesora 7 Ge M (420-424) ORI.

Amorós utiliza diferentes criterios para clasificar los ejercicios, así en su Atlas aparecen los ejercicios por: su proyección anatómica (muy al uso por el método sueco): interés por las partes del cuerpo. Así había ejercicios de brazos, de piernas, de tronco. Por el tipo de actividad: se refiere a los conceptos utilitarios de correr, lanzar, saltar, lanzar... luego sistematizados de nuevo por el Método Natural de Hebert e incluso aparecen por la función que desarrollaba (muy al uso de la corriente alemana, Niels Buck): ejercicios de fuerza, de flexibilidad, de agilidad,...

3.1.3.- LA INCORPORACIÓN DE LA MÚSICA (MUS)

Amorós considera que la música es esencial para la cultura del hombre y merece ser enseñarla con cuidado, e igualmente entre los miembros de las clases bajas; ésta debe entrar a formar parte de la enseñanza de las escuelas primarias, así como la lectura, la escritura, los elementos de cálculo, de geometría y de diseño.

Se refiere así mismo Amorós a la voz o al canto como *“uno de los mejores regalos de la naturaleza, puesto que la voz humana puede, mejor que todos los instrumentos inventados por el hombre, penetrar en el alma humana”*¹⁴.

Como elementos originales que yo destacaría, más dentro de su metodología es el de la música, es el que más me ha sorprendido teniendo en cuenta además su formación militar me parece muy difícil que fuese capaz en esa época y en esas circunstancias que estamos hablando, fuese capaz de introducir la música y algo que parece tan contrapuesto con eso como es el aparato y la gimnasia de tipo militar.

Profesora 5 MC M (391-399) MUS

Coincido con MC, en que la música es lo que más me ha llamado la atención, porque aunque existiera, no todo el mundo de su época la utilizaba para sus clases..

Profesor 3 Pe H (460-463) MUS

Amorós escribe en 1818 la obra *Cantiques religieux et moraux* al que se calificaba en un anuncio periodístico como el más celoso por el progreso de la educación (*les plus zélés pour les progrès de l'éducation*). Este libro de cánticos religiosos y morales era una compilación de cánticos acompañados de música ideado para educar en valores a los jóvenes franceses. La dedicatoria

¹⁴ Amorós, Francisco (1820). *Cantiques religieux*, págs. XIV-XVI

que Amorós escribe en este libro de cánticos dice Fernández Sirvent (2005)¹⁵ “nos proporciona la clave para intuir la intencionalidad del autor. La obra está dirigida a la memoria de un rey Borbón, Enrique IV de Francia, el fundador de la dinastía, cosa que debió ser especialmente grata para Luis XVIII, muy celoso por aquel entonces –en la época de la Restauración- en presentarse ante la opinión pública como continuador de la Casa Real que tenía la legitimidad de la Corona francesa”.

La música ya sabemos que está inventada hace mucho tiempo y no fue Amorós el primero que la utiliza, pero el hecho de aglutinarlos aunque los tengas al lado y seas capaz de introducirlos dentro de un método, con aparatos, en aquella época y con aquellas circunstancias sí que me parece original.

Profesora 5 MC M (421-427) MUS

3.1.4.- LA UTILIZACIÓN DE LOS APARATOS E INSTRUMENTOS (APA)

Los aparatos e instrumentos que Amorós utilizaba para sus clases avanzadas, constituyen otra de las partes fundamentales de su sistema. Amorós establece una diferenciación entre dos tipos de tecnología gimnástica: *máquinas e instrumentos*.

Un método, con aparatos, en aquella época y con aquellas circunstancias sí que me parece original.

Profesora 5 MC M (421-427) MUS

3.2.- LA EDUCACIÓN MORAL (EDM)

De las aportaciones originales del Método, hay que destacar que una de las claves del sistema educativo de Amorós, se encuentra en el marcado componente moralizador con el que combina el desarrollo de las facultades físicas.

“La moral tiende a ser particular, por la concreción de sus objetos, la ética tiende a ser universal, por la abstracción de sus principios”. No es equivocado, de manera alguna, interpretar la ética como la moralidad de la conciencia. Un código ético es un código de ciertas restricciones que la persona sigue para mejorar la forma de comportarse en la vida. No se puede imponer un código ético, no es algo para imponer, sino que es una conducta de *“lujo”*.

¹⁵ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

En cuanto a la educación moral, educación en valores, yo pienso que eso desde mi punto de vista, es una de las grandes aportaciones que hace Amorós. De una manera clara y explícita habla de los aspectos morales y de la importancia que tiene la actividad física, los ejercicios gimnásticos para intentar reforzar algunos aspectos morales, que él los clasifica en tres niveles. Eso hasta ese momento no se ha habido hecho de una manera tan clara, ahora en la actualidad lo vemos como algo que de alguna manera se impone y vemos como a través de la Educación Física en nuestro caso, es una de las asignaturas que más facilita el trabajo sobre los valores, porque tiene unas características, como todos sabemos, donde la relación en las clases de Educación Física es muchísimo mayor como también lo es la posibilidad de transmisión de este tipo de valores. Amorós desde la perspectiva lógica de su época intenta transmitir esto.

Profesor 4 Di H (441-459) EDM

Una persona se conduce de acuerdo a un código de ética porque así lo desea o porque se siente lo bastante orgullosa, decente o civilizada para conducirse de esa forma. La relación del ser humano con la realidad se fundamenta en un vínculo de justificación. Amorós entiende que al responder a una situación primero tenemos que hacernos cargo de ella, recomponerla mentalmente y decidir entre distintas posibilidades, esto es, justificar (básicamente ante nosotros mismos), lo que hacemos, para, después, llevarlo a la práctica. De la misma opinión, se muestran los profesores de nuestro Grupo de Discusión.

Con mucha prudencia por el desconocimiento de la figura en profundidad, reconozco que hable de moral, que ponga en sus libros la educación moral, que hable en sus libros de aspectos muy interesantes: esfuerzo, igualdad, cualidades muy interesantes, pero a mí esto me da un poco de miedo y quería expresar mi opinión de prudencia, porque no se puede comparar los valores de ahora con los de hace un par de siglos, pero provienen del ejército, su formación es militar, aún en otra época, a mí me dan un poco de miedo algunos de sus valores

Profesor 3 Pe H (464-72) EDM

No obstante yo coincido totalmente con Pe, en comparar incluso el mismo valor, el ver las actitudes que ese valor pudiese en un segundo nivel, hace doscientos años, compararlo con hoy, por ejemplo el valor de la justicia que él también lo emplea, que es un valor universal de la Declaración de los Derechos Humanos, sin embargo ese término de justicia hoy tendría otra serie de connotaciones, a nivel mucho más social.

Profesor 6 Ju H (509-517) EDM

❖ CAMPO 4.- APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS A LA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA

Los alumnos, civiles o militares, que se estén preparando para convertirse en directores y profesores de Educación Física, recibirán, además, clases especializadas de canto, de expresión musical, de fisiología y de tecnología gimnástica.

FRANCISCO AMORÓS, 1830

Durante el siglo XIX la Educación moderna se va a caracterizar fundamentalmente por un marcado carácter utilitario cuyo objetivo era preparar al individuo para la vida social. Así, se otorga una prioridad notoria a las ciencias respecto a las letras, ya que se consideran contenidos más favorecedores para el desarrollo intelectual del individuo. Esto hace, que nazcan estudios profesionales desarrollados en un entorno sumamente disciplinado y que se incorporen trabajos manuales a las escuelas que favorezcan el desarrollo físico e intelectual de los educandos. Por otro lado, la institución educativa intenta suavizar este sistema disciplinario utilizando métodos atractivos, frecuentes recreos y numerosos juegos, ante los cuales la "gimnasia" de entonces, comienza a tener una especial relevancia. Se establece su obligatoriedad en las escuelas y se realizan los primeros intentos de sistematización de métodos gimnásticos que permitirán su desarrollo posterior. (González Boto; Madrera Mayor y Salguero del Valle, 2004)¹⁶

Llegados a este punto de la discusión, la moderadora formula la siguiente pregunta: **¿Qué aportaciones considerarías más significativas de la metodología de Amorós a la Educación Física actual?**

De las opiniones vertidas en este campo, hemos sistematizado las siguientes categorías:

¹⁶ González Boto, René; Madrera Mayor, Eduardo y Salguero del Valle, Alfonso (2004). Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y educación física actuales. *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 10 - N° 73 - Junio de 2004

CAMPO 4	APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS A LA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA	CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- MÉTODO PRECURSOR DE LAS CORRIENTES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS Y NATURALISTAS	MPR
	4.2.- LA UTILIZACIÓN DE LAS MÁQUINAS Y LOS INSTRUMENTOS	UMI
	4.3.- UNA GIMNASIA PARA TODOS	GPT
	4.4.- UN PARADIGMA DE SALUD Y DE PREVENCIÓN A TRAVÉS DE LA PRACTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA	PSA

4.1.- MÉTODO PRECURSOR DE LAS CORRIENTES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS Y NATURALISTAS (MPR)

La Escuela Francesa se caracteriza por una concepción natural y utilitaria de los ejercicios físicos. Son acciones de carácter global, en las que el cuerpo participa como un todo en las ejecuciones y se encaminan a preparar al individuo para la vida adulta. Se pretende una mejora de la forma física con el fin de perfeccionar los movimientos naturales, lograr un dominio corporal en las acciones y conseguir un cuerpo estéticamente bello.

- Manifestación científica: Representada por Esteban Marey (1830-1904) y Fernand Lagrange (1845-1909). Se relaciona con el campo de las ciencias biológicas y se llevan a cabo importantes estudios en los que se analizan los efectos del deporte sobre el organismo, se desarrollan importantes teorías sobre la fatiga y se establece una relación entre el deporte y la influencia sobre la inteligencia y el carácter del individuo.
- Manifestación Técnico-Pedagógica: Su máximo exponente lo encontramos en George Hebert (1857-1957), quien tras observar las costumbres que incidían positivamente en la forma física de los pueblos primitivos y en oposición al método analítico y artificial sueco, propone una vida al aire libre en la que los ejercicios físicos deben tener un carácter natural, entendido como algo no artificial (en el medio natural), pero sí utilitario (para el desarrollo físico integral del individuo), sin distinción entre hombres y mujeres y tomando como base el método amorosiano. Su idea contraria al sistema analítico sueco se basa en que los movimientos que proporcionan fortaleza al organismo son aquellos que se realizan en la naturaleza, de forma "espontánea", como correr, lanzar, saltar,...

No hace falta hablar ni siquiera de la influencia de la concepción natural y utilitaria de los autores, probablemente habría sido lo mismo, su influencia de Rousseau, o de Aristóteles con respecto a la utilidad del ejercicio o a lo que es concepción natural lo hubiera tenido igual en París que aquí en España, eso hubiera sido lo mismo. Ahora bien, viéndolo a nivel contextual, si se estudia a los autores, te dicen que realmente había un movimiento muy fuerte que era Ling, la escuela de Ling que luego se trasladó en un movimiento muy grande con toda la Escuela Neosueca y demás que influenció prácticamente en todo Europa. Realmente en la Escuela Alemana pasó algo parecido y nosotros tenemos influencia de la Escuela Sueca y de la Escuela Alemana y de la Neosueca también tenemos mucho y en Europa, y sin embargo aunque el movimiento francés se adelantó un poco con Hebert

Profesor 2 Em H (909-927) MPR

Considero que está bastante claro que el método de Amorós es precursor de las corrientes francesas de Gimnasia, pasando desde las manifestaciones científicas a las técnico-pedagógicas, y estoy de acuerdo con Ma cuando indica que las corrientes psicomotricistas y de Educación Física de base francesas tienen su origen en el método de Amorós y en las bases científicas que él propuso.

Profesora 7 Ge M (902-911) MPR

Amorós, lo que consta a nivel de Europa es de Hebert, no de Amorós, entonces claro si lo analizamos como figura yo me quedaría con lo que dijo Cagigal, que dijo en el 1966: "Si estas razones políticas no hubieran forzado a abandonara al militar español su patria, posiblemente habría cuajado en España un movimiento gimnástico que sin llegar a la altura del Sueco o del Alemán, hubiese producido frutos duraderos en el S. XIX español". Es decir, hubiese llegado, aunque lo dice claramente, sin llegar a la altura del Sueco o del Alemán, para mí esta afirmación de Cagigal, creo que resume muchísimo.

Profesor 2 Em H (942-957) MPR

4.2.- LA UTILIZACIÓN DE LAS MÁQUINAS Y LOS INSTRUMENTOS (UMI)

El método gimnástico amorosiano ha sido calificado por la bibliografía especializada tradicional, como un sistema con recursos, aparatos y ejercicios copiados o inspirados en las otras dos Escuelas Gimnásticas clásicas europeas (la Sueca y la Alemana), afirmando que los aparatos que diseñó Amorós son una replica de los utilizados por el Turkunst de Jahn. Se trata de un claro error, dicen Hernández Álvarez y Martínez Gorroño (2005)¹⁷ quienes comprobando fechas y datos de las investigaciones actuales, dan como manifiesto la imposibilidad de esas influencias y la independencia del método español. Este criterio de independencia también aflora en el discurso del profesorado participante en el Grupo de Discusión.

¹⁷ Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M^a E. (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia,1770-Paris,1848): *Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método*. X Congreso de Historia del Deporte, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005

Jahn que utilizaba aparatos como utilizaba Amorós y que eran mucho más elitistas, y el mismo Ling caracterizado como un militar, médico, rudo, muy rígido de ordeno, mando y demás, efectivamente declaraba, aún siendo de una clase elevada, su gimnasia era para todo el mundo. Pero Amorós establece graduaciones en la dificultad de los ejercicios y crea e inventa máquinas adaptadas a la edad y el género de las personas.

Profesor 2 Em H (559-567) APA

La mayoría de los gimnasios del XIX y del XX están construido en base a las ideas de Amorós y de la escuela de Joinville y están los mismos aparatos que incluso criticamos que están allí y durante mucho tiempo, como el caballo de saltos, el caballo era, un elemento militar, de hecho los primeros caballos que están en los gimnasios tienen forma de caballo, luego se fue esquematizando, en gimnasios normales de nuestros centros todavía hay barras colgadas, escalas, barras de equilibrio, que son puramente elementos amorosianos y muchas veces no sabemos para que sirven, pero están allí.

Profesor 5 Ju H (839-851) APA

El propio método Amorosiano no llega incluso a implantarse por completo en la propia Francia, de hecho franceses ilustres como es el propio Barón Pierre de Coubertain crítica, no tanto a Amorós sino que la idea que él tenía de hacer extensiva la Educación Física para todo el país en las escuelas, para Coubertain fracasa ese sistema, y el punto álgido de ese fracaso es justamente la guerra franco prusiana – en el año 1870, cuando los franceses caen derrotados estrepitosamente frente a los prusianos y Coubertain que fue uno de los grandes traumas de su vida, porque lo sufrió con 10 o 12 años, se da cuenta que la causa de esa derrota no es tanto que el país sea más o menos moderno, el que el armamento sea más o menos sofisticado, sino es la falta de preparación física del ejército, porque la escuela de Jahn sí se ha preocupado en Alemania, de extender la Educación Física a todos los centros, con una intención militarista, nacionalista, etc, sin embargo Coubertain no se vuelve a Alemania para arreglar el panorama, porque él considera que en Francia la Educación Física es un fracaso, él se va a Inglaterra, él busca el arreglo en Thomas Arnold

Profesor 1 Ma H (220-235) APA

4.3.- UNA GIMNASIA PARA TODOS (GPT)

Amorós partía de la base de que no había un único y rígido método de gimnasia, ya que su modelo como hemos indicado se alteraba en función del colectivo al que fuera destinado. Los detractores de su obra le atacaron de manera intensa, por las dificultades que consideraban que tenía su método para ser aplicado a diferentes colectivos, evidentemente no tenían toda la razón.

Una crítica genérica que es la única que se le puede hacer con nuestro prisma, es evidentemente que aunque él decía que había una gimnasia para todos, que llegase a todos los rincones y a toda la gente, todos sabemos que se quedó exclusivamente en una educación elitista de clases sociales elevadas, desde los hijos del rey, que iban a su gimnasio, hasta la gente muy pudiente que tuviese oportunidad, tiempo y dinero.

Profesor 6 Ju h (500-508) GPT

Críticas que no están justificadas a tenor de cómo Amorós clasifica los distintos tipos de Gimnasia, dependiendo del colectivo al que se destinaran los ejercicios y del fin que se pretendiera alcanzar, distingue varios tipos de gimnasias especiales (*gymnastiques spéciales*):

- A) Gimnasia civil e industrial.
- B) Gimnasia militar, terrestre y marítima. Estos dos primeros tipos de gimnasia se dividen en gimnasias elementales (ejercicios sencillos sin aparatos) y en gimnasias completas (haciendo uso de máquinas, instrumentos, armas u otros objetos), y contienen también una de las partes de la gimnasia médica: la higiene.
- C) Gimnasia médica. Este tipo de gimnasia especial queda subdividida, a su vez, en:
 - Gimnasia higiénica o profiláctica, para conservar una salud robusta.
 - Gimnasia terapéutica, para el tratamiento de enfermedades.
 - Gimnasia analéptica o para convalecientes.
 - Gimnasia ortosomática, para corregir las deformidades.
 - Gimnasia escénica o funambulesca. Sobre esta variante gimnástica dice Amorós:

Sin embargo si que la figura supo ganarse a quien realmente lo escuchaba que eran los militares, el proceso de formación de tipo físico, de la condición física, aunque él pone una "m" a los ejercicios que son específicos del militar se la pone y a los que no se la pone, significa que lo pueden hacer desde niños, mujeres, cualquier tipo de persona, no obstante la gente que lo escuchó y la gente que le dio el apoyo fue el estamento militar, el ministerio de la guerra francés fue el que pagó el gimnasio y a partir de ahí podemos buscar otras razones..

Profesor 6 Ju H (723-731) GPT

4.4.- UN PARADIGMA DE SALUD Y DE PREVENCIÓN A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

Amorós tiene muy en cuenta los aspectos preventivos en la realización de los ejercicios y busca la mejora de la salud, solo hay que dirigirse a su definición de la Gimnasia:

."La gimnasia abarca la práctica de todos los ejercicios tendentes a hacer al hombre más valerosos, más intrépido, más inteligente, más sensible, más fuerte, más laborioso, más hábil, más veloz, más flexible y más ágil y que nos prepara para resistir a todas las interperies de las estaciones, a todas las variaciones climáticas, a soportar todas las privaciones y contrariedades de la vida, a vencer todas las dificultades, a triunfar de todos los peligros y obstáculos, a prestar en resumen, señalados servicios al estado y a la Humanidad"

Busca propagar el binomio actividad física-salud, aunque evidentemente la sociedad de la época no estaba, ni formada ni madura, para entender el mensaje. Este tipo de gimnasia elemental (dice Amorós) *“puede ser practicada en los cuarteles, en los campos, en los buques, en las escuelas, en las fábricas, en las prisiones e, incluso, en casa”*. En cuanto a la gimnasia completa (*grande et complete gymnastique*), requiere (según Amorós) *“no sólo ser bien tratada y orientada por profesionales, sino que también necesita de un establecimiento adecuado (como, por ejemplo, el Gimnasio de París) para que el gimnasta pueda practicar todos los ejercicios dificultosos sin correr ningún peligro de accidente”*.

Cliás que fue contemporáneo a él y que tenía otro método que quería incorporarlo en Francia y algunos otros sobre todo militares, las críticas más duras que recibió, él sobre todo lo que hizo fue escribirle, ponerle el calificativo a su gimnasio, gimnasio particular que tenía (ortosomático, gimnasio civil ortosomático para tratar de reivindicar la prevención, el elemento preventivo, es que los niños no pueden hacer esto, es que las mujeres no pueden utilizarlo, es que los aparatos son peligrosos, inmediatamente colocó el término y él se puso como profesor del gimnasio normal en la enseñanza de lo que podríamos considerar hoy un anticipo a la formación del profesorado de Educación Física, él daba las clases de la asignatura de prevención, en este caso de ortosomática, junto con otro médico para tratar de borrar un poco esa imagen de peligrosa o esa imagen que en su momento le estaba criticando..

Profesor 6 Ju H (630-646) PSA

Fue el primero que hace que sus alumnos lleven fichas de control de todo lo que son los valores fisiológicos y todo eso, una aportación interesante.

Profesor 1 Ma H (741-744) PSA

Cada alumno de Amorós tenía una ficha individual, dónde se anotaban todas las incidencias que ocurrían a lo largo de la aplicación del programa. así, en estas hojas se anotaba todo tipo de datos tales como la edad, constitución, carácter, aptitud para el canto, estatura, peso...

Profesor 6 Ju H (745-749) PSA

El objetivo fundamental de su método era: *“Conseguir la beneficiencia y la utilidad común, que son el objetivo principal de la gimnasia, la practica de todas las virtudes sociales, de todos los sacrificios más difíciles y más generosos son sus medios; y la salud, la prolongación de la vida, la mejora de la especie humana, el aumento de la fuerza y de la riqueza individual y pública, son sus resultados positivos”*.

❖ **CAMPO 5.- EL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID (1806), PRIMERA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

“Hablar con la misma certeza de que ello es así, después de la experiencia en el Instituto Militar y Civil de Madrid, que he tenido el honor de dirigir bajo los auspicios de Rey de España Carlos IV”.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

Lorenzo Vicente (1995)¹⁸ considera que desde la perspectiva histórica, la formación de los maestros, hay que enmarcarla no sólo en los estrechos márgenes que tal formación implica en los diversos periodos o etapas de su existencia sino en ámbitos más amplios. Uno de ellos puede ser la naturaleza de la propia enseñanza primaria y, el otro, la consideración social que tanto de la enseñanza primaria como del propio maestro se tiene. Esta consideración social va a traducirse en unas exigencias formativas y de acceso, en unas retribuciones económicas en consonancia con las anteriores y, unas y otras, condicionarán el «*status*» socio-profesional del maestro. Por tanto, aspectos a tener en cuenta a la hora de analizar la perspectiva histórica de la formación de los maestros son, al menos, los requisitos que se le piden en cada periodo o etapa, la formación o no que en cada caso reciben, las instituciones, si las hay, en que dicha formación se imparte y los exámenes u oposiciones para acceder a la actividad profesional

Un intento de los Ilustrados, dice Luzuriaga (1916)¹⁹ en una etapa tardía, “*lo representa la creación en Madrid en 1806 del Real Instituto Militar Pestalozziano. Su primer precedente se encuentra en la Escuela pestalozziana abierta en Tarragona en 1803, y los otros dos son la escuela pestalozziana de Madrid inaugurada en 1805 y la de Santander, denominada oficialmente Seminario para formar maestros de escuela. En 1806, Godoy, a la sazón válido de Carlos IV, se convirtió en protector del método pestalozziano al crearse por orden de 9 de julio dicho Real Instituto. El 31 de julio de ese mismo año se nombra director de la Escuela a D. Francisco Voitel y el 10 de octubre se publica el primer reglamento de la Escuela.*”

¹⁸ Lorenzo Vicente, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990) *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, nº 2. 1995. Madrid. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid.

¹⁹ Luzuriaga. L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España. Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España*. Madrid: SAE., p. XXVII.

Sobre este Real Instituto conviene poner de relieve su *carácter de escuela normal*, «*escuela modelo*» que tuvo, una excelente acogida y una masiva asistencia de aspirantes. Fue suprimido en 1808 sin que, como indica Delgado (1980: 121)²⁰ “*se conozcan con claridad los motivos que dieron al traste con tan ambicioso y exitoso proyecto que, en parte, se aprovechó Francia, a través del coronel Amorós, creador de la escuela de Educación Física francesa*”.

Nos ha parecido relevante el plantear las siguientes preguntas al profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión: **¿El Instituto Pestalozziano de Madrid, fue una institución adelantada a su época? y ¿Que podría haber sido de la Educación Física si este centro hubiese continuado?**

De las respuestas emitidas por el profesorado, hemos planteado las siguientes categorías para el análisis de este campo:

CAMPO 5	EL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID (1806), PRIMERA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- UNA INSTITUCIÓN PIONERA EN SU GÉNERO	IPG
	5.2.- UNA INSTITUCIÓN CON CARÁCTER MILITAR	ICM
	5.3.- UNA INSTITUCIÓN PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL	IEI
	5.4.- LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA CON LA CONTINUIDAD DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO	EFC

5.1.- UNA INSTITUCIÓN PIONERA EN SU GÉNERO (IPG)

Se conmemora en el curso 2006-2007 el segundo centenario del comienzo de la actividad del Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid, que aparece unido a la figura de Francisco Amorós, que dado los cargos públicos que ostentó le permitieron desempeñar un papel relevante para que el proyecto educativo del pedagogo suizo Johan Heinrich Pestalozzi se hiciera realidad en España en los comienzos del siglo XIX. Este hecho no pasa desapercibido para el profesorado de nuestro Grupo de Discusión.

²⁰ Delgado, B. (1980). La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España, en S.E.P.: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Tomo 1. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, pág. 121.

Se trataba de un centro aunque formaba militares, era una escuela normal, es decir, formaba a formadores, no olvidemos que había niños pequeños, o sea que era una educación de tipo integral, pero dentro de eso se hacían cursos, incluso específica el Manuel los días y las horas en los que se daban las clases, para los militares y cuales para los civiles.

Profesor 6 Ju H (748-755) IPG

Fue el primero en reconocer la necesidad de formar profesores especialistas en Educación Física, no solamente generar un método para la educación de los alumnos, sino la necesidad de preparar profesores específicos, que luego a partir de ellos sí llevaran a cabo un método adecuado.

Profesor 2 Em H (360-367) IPG

Creo que para nosotros, para mí al menos fue una sorpresa cuando indagas y ves que efectivamente su primera función, el término normal era la creación de una escuela de formación de formadores, creo que en eso sí fue un adelantado, la pena es que duró 14 meses el instituto, las razones que se esgrimen a nivel histórico no eran exactamente que era muy próximo lo de la guerra, sino que parece que las fuerzas reaccionarias dentro del propio sistema.

Profesor 6 Ju H (762-771) IPG

5.2.- UNA INSTITUCIÓN CON CARÁCTER MILITAR (ICM)

Las gestiones de Amorós resultan determinantes en la creación de una institución educativa central que pretendía la mejora de la instrucción primaria y castrense española: el *Instituto Militar Pestalozziano de Madrid* (1806-1808). Amorós trata de imprimir la impronta educativa de Pestalozzi, considerado como uno de los primeros exponentes de la pedagogía moderna, impulsó un sistema educativo cuyas características y principios esenciales son: formar al hombre en todas sus facultades, según su naturaleza particular, empleando los medios y objetos necesarios; implementar una educación positiva que se proponga el cultivo de los elementos y gérmenes primitivos sin que se vicien por el error o la duda, para lo cual se utilizan operaciones simples; y considerar como base y medio de la instrucción a la intuición, principio por el que se puede discernir a través del entendimiento lo que es imposible percibir por los sentidos.

El ejército en el siglo XIX es una institución eminentemente liberal, es un instrumento de la burguesía, intenta incluso protegerse de la intromisión de los poderes de la oligarquía, de la aristocracia, incluso de la propia monarquía, de hecho incluso cuando se monta en España la primera institución pestalozziana en 1803 en Tarragona, va derivando poco a poco hacia un carácter militar, pero justamente para librarse de las intromisiones de los otros poderes, la prueba de lo que digo es que todas las revoluciones que se producen, o los golpes militares que se producen en España durante el S XIX, son golpes militares progresistas, en contra de la monarquía, en contra de la nobleza, etc, etc, cosa que ya en el S XX no se da, pero el ejército del S XIX era una institución liberal, era un instrumento de la clase dominante que es la burguesía en ese momento, entonces quiero entender que Amorós debe entenderse como un personaje liberal.

Profesor 1 Ma H (867-883) EFC

El centro asumió, además, otra función primordial: actuar como escuela normal de maestros (son los denominados *discípulos observadores*, cuyo número se fijó, en su mejor época, en cincuenta plazas) que contribuyesen a la difusión del nuevo método de enseñanza por todos los rincones de la Monarquía hispánica. De esta manera, dice Lorenzo Vicente (1995: 214)²¹ al referirse al Instituto Pestalozziano que “*es necesario poner de relieve su carácter de escuela normal, «escuela modelo» que tuvo, una excelente acogida y una masiva asistencia de aspirantes*”.

Las novedades que Amorós introdujo en el Instituto Pestalozziano fue la combinación de la música y de los cánticos morales, religiosos, monárquicos y patrióticos, con los ejercicios gimnásticos.

5.3.- UNA INSTITUCIÓN PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL (IEI)

Desde 1806, Amorós comenzó a dar forma a lo que a partir de 1820, ya desde su exilio en Francia, se empezaría a conocer en los círculos intelectuales europeos como el método físico-moral amorosiano (*méthode physique et morale amorosianne*). Si el método de Pestalozzi y el sistema gimnástico de Amorós no llegaron a consolidarse en España, durante la primera década del siglo XIX, fue debido primordialmente a lo desfavorable de la coyuntura: la invasión napoleónica de España en 1808 y la consiguiente guerra que enfrentó a bonapartistas y a fernandinos entre 1808 y 1814.

En el Instituto Pestalozziano de Madrid, y a pesar de su poco tiempo de funcionamiento, se pone de manifiesto un nuevo modelo de educación, es decir, la educación integral, dónde se enseña a leer, escribir, cantar, actividades físicas, educación moral. Un buen ejemplo, la pena es que fue suprimido.

Profesora 7 Ge M (905-912) IEI

El espíritu de la educación Integral se ve reflejado de una manera gráfica en el escudo del Instituto Pestalozziano, además cuando analizas el escudo y te dicen que por un lado está la espada, es decir, la parte militar, y por otro lado las tablas, que es la parte educativa, ese casamiento entre lo que es lo militar y lo que es lo educativo, eso es lo que quizás no se había hecho con anterioridad porque había mucho militar, se hablaba de educación o de militar, pero casar las dos cosas es muy complicado y en su momento se hizo, yo creo que es una aportación muy importante.

Profesor 2 Em H (1101-1114) IEI

²¹ Lorenzo Vicente, Juan Antonio (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990) *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, ni 2. 1995. Madrid. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense..

5.4.- LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA CON LA CONTINUIDAD DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO (EFC)

Las diversas circunstancias financieras y políticas que dieron lugar al cierre prematuro del Real Instituto en 1808., indica Hernández Vázquez (2006)²² que *“en una España que vivía los preludios de una guerra, estuvieron además rodeadas de intrigas y enfrentamientos personales que protagonizaron la corta vida del Instituto, y que contó con el apoyo de los críticos a las ideas pestalozzianas. No obstante, parece deducirse que todo ello no fue suficiente para impedir un nivel de investigación y experimentación relevante, hasta el punto de servirle de referencia en diferentes apartados de su bien conocida obra: “Manuel de d’éducation physique, gymnastique et morale”, escrita muchos años después (1830) en Francia”.*

Eso de especular no se sabe, yo creo que a nivel local, creo que España hubiera pasado a la historia de la Educación Física en lugar de Francia, eso es lo que hubiera pasado, que Amorós hubiera desarrollado aquí su método y entonces estaríamos junto con los suecos, alemanes y demás en los libros de historia y yo creo que la Educación Física global no hubiera cambiado mucho, porque las guerras tanto la postguerra española ha condicionado, porque la historia quizás se hubiera escrito de otra manera.

Profesor 3 Pe H (801-806) EFC

Bueno aunque aquí entramos en el terreno de las creencias y no de las evidencias, considero que de haber continuado una institución, que solo tuvo continuidad a partir de 1883 con la creación de la Escuela Central de Gimnasia de Madrid, la Educación Física se hubiese convertido en una materia de primer nivel, como ocurrió en otros países europeos, como Alemania o Suecia.

Profesor 6 Ju H (801-806) EFC

²² Hernández Vázquez, José Luis (2006). Retratos: Francisco Amorós (1770 Valencia -Paris 1848). *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Editorial. Volumen II / Año II / nº 4- julio de 2006.

❖ **CAMPO 6.- TRATAMIENTO QUE RECIBE EN LAS ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA E HISTORIA DEL DEPORTE LA FIGURA DE AMORÓS Y SU OBRA**

Un hombre de un gran espíritu y talento, pero insensible, débil y torpe, es un hombre imperfecto, y para ser perfecto (así como el hombre pueda serlo), éste debe reunir la inteligencia, el saber, la bondad y la posibilidad de hacer efectiva la práctica de las virtudes caritativas y útiles para la humanidad.
FRANCISCO AMORÓS, 1830

Consideramos en principio, que la Educación Física es la parte de la Educación que utiliza sistemáticamente para sus propósitos, el cuerpo y el movimiento. En palabras de Amorós: *“La gimnasia abarca la práctica de todos los ejercicios tendentes a hacer al hombre más valerosos, más intrépido, más inteligente, más sensible, más fuerte, más laborioso, más hábil, más veloz, más flexible y más ágil... a prestar en resumen, señalados servicios al Estado y a la Humanidad”*, concepciones que las podríamos considerar actuales.

Amorós en la página 69 de su *Manuel* indica que *“Lo primero que allí aprenden (en el Gimnasio), es que la humanidad, la bondad y el cumplimiento de todos los deberes sociales, han de ser la única meta de todos sus esfuerzos y que aquél que no entre en el gimnasio con un corazón bueno y generoso o no sienta amor hacia Dios, amor por la Patria, el orden, respeto de las leyes, amor hacia el Rey, los Padres, las Autoridades y una total subordinación a las reglas establecidas en los ejercicios, no podrá permanecer más tiempo en este Centro”*, está planteando la gimnasia con fines estrictamente educativos. Es, por lo que nos pareció de gran interés el tratar de averiguar el tratamiento que el profesorado de Educación Física (en activo y que realiza su labor docente en las diferentes etapas educativas) le otorga a la obra de Amorós y el uso que de sus conocimientos hace en sus diseños curriculares.

Durante toda su vida, Amorós defendió la inclusión de la Gimnasia en la escuela, sin conseguirlo. Hubieron de pasar más de cien años, para que la materia fuese obligatoria e impartida por profesionales formados específicamente en esta área de conocimiento.

Al profesorado participante en el Grupo de Discusión, les fueron planteadas las siguientes preguntas abiertas: ***¿Que tratamiento recibe la figura y la obra de Amorós en vuestras clases de Didáctica o de Historia del Deporte?***

¿Lo tratáis como figura independiente o solo dentro de la Escuela Francesa de educación Física?

Una vez realizada la transcripción, la reducción de los datos y la correspondiente categorización, hemos realizado el análisis y la discusión correspondiente, teniendo en cuenta el siguiente cuadro de categorías:

CAMPO 6	CAMPO 6.- TRATAMIENTO QUE RECIBE EN LAS ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA E HISTORIA DEL DEPORTE LA FIGURA DE AMOROS Y SU OBRA	CÓDIGO
CATEGORÍAS	6.1.- TRATAMIENTO QUE RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LAS CLASES DE DIDÁCTICA O DE HISTORIA DEL DEPORTE	TDI
	6.2.- TRATAMIENTO COMO CREADOR DE LA ESCUELA FRANCESA DE EDUCACIÓN FÍSICA	TCE
	6.3.- NECESIDAD DE DIVULGAR LA OBRA PEDAGÓGICA DE AMORÓS	DIV

6.1.- TRATAMIENTO QUE RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LAS CLASES DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA O DE HISTORIA DEL DEPORTE (TDO)

Los libros de Historia de la Educación Física y los de Historia del Deporte, tratan de forma muy superficial la vida y obra de Amorós y casi siempre lo hacen incluido dentro de la escuela Francesa de Gimnasia o Escuela del Oeste, repitiéndose tópicos y errores una vez tras otra. Las opiniones del profesorado en este sentido son unánimes, dejando un halo de autocrítica por no haber tratado más en profundidad la figura de Amorós.

Aunque el movimiento francés se adelantó un poco con Hebert a los otros dos Movimientos Gimnásticos, de la Escuela Francesa de Amorós, realmente es que yo leo muchísimo menos que de los otros, mucho menos, es más, tú miras varios libros y hablan de Ling como persona única, hablan de Guts Muths o de Jahn, pero de Amorós casi hablan de la escuela francesa o hablan del movimiento, lo ven de pasada, es más se le da mucha más importancia, por lo menos en las lecturas que yo he podido hacer, a lo que es el Sistema Natural de Hebert, mucha más importancia que a lo que realmente puede ser Amorós, es más hablan de que Herbert él dijo directamente que él recibió influencia de Amorós y de Demeny. Pero claro Demeny al fin y al cabo era un ecléctico, intentó juntarlo todo. Pero realmente lo que ha llegado del movimiento francés no es de Amorós
 Profesor 2 Em (925-941) TDI

Cuando trataba las cuatro escuelas, pues trataba también ésta. Fundamentalmente como ha comentado Em, más hacia la figura más cercana que era Hebert que a la propia figura de Amorós.
 Profesor 6 Ju V (960-964) TDI

Yo en la asignatura de Didáctica de la Educación Física, sobre la figura de Amorós paso de puntillas, pues la mayoría de los libros tocan el tema así de

pasada, justo dentro de la Escuela Francesa evidentemente, con las características de una gimnasia militarista, muy elitista, gimnasia de aparatos, y poco más.

Profesor 3 Pe V (1001-1006) TDI

yo que doy Historia de la Educación Física y el Deporte, tengo que decir más o menos lo mismo, o sea es que realmente no se dedica mucho más tiempo, eso no quiere decir que a partir de este momento le voy a dedicar más tiempo a Amorós, que no os quepa duda que le voy a dedicar más tiempo.

Profesor 2 Em (1023-1029) TDI

En la línea de lo que habéis dicho todos, el tratamiento que yo le doy en la asignatura de Didáctica de la Educación Física es escasísimo, porque realmente le doy un espacio escasísimo a la historia, le doy tan, tan poco tiempo a la historia, que en mi caso, Amorós tiene el tiempo que tienen los demás, aunque sí siempre he destacado el aspecto de educación integral. De hecho y a partir de ahora, tendríamos que leer más porque Amorós yo creo que ha sido una figura que ha estado muy diluida por todo lo que hemos dicho.

Profesora 5 MC M (1040-1049) TDI

6.2.- CREADOR DE LA ESCUELA FRANCESA DE EDUCACIÓN FÍSICA (TCE)

Para Langlade y Langlade (1970)²³, el siglo XIX se caracteriza por el desarrollo de las escuelas de gimnástica y la aparición del deporte en la denominada "*escuela inglesa*".

Las denominadas "*escuelas gimnásticas*" alemana, sueca y francesa germinan en la segunda mitad del siglo XVIII, teniendo unas raíces comunes en las figuras de Rousseau, Pestalozzi, Basedow y Salzmann y, sobre todo, en Guts Muths, quien participa en el desarrollo de la escuela alemana e influye, con sus obras, en la creación de la sueca y la francesa. Sin embargo, la escuela inglesa, sin duda debido al aislacionismo geográfico, no se verá influenciada por las escuelas que podríamos denominar "*continentales*".

En los tratados de Historia, Amorós es conocido como el fundador de la Escuela francesa de Gimnasia, de España únicamente se señala como patria de origen, cedimos el honor y la gloria de uno de nuestros compatriotas a la nación de acogida. Esta apreciación es común entre el profesorado universitario componente de nuestro Grupo de Discusión.

No nos olvidemos que la persona que emigró a Francia no era una persona en formación, estamos hablando de 44 años en el S XVIII, S XIX, era ya una persona muy, muy formada, esto. quiere decir, que las bases del método las tuvo que gestar aquí y las tuvo que probar aquí, si no, él llega al 1815, no conoce el idioma, no conoce la sociedad y en el 1820 es nombrado director del gimnasio normal civil y militar de París, como primera institución que se crea en ese país, eso no se hace en cinco años, incluso en diez, porque en otras lecturas empezó a funcionar en el S XIX, en un hangar, antes de que se construyese un macro edificio que solo la portada tiene 150 metros.

²³ Langlade, Alberto y Rey de Langlade, Nelly (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium

Quiero decir, que la persona que se envió allí, fue una persona formada. El tratamiento que yo le daba en mis clases era más, dentro del método, del movimiento francés, como una persona dentro de él.

Profesor 6 Ju V (965-984) TCD

Porque la verdad es que no tenía yo conocimiento de todo lo que hizo, a lo mejor por lo que decimos, se fue a otro sitio, se desubicó y lo tenemos olvidado, pero de todas formas yo es que le dedico muy poco a la historia, entonces realmente también a él, si ampliase los conocimientos, seguramente él estaría presente de una forma más amplia dentro de los contenidos que diese.

Profesora 5 MC M (1051-1056) TCD

Yo estoy gratamente sorprendido por la aportación de los compañeros frene a Amorós, es cierto que yo en la asignatura de la Educación Física y su Didáctica apenas lo vemos, lo vemos de puntillas y decimos lo clásico, la información que habitualmente hemos recibido, pero me estoy dando cuenta que también es por mi ignorancia, porque yo no he tenido interés por saber más de Amorós, simplemente me he conformado con la información que he recibido y no le he dado demasiada importancia

Profesor 4 Di V (1057-1065) TCD

6.3.- NECESIDAD DE DIVULGAR LA OBRA PEDAGÓGICA DE AMORÓS (DIV)

Nos parece muy importante que desde los foros universitarios, tanto en las materias de Didáctica de la Educación Física como de Historia del Deporte, la figura de Francisco Amorós sea tratada como merece y se contribuyan a hacer justicia a la importancia del personaje y, sobre todo, para sensibilizar al alumnado sobre la vida, obra y memoria del que creemos merece mayor atención de la que hasta ahora se le ha concedido. De la misma opinión se muestra el profesorado universitario.

La verdad es que hoy siento una gran curiosidad por esta figura, porque estoy descubriendo cosas que no sabía.

Profesor 4 Di V (1070-1072) DIV

Yo cuando lo leía, de las cosas que más me sorprendía era el educar en los valores, por la educación integral, es algo que me parece sorprendente y por supuesto que profundizaré en su conocimiento y participaré en su divulgación

Profesora 5 MC M (1115-1119) DIV

Me parece en cualquier caso pertinente este trabajo porque nos abre los ojos a una figura, a un periodo histórico, y esto nos viene bien. Yo no soy historiador, pero definiendo bastante en clase, que la historia es absolutamente necesaria, que no podemos entender lo que somos sin saber de dónde venimos, ni ¿prever? el futuro sin conocer nuestro pasado, con respeto, contextualizado, pero también con espíritu crítico.

Profesor 3 Pe V (1155-1163) DIV

Creo que como profesores de Didáctica y de Historia del deporte hemos de adquirir un compromiso, utilizando esta efemérides para que nuestros alumnos conozcan mas en profundidad a la persona y a su obra, incidiendo en que Amorós aunque se le reconozca como fundador de la Escuela Francesa era español y que por nuestras peculiaridades como país lo hemos desaprovechado durante mucho tiempo. Ojalá que la Historia no se repita.

Profesora 7 Ge M (1164-1172) DIV

BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULO VII

- Amorós, F. (1820). *Cantiques religieux*, XIV-XVI
- Amorós, F. (1830). *Manuel d'Éducation physique, gymnastique et morale*. París: Editions Revue. EP. S.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa (3ª edición)*. Sevilla: Alfar.
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia
- Delgado, B. (1980). La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España, en S.E.P.: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Tomo 1. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, pág. 121.
- Fernández Nares, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Fernández Sirvent, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- González Boto, R.; Madrera Mayor, E. y Salguero del Valle, A. (2004). Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y educación física actuales. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 73 - Junio de 2004*
- Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M^a E. (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia, 1770-París, 1848): *Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método*. X Congreso de Historia del Deporte, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005
- Hernández Vázquez, J. L. (2006). Retratos: Francisco Amorós (1770 Valencia - París 1848). *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Editorial. Volumen II / Año II / n°4- julio de 2006.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium
- López Tabar, J. (2001). *Los famosos traidores. Los afrancesados durante la crisis del Antiguo Régimen (1808-1833)* Madrid: Biblioteca Nueva
- Lorenzo Vicente, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990) *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, n° 2. 1995. Madrid. Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.

- Luzuriaga, L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España. Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España*. Madrid: SAE., p. XXVII.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Torres, P. (1988). *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo I. *Economía y Sociedad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Soetard, M. (1981). *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur: étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*. "Public. Universités Européennes", XI, Bern-Frankfort-Las Vegas: P. Lang.

CAPITULO VIII

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

INTRODUCCIÓN

❖ CAMPO 1.- MARCO POLÍTICO, SOCIAL, CULTURAL Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS

1.1.- MARCO EN QUE SE DESENVUELVE SU VIDA Y SU OBRA

1.1.1.- Marco Político (MPO)

1.1.2.- Marco Social (MSO)

1.1.3.- Marco Cultural (MCU)

1.1.4.- Marco Educativo (MED)

1.2.- AMORÓS, UN PEDAGOGO ADELANTADO EN UNA ÉPOCA DE CAMBIOS PROFUNDOS (ADE)

❖ CAMPO 2.- RAZONES POR LAS QUE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS HA SIDO POCO VALORADA EN ESPAÑA

2.1.- TRATAMIENTO DE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS EN LA FORMACIÓN INICIAL (TFI)

2.2.- CONOCIMIENTO EN OTRAS ACTIVIDADES FORMATIVAS (CAF)

2.3.- RAZONES POR LAS QUE SU MÉTODO HA SIDO POCO VALORADO

2.3.1.- Razones políticas (RPO)

2.3.2.- Sus obras están escritas en Lengua Francesa (RLF)

2.3.3.- Gimnasia con connotaciones militares (RMI)

2.3.4.- Desinterés por la Educación Física (DEF)

2.4.- AMORÓS ES CONOCIDO POR SER EL PADRE DE LA GIMNASIA FRANCESA (CGF)

❖ **CAMPO 3.- APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS A LA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA**

3.1.- APORTACIONES ORIGINALES BÁSICAS DEL MÉTODO

- 3.1.1.- Su carácter universal (Educación Física para todos) (EUN)
- 3.1.2.- Su carácter integral (Educación Física para una educación integral) (EIN)
- 3.1.3.- Su carácter saludable (ESA)
- 3.1.4.- El empleo de máquinas e instrumentos (EMA)
- 3.1.5.- La importancia que concede a la música (EMU)

3.2.- APORTACIONES METODOLÓGICAS

- 3.2.1.- Principio de la Individualización (PIN)
- 3.2.2.- Principio de la Adaptación de las cargas (PAD)
- 3.2.3.- Principio de la Progresión (PPR)
- 3.2.4.- Principio de la alternancia (PAL)

3.3.- UNA EDUCACIÓN FÍSICA QUE CONTRIBUYA A LA EDUCACIÓN MORAL (EMO)

3.4.- CONOCIMIENTO DE SU OBRA CUMBRE (COC)

❖ **CAMPO 4.- EL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID (1806), PRIMERA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

4.1.- NIVEL DE CONOCIMIENTO ACERCA DEL REAL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID

- 4.1.1.- Desconocimiento ((DES)
- 4.1.2.- Asentimiento (ASE)
- 4.1.3.- Conocimiento adecuado (CON)

4.2.- CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO

- 4.2.1.- Centro de Formación del Profesorado de Educación Física (FPR)
- 4.2.2.- Diseño curricular de corte moderno (DMO)

4.3.- CREENCIAS SOBRE LA EVOLUCIÓN POSTERIOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

- 4.3.1.- Institución adelantada a su época (IAD)
- 4.3.2.- Un área de Educación Física consolidada (EFC)

❖ CAMPO 5.- TRATAMIENTO QUE RECIBEN LAS APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA

5.1.- EN LOS OBJETIVOS

- 5.1.1.- Objetivos de Salud (OSA)
- 5.1.2.- Educación Integral (OEI)
- 5.1.3.- Formar personas (OFP)

5.2.- LOS CONTENIDOS

- 5.2.1.- Núcleo de contenido: Condición física (CCF)
- 5.2.2.- Núcleo de contenido: Juegos y Deportes (CJD)
- 5.2.3.- Núcleo de contenidos: Habilidades y destrezas (CHD)
- 5.2.4.- Núcleo de contenidos: Expresión y comunicación corporal (CEC)
- 5.2.5.- Núcleo de contenidos: Actividades físicas en el medio natural (CAM)

5.3.- ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- 5.3.1.- Principios Metodológicos básicos (PMB)
- 5.3.2.- Estrategias de práctica (MEP)

5.4.- LOS MEDIOS Y RECURSOS (MRC)

5.5.- LA EVALUACION

- 5.5.1.- La evaluación de los procedimientos (EPR)
- 5.5.2.- La evaluación de las actitudes (EAC)

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VIII

Las entrevistas de investigación, son un diálogo que posee un carácter intencional, donde el entrevistador a través de ese diálogo trata de obtener la información que unos objetivos previos marcan. Implica establecer una relación personal entre el entrevistador/investigador y el sujeto entrevistado.

RAFAEL BIZQUERRA, 1989

Pretendemos con este informe del análisis de las Entrevistas, dar a conocer los conocimientos, pensamientos, creencias e ideas previas del profesorado de Educación Física, de Primaria, Secundaria y Universidad, acerca de nuestro objeto de estudio, profundizando en lo indagado en el Análisis de Documentos (obra cumbre de Amorós) y en el Grupo de Discusión con profesorado universitario.

El procedimiento para redactar el informe de las entrevistas ha sido transversal, es decir, hemos analizado cada uno de los campos, a través de las preguntas realizadas al profesorado en todas las entrevistas, estudiando, interpretando y comparando los conocimientos y creencias de cada uno de los profesores entrevistados.

Indagamos esta realidad desde la perspectiva del profesorado del área de Educación Física, que imparte su docencia en diferentes etapas educativas. Trabajamos con datos, tal y como se expresan Rodríguez, Gil y García (1996: 198)¹:

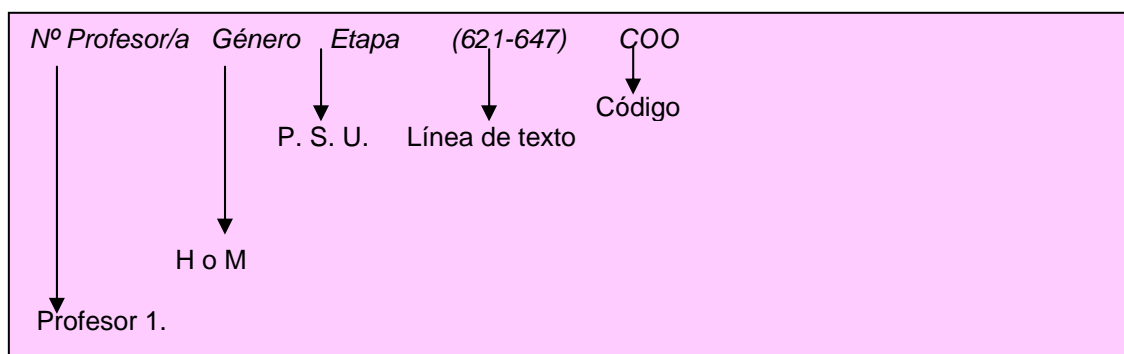
... estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*. Al final aparecerá un código² de referencia que indicará a la entrevista que corresponde, estos códigos se regirán por los siguientes criterios:

¹ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

² Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993).

- Número asignado al Profesor/a
- Género: Hombre (H) o Mujer (M)
- Etapa dónde se imparte docencia P = Primaria; S = Secundaria y U = Universidad
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Siglas en Mayúscula, señalan el código utilizado.



Cuadro de Referencias de textos. AQUAD FIVE.

Hemos realizado dieciséis entrevistas a partir de las variables independientes de género, edad y etapa educativa en la que trabaja el profesorado. Doce de los entrevistados son Doctores por diferentes universidades y cuatro doctorandos, criterio que nos aseguraba el mayor nivel de estudios en Educación Física. El perfil sociodemográfico de los entrevistados es el siguiente:

PROFESORADO QUE IMPARTE SUS CLASES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Nº de Entrev. Personal	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Fecha:	5-09-2007	7-09-2007	10-09-2007	18-9-2007	18-09-2007	2-10-2007
Edad:	29	30	31	33	32	36
Género:	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre	Mujer
Lugar de Estudios	Univ. de Granada	Univ. Europea de Madrid	Univ. Málaga	Univ. Polit. Madrid	Univ. Extremadura	Univ. De Granada
Lugar de Trabajo	Centro Público Cádiz	Centro Público Jaén	Centro Público Málaga	Centro Público Granada	Centro público Córdoba	Centro Público Granada

PROFESORADO QUE IMPARTE SUS CLASES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Nº de Entrev. Personal	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
Fecha:	7-09-2007	16-9-2007	4-10-2007	4-10-2007	3-10-2007	17-10-2007
Edad:	31	37	37	40	47	63
Género:	Hombre	Hombre	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre
Lugar de Estudios	Uni. Carlos III Madrid	Uni. Barcelona	Univ. León	Univ. Granada	Univ. Granada	Univ. Polit. Madrid
Lugar de Trabajo	IES Málaga	IES Granada	IES Córdoba	IES Córdoba	IES Málaga	IES Málaga

PROFESORADO QUE IMPARTE SUS CLASES EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Nº de Entrev. Personal	13ª	14ª	15ª	16ª
Fecha:	15-09-2007	16-09-2007	2-10-2007	2-10-2007
Edad:	35	44	38	57
Género:	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Lugar de Estudios	Univ. Granada	Univ. Granada	Univ. León	Univ. Polit. Madrid
Lugar de Trabajo	Universidad Extremadura	Universidad Granada	Universidad Granada	Universidad Granada

El análisis del discurso es un procedimiento para la categorización de datos verbales y/o de conducta con fines de clasificación, tabulación e inducción de teorías explicativas de los pensamientos y comportamientos, centrado en el análisis del lenguaje como proceso (adaptado de la definición de análisis de contenido de Fox (1981: 477)³ y de la definición de análisis del discurso de Colás y Buendía (1998)⁴ y ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. (Krippendorff, 1990)⁵.

³ Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

⁴ Colás, Pilar y Buendía, Leonor (1998). *Investigación educativa (3ª edición)*. Sevilla: Alfar.

⁵ Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

❖ CAMPO 1.- MARCO POLÍTICO, SOCIAL, CULTURAL Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS

En el ámbito del ejército, el pionero de la gimnasia fue el coronel Amorós, quien, con una metodología clara, empezó a impartir sus enseñanzas en el Real Instituto Militar (primer gimnasio de Madrid).
JOSÉ A. GARCÍA GARCÍA, 2003

Amorós a lo largo de sus 78 años de existencia vio pasar ante sus ojos, en unos casos como espectador y en otros como protagonista tres modelos de organización política. Por un lado, la vieja doctrina tradicional absolutista, junto a otras dos nuevas doctrinas: el Despotismo Ilustrado y el Liberalismo.

Pero fue sin duda, fue la Revolución Francesa el hecho fundamental que rompió la uniformidad anterior del Viejo Continente. Una revolución que dejó en herencia las fronteras, que entonces no eran aún lo suficientemente altas como para impedir el libre discurrir de las ideas. Y las que el siglo XIX llamaría liberales nacieron en Francia y de allí se difundieron por todo el Universo, constituyendo un verdadero fenómeno de afrancesamiento, tan difícil de señalar para los contemporáneos de hecho, como fácil de percibir para los que estudian gozando de la suficiente perspectiva histórica.

Si analizamos la obra de Amorós sólo con una perspectiva de gimnasia militar, podemos ver que sigue la corriente del momento, es decir, la gimnasia forma parte fundamental de la preparación del soldado. De esta manera la obra de Amorós pertenece en principio al contexto específico en que se desarrolla, de los regímenes políticos, de las guerras, de las ciencias y de los hombres que la hacen. Si lo hacemos exclusivamente bajo el punto de vista del educador físico se nos queda una gimnasia con grandes aparatos y si lo hacemos bajo el punto de vista de la pedagogía, destacamos sus aportaciones a la educación moral, a través de la práctica de ejercicios físicos. Cada innovador ha de adaptarse a problemas de su tiempo, problemas que le son propios en su contexto histórico, cultural y social.

Nos interesó en primer lugar plantear al profesorado entrevistado una serie de preguntas para indagar acerca del conocimiento del contexto dónde Amorós desarrolló sus obras y el discurrir de su vida. De las respuestas emitidas a las preguntas, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para el análisis y la discusión de este campo.

CAMPO: 1	MARCO POLÍTICO, SOCIAL, CULTURAL Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS		CODIGO
CATEGORÍAS	1.1.- MARCO EN QUE SE DESENVUELVE SU VIDA Y SU OBRA	1.1.1.- MARCO POLÍTICO	MPO
		1.1.2.- MARCO SOCIAL	MSO
		1.1.3.- MARCO CULTURAL	MCU
		1.1.4.- MARCO EDUCATIVO	MED
	1.2.- AMORÓS, UN PEDAGOGO ADELANTADO EN UNA ÉPOCA DE CAMBIOS PROFUNDOS		ADE

1.1.- MARCO EN QUE SE DESENVUELVE SU VIDA Y SU OBRA

1.1.1.- Marco Político (MPO)

El cambio de dinastía de 1700 (Felipe V de Borbón) produjo el encauzamiento del sistema hacia un absolutismo con características similares al francés, que produce intentos bienintencionados pero siempre fallidos: la racionalización fiscal como el Catastro de Ensenada, reformas ilustradas como las de Esquilache o el expediente de la ley Agraria, eternamente tramitado, que pretendía resolver el hambre de tierra de los campesinos. La Revolución Francesa truncó las expectativas del reformismo. (Bernal, 1979)⁶

Al interrogar al profesorado sobre: **¿Qué opinión tienes acerca de ese período histórico, a nivel político, social, cultural o educativo, en el que vivió Amorós?** Las respuestas del profesorado de Educación Física se inclinan por considerar el final del siglo XVIII y primera parte del siglo XIX, como un periodo convulso tanto en España como en Francia.

Eran tiempos en los cuales todo se regía por el Estado y considero que eran una ideas muy adelantadas para su época.

Profesor 4 H P 33 (431-434) MPO

Todo aquel que era afrancesado era entendido como una traición a las tradiciones españolas por lo cual era rechazado. Por ello es lógico que las ideas de Amorós, como ciertamente revolucionarias, fueran bien acogidas en la sociedad francesa. En aquellos momentos, Francia abanderaba grandes proyectos de renovación y eso hacía que nuevas tendencias sociales, culturales, artísticas...tuvieran buen cobijo en el país francés.

Profesor 5 H 32 P (530-540) MPO

Supongo que no fue bueno para él porque si para defender sus ideas y su método tuvo que irse a Francia no fue el mejor momento histórico para desarrollar su potencial.

Profesora 2 M P 30 (230-323) MPO

⁶ Bernal, Antonio Miguel (1979). *La lucha por la tierra en la crisis del Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

El Antiguo Régimen perdura brevemente en el siglo XIX hasta la Guerra de la Independencia de España, cuando, al promulgarse la Constitución de 1812 en Cádiz se abrió el proceso de constitucionalismo. Por otra parte, el término Antiguo Régimen tuvo el mismo significado en España que en Francia, a pesar de que el final de dicho régimen no fue tan drástico como el francés. Se trata sin duda, de un período convulso en lo político y en lo social, así también es percibido por el profesorado entrevistado.

Creo que fue políticamente un momento difícil y donde Amorós tuvo bastante relación con la monarquía española y francesa, cosa que personalmente y aún considerando el método de Amorós como bueno, me hace tener ciertos interrogantes, respecto a si tuvo que realizar diferentes modificaciones al mismo para poder percibir las ayudas económicas estatales. Me plante también si el éxito que tuvo su gimnasia en el ámbito militar no fue precisamente porque de ese ámbito pudo recibir mas ayuda.

Profesora 6 M P 36 (630-634) MPO

Si lo militar tenía una gran importancia es lógico que la educación física tuviera este marcado cariz, al igual que la educación además de preocuparse por la educación integral de sus alumnos intentara inculcar ideologías: hoy en día esto sería denunciado y si sucediera el profesor/a implicada aparecería en los periódicos locales, pero no en épocas pasadas.

Profesor 10 H S 40 (1030-1037) MPO

Pienso que el siglo XIX fue un periodo convulso en Europa ya que fue una época de muchas revoluciones políticas, además de la industrial. Es la antesala de la modernidad en muchos sentidos.

Profesor 11 H S 47 (1131-1137) MPO

Un período caracterizado por: continuas guerras civiles en Europa, con graves perjuicios a nivel de desarrollo económico por parte de los países implicados; fuertes influencias de prestigiosos ilustrados, que en muchas ocasiones no podían completar sus propuestas e iniciativas por cuestiones políticas.

Profesora 13 M U 35 (1330-1342) MPO

Un periodo marcado por el cambio entre un régimen estricto y severo a los primeros intentos de los sistemas políticos liberales. Durísimo y para él más aún, como exiliado.

Profesora 14 M U 41 (1431-1433) MPO

El profesorado entrevistado resalta que el final del Antiguo Régimen, en el que tuvo que vivir Amorós fue un periodo difícil, de cambios políticos intensos, mayoritariamente impuestos por revoluciones de diferente tipo, burguesas y liberales, incluso restauraciones monárquicas y viejos vestigios del absolutismo. En este ambiente de dificultades Amorós sobrevivió, gracias a su entusiasmo y a saber también “navegar en aguas turbulentas”.

1.1.2.- Marco Social (MSO)

Una de las características principales del Antiguo Régimen a nivel de análisis social, es la organización de la sociedad en tres estamentos definidos desde el nacimiento: dos estamentos privilegiados: nobleza (laica) y el clero (que en su parte alta correspondía a los hijos segundones de las familias nobles) estaban por encima del resto de las personas: el Tercer Estado o el Común (los campesinos, inmensa mayoría de la población, y los burgueses, comerciantes o artesanos). Así es percibido por el profesorado:

A nivel social, un período caracterizado por la existencia aún de importantes diferencias entre clases sociales, pero con una clase burguesa dedicada al comercio que se incrementaba progresivamente.

Profesora 13 M U 35 (1337-1341) MSO

Los cambios que trajeron las revoluciones burguesas y liberales de finales del XVIII y principio del siglo XIX en Europa, en muchos sentidos trajo el cambio social y la movilidad estamentaria.

Profesor 11 H S 47 (1131-1137) MPO

El Tercer estado comienza a tener protagonismo. El pueblo tachado de "analfabeto y plebe", comienza a ser tenido en cuenta fruto de los principios revolucionarios de igualdad, aunque en España estas ideas sufrieran un retroceso después de la llegada al poder de Fernando VII.

Profesor 4 H P 33 (435-440) MPO

Los derechos de las personas no eran igualitarios, sino que, legalmente, los nobles laicos y eclesiásticos tenían una serie de privilegios que no tenían los pecheros. Aunque los estamentos son cerrados, no son impermeables, y es posible el paso de un no privilegiado a una situación de privilegio, por ennoblecimiento o por la entrada en el clero. (Anés, 1975)⁷

1.1.3.- Marco Cultural (MCU)

El reformismo cultural que significó la Ilustración, de connotaciones desagradables, era también provocativo y peligroso. Para una población como la España de final del siglo XVIII, los diferentes ritos y celebraciones que aborrecían los lustrados constituían la esencia misma de la vida. (2007:)⁸

Consideran que "las interrupciones de una rutina, por demás interminable, de trabajos monótonos y aburrimiento era siempre bienvenidas: constituían también manifestaciones vitales de la identidad propia. En cambio para Carlos III y los diferentes reformadores eclesiásticos que amparaban

⁷ Anés, Gonzalo (1975). *El Antiguo Régimen: Los Borbones*. Madrid: Alianza Universidad

⁸ Lynch, John (coord.) (2007). *Historia de España*. Tomo 18. Madrid: El País, Centro Editor PDL.

ceremonias tradicionales, era asuntos de la ignorancia y superstición mas oscura". Sin embargo, para las ciudades en cuestión se trataba del elemento de cohesión de la comunidad y del motivo de buena parte de su orgullo local. Peor aún: si se les arrebatara, se despojaba a la comunidad de la ayuda sobrenatural que constituía su única protección contra la desgracia, un miedo que no hacía más que atizar la tendencia creciente de los predicadores tradicionalistas a pregonar que los males de España eran un castigo divino a Godoy.

Goya, inmortalizó escenas que representaban las tradiciones de la época, en su extraordinaria colección de *"para tapices"*. Así, la cultura popular se resiste a desaparecer ante la cultura *"moderna"* representada por la influencia francesa protagonizada por personajes de la corte.

Creo que fue un período rico en cultura.
Profesora 1 M P 29 (031-032) MCU

Fuertes influencias de prestigiosos ilustrados, que en muchas ocasiones no podían completar sus propuestas e iniciativas por cuestiones políticas.
Profesora 13 M U 35 (1337-1341) MCU

Amorós era un ilustrado y como tal estaba por encima de las viejas tradiciones, aunque las respetara. Pero la enorme influencia francesa en las clases ilustradas, le trajo multitud de problemas.
Profesor 10 H S 4 (1030-1037) MCU

A ello se unía el problema de la xenofobia y, en particular, la francofobia. En muchas regiones de España la rivalidad económica, la presencia de una nutrida comunidad francesa, los recuerdos populares de la guerra de Sucesión española y, más recientemente, la propaganda antirrevolucionaria asociada a la guerra de 1793-1795 (en la que Amorós participó activamente), habían propiciado una animadversión generalizada hacia los franceses.

1.1.4.- Marco Educativo (MED)

El predominio de la Iglesia en el pensamiento, la educación y la cultura sigue siendo abrumador a final del siglo XIII y principios del XIX y, como en la Edad Media, sigue siendo la principal justificación del orden político y social y no está separada del Estado (por mucho que mantengan una relación conflictiva, como prueba el regalismo, con distinta fuerza en Francia y España). No obstante, en cuanto a su papel ideológico, desde el Humanismo y el Renacimiento, el Antropocentrismo sucede al Geocentrismo como constante en las concepciones culturales.

En esta época existe gran interés por tratar de universalizar la educación, haciéndola llegar al mayor número de ciudadanos posible; continuos cambios y altibajos en el plano educativo y en las reformas propuestas en los mismos, ocasionados también por razones políticas.

Profesora 13 M U 35 (1332-1345) MED

La Universidad, que había sido una institución pujante y en desarrollo durante la Baja Edad Media, con la escolástica, experimentará un periodo de alejamiento de la vanguardia científica y cultural, que pasa a otros ámbitos (las academias, las sociedades científicas), hasta el siglo XIX.

Los modernos Estados del continente europeo se configuran durante el siglo XIX tras la estela de la Revolución francesa. En este mismo período, la educación pasa de ser un conjunto de instituciones dispersas a quedar organizada como un sistema público. Como ha destacado Andy Green (1990)⁹ parece obvio el interés que ofrece relacionar la aparición de los Estados con la de los sistemas educativos, analizar las influencias que se dan entre ambos y explicar sus características conjuntamente a partir de la cultura política, la estructura social y la conformación de su economía.

El análisis que Puelles (2004)¹⁰ realiza de este período en España, es relativamente amplio, el casi medio siglo, que va desde las primeras actuaciones en educación del efímero reinado de José Bonaparte hasta la aprobación de la Ley Moyano que regulará el sistema educativo español durante más de un siglo. Y lo hace enmarcándola dentro de lo que es la transformación de las sociedades del Antiguo Régimen a la Edad Contemporánea. El profesorado se inclina por opinar que ideas adelantadas en materia de educación aunque eran bien recibidas, era difícil de que se generalizasen, debido fundamentalmente a la escasez de profesorado y a la escasez de recursos públicos que estuviesen dispuestos para estos fines.

Eran tiempos en los cuales todo se regía por el Estado y consideró que eran una ideas muy adelantadas para su época, por lo que sería difícil introducir cambios en los procesos educativos.

Profesor 4 H P 33 (435-438) MED

Con respecto a España, que todo lo que se tildaba de afrancesado era entendido como una traición a las tradiciones españolas por lo cual era rechazado. Por ello es lógico que las ideas de Amorós, como ciertamente revolucionarias, fueran bien acogidas en la sociedad francesa. En aquellos momentos, Francia abanderaba grandes proyectos de renovación y eso hacía que nuevas tendencias sociales, culturales, artísticas... tuvieran buen cobijo en el país francés.

Profesor 5 H 32 P (535-542) MED

⁹ Green, Andy (1990). *Education and the State Formation. The Rise of the Educational Systems in England, France and the USA*. New York: St. Martin Press.

¹⁰ Puelles Benítez, Manuel (2002). *Educación e ideología en la España contemporánea* Madrid: Tecnos.

Sentó parte de las bases de la EF moderna, fue un momento histórico determinante para nuestra asignatura.

Profesor 7 H S 31 (731-732) MED

Promulgada la Constitución de 1812, el diputado Manuel José Quintana elaboró en 1814 un informe de gran trascendencia para el futuro de la educación en España: el *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública* (llamado Informe Quintana), posteriormente convertido en norma legal en 1821 con algunas modificaciones. El informe, dice Puelles (2002)¹¹, “es una exposición de principios básicos en la que se defienden postulados como que la instrucción debe ser igual, universal, uniforme, pública y libre; por ello es uno de las mejores formulaciones del ideario liberal en lo que respecta a la educación. Hay que destacar que en ningún momento se mencionaba la educación femenina”.

1.2.- AMORÓS, UN PEDAGOGO ADELANTADO EN UNA ÉPOCA DE CAMBIOS PROFUNDOS (ADE)

Nos pareció de gran interés el conocer las opiniones del profesorado de Educación Física, respecto a su concepción de la obra de Amorós como innovadora, como portadora de dosis de creatividad, así les formulamos la pregunta: ***¿Se puede considerar a Amorós como un pedagogo adelantado a su época?***

Si puede ser

Profesora 1 M P 29 (050) ADE

Sí, podríamos decir que fue un pionero en incorporar a la gimnasia distintos contenidos como: ritmo, respiración, socorrismo, juegos tradicionales...

Profesora 3 M P 31 (350-352) ADE

Considero que si lo era.

Profesor 4 H P 33 (450) ADE

Junto a opiniones que simplemente expresan la creencia del profesor/a de que Amorós fue un pedagogo adelantado a su época, las hay que explicitan aspectos para considerar su obra como “adelantada”, teniendo en cuenta la perspectiva que dan los años transcurridos y cuales de sus aportaciones han llegado al momento actual.

¹¹ Puelles Benítez, Manuel (2004). *Política y educación en la España contemporánea y Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.

Se aportan razones tales como: sistematizó el ejercicio físico; dio al método un alto contenido de educación moral; dio a su método la consideración de Educación Integral; adelantado en su concepción de la formación inicial de docentes de Educación Física; precursor y creador del uso de diferentes máquinas y aparatos; impulsó la concepción moderna de gimnasio como establecimiento específico para la realización de actividades físicas, entre otras razones son las que aporta el profesorado en sus opiniones para considerar que Francisco Amorós fue un pedagogo adelantado a su época.

- **Adelantado en Sistemática del ejercicio**

En muchos de los aspectos de su método sí, puesto que no solo se preocupaba de la potenciación del cuerpo con fines exclusivamente militares. Por otro lado, se puede entender como adelantado a su época en el carácter sistemático y riguroso de su trabajo, mediante seguimiento (evaluación) de alumnos, crear una especie de “modus operandi” en el trabajo (quizás precursor de metodología, estilos de enseñanza, etc.).

Profesor 5 H 32 P (552-560) ADE

- **Adelantado en Educación Moral**

Plantea una Educación Física que eduque en los valores y ya Amorós lo decía en el siglo XIX, así que sí se puede considerar que fue un adelantado para su época.

Profesora 6 M P 36 (650-653) ADE

Sin duda sí, más bien un visionario, en temas o aspectos adelante como la educación en valores, la moral, unión cuerpo-mente, tecnología gimnástica, etc.

Profesora 2 M P 30 (352-354) ADE

- **Adelantado en la concepción de Educación Integral**

Sí, pues ya está hablando de educación integral, la educación física no es un fin en sí misma sino un medio para educar, está hablando de educación para la salud, de educación en valores.

Es por su parte un mérito intentar introducir la educación física en la escuela.

Profesor 10 H S 40 (1050-1055) ADE

Creo que sí, hoy hablamos con mucho rigor de una Educación Física integral, como lo más bueno y más novedoso, que eduque en los valores y ya Amorós lo decía en el siglo XIX, así que sí se puede considerar que fue un adelantado para su época.

Profesora 6 M P 36 (650-654) ADE

- **Adelantado en introducir la gimnasia en la escuela**

Probablemente sí, a pesar del marcado carácter militarista de su enfoque, la verdad es que la EF actual tiene su precursora directa en la EF militar. Si entendemos que la Escuela de Toledo fue pionera en España de cara a la introducción de la EF, Amorós no puede dejarse de lado porque los enfoques de ambos coinciden en bastantes aspectos.

Profesor 11 H S 47 (1150-1157) ADE

- **Adelantado en la creación de gimnasios y utilización de aparatos**

Sí, claramente adelantado, avaló los primeros gimnasios, primeras escuelas deportivas, obras escritas que cuando las conoces ves que han sido un referente, y además proponiendo los primeros visos de una educación integral.

Profesora 14 M U 41 (1451-1455) ADE

- **Adelantado en su concepción de la formación inicial de docentes de Educación Física**

También hoy se le da mucha importancia a la formación de los maestros de Educación Física, o por lo menos pretendemos y queremos entenderlo de esa manera, pero esto no siempre ha sido así y relativamente hace poco tiempo que se le concede dicho valor a la formación y los recursos necesarios para ella, sin embargo Amorós le concedió la importancia que se merece desde el principio y se dedicó a formar a los maestros.

Profesora 6 M P 36 (650-657) ADE

Resumiendo, hay que decir que no cabe duda, que por las opiniones vertidas por el profesorado de Primaria, Secundaria y Universitario, sin distinción de etapa educativa o nivel de formación, la coincidencia es mayoritaria al considera a Amorós como un pedagogo adelantado a su época, un innovador, que a pesar de su desconocimiento en nuestro país, la creencia general por su conocimiento es la de que realizó aportaciones originales en el campo de la educación Física, que en los albores del siglo XIX se podía considerar como una disciplina escasamente tratada a nivel educativo.

❖ CAMPO 2.- RAZONES POR LAS QUE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS HA SIDO POCO VALORADA EN ESPAÑA

Francisco Amorós es conocido a nivel mundial por ser el artífice de un peculiar método de educación que en su tiempo gozó de proyección internacional. A él se deben, por ejemplo, los primeros intentos decididos y sistemáticos por introducir la educación física en el currículo en los sistemas de instrucción de los ejércitos español y francés.

RAFAEL FERNÁNDEZ SIRVENT, 2005

Amorós en los libros de Historia de la Educación Física es considerado el creador del método moderno francés de Educación Física. En opinión de Langlade (1970)¹² es el impulsor de la Escuela del Oeste, que posteriormente dio lugar al Movimiento Gimnástico del Oeste. Pero un autor no sólo es fruto de su formación académica o científica, sino que está inmerso en su entorno sociocultural y político, que es necesario conocer para poder juzgar con objetividad sus obras.

Amorós por el periodo histórico que le tocó vivir, vivenció multitud de vicisitudes. Fue militar, político, pedagogo, escritor y tuvo diversas intervenciones en el orden político que marcarían para siempre su devenir personal y profesional. Asistió como actor a la entronización de José Napoleón Bonaparte como rey de España, tras las abdicaciones de los Borbones españoles en Bayona en 1808, formó de su equipo ministerial y de corte, que siempre tuvieron que deambular por toda la geografía española. Y aunque en la década de los años noventa del siglo XVIII y principios del XIX ya tuvo intervenciones en el campo de la pedagogía de la educación Física, es después de su exilio a Francia, cuando sistematiza y lleva a cabo su método gimnástico.

Por estas y otras razones merece la pena conocer la trayectoria vital de este pedagogo. Del análisis de las respuestas emitidas por el profesorado entrevistado y después de su codificación hemos establecido las siguientes categorías para su análisis y discusión.

¹² Langlade, Alberto; Rey de Langlade, Nelly (1970). *Teoría general de la gimnasia*. 1ª edición. Buenos Aires: Stadium.

CAMPO: 2	RAZONES POR LAS QUE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS HA SIDO POCO VALORADA EN ESPAÑA	CÓDIGO	
CATEGORÍAS	2.1.- TRATAMIENTO EN LA FORMACIÓN INICIAL	TFI	
	2.2.- CONOCIMIENTO EN OTRAS ACTIVIDADES FORMATIVAS	CAF	
	2.3.- RAZONES POR LAS QUE SU MÉTODO HA SIDO POCO VALORADO	2.3.1.- IDEAS POLÍTICAS	RPO
		2.3.2.- OBRAS ESCRITAS EN FRANCÉS	RFA
		2.3.3.- GIMNASIA MILITAR	RGM
		2.3.4.- DESINTERÉS POR LA EDUCACIÓN FÍSICA	RDE
2.4.- CREADOR DEL MÉTODO FRANCÉS DE GIMNASIA	RCF		

2.1.- TRATAMIENTO DE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS EN LA FORMACIÓN INICIAL (TFI)

Para comenzar las entrevistas y una vez identificados los participantes con sus datos personales, les formulamos la siguiente pregunta: **¿Qué tratamiento tuvo la vida y obra de Francisco Amorós en tus estudios de Diplomatura / Licenciatura de Educación Física?**

Un primer grupo de profesores considera que el tratamiento que tuvo la figura de Amorós en sus estudios de Diplomatura o Licenciatura fue nulo o escaso. Entre las respuestas emitidas por el profesorado de Primaria señalamos las que siguen:

No se trato.

Profesora 1 M P 30 (010) TFI

Escaso, creo que en Didáctica de la Educación Física y también al tratar el método natural de Hebert, se trató como un precursor.

Profesora 2 M P 30 (308-411) TFI

Bastante escaso.

Profesor 5 H P 33 (510) TFI

Poca, a nivel de Historia de la Educación Física.

Profesor 7 H S 31 (711) TFI

Se trato muy someramente. En la asignatura de Historia de la Educación Física cuando se habla de las cuatro escuelas, como integrante de la escuela francesa, pero sin especial relevancia.

Profesora 6 M P 36 (1007-1013) TFI

Otro grupo de profesores entrevistados aportan más información sobre el tratamiento que Amorós tuvo en sus estudios. En este caso coinciden

algunos profesores que ejercen en Primaria pero que han cursado posteriormente estudios de Licenciatura.

Sobre todo breves pinceladas en asignaturas en la Licenciatura de Educación Física en Historia del Deporte y en la Diplomatura en Didáctica de la Educación Física.

Profesora 2 M P 31 (210-214) TFI

La vida y obra de Francisco Amorós fue tratada en primer curso de la diplomatura en la asignatura de Educación Física y su didáctica así como en complementos de formación en el apartado de historia de la Educación Física. Podíamos decir que tuvo un tratamiento adecuado.

Profesor 4 H 32 (407-412) TFI

Por mi parte, realicé los estudios de Licenciatura "con dispensa de Escolaridad", subimos a los madriles para exámenes y más exámenes. Puedo recordar que en algunos exámenes, creo que Sistemática de ejercicio II?, nos pusieron alguna pregunta. Una de las preguntas... Amorós y Clías, fueron los iniciadores de la Escuela Gimnástica Francesa del siglo XIX; no me sonaba el segundo apellido Ondeano.

Profesor 12 H S 63 (1206-1214) TFI

El profesorado de Primaria manifiesta en general que su conocimiento a través de la formación inicial fue escaso y en la mayoría de los casos superficial, señalando que en las asignaturas de Didáctica de la Educación Física y en Educación Física de Base.

Los profesores y profesoras de Educación Secundaria, muestran por sus respuestas que en los estudios de Licenciatura la vida y obra de Amorós tuvo un mayor tratamiento, aunque por sus opiniones no podemos deducir que este fuese profundo.

Poca, a nivel de historia de la Educación Física.

Profesor 7 H S 31 (707) TFI

En segundo curso de la carrera, en la asignatura de Educación Física de base se trató. Creo que también en primer curso en la asignatura de Historia de la Educación Física.

Profesor 8 H S 37 (807-811) TFI

Creo recordar que vimos el método de Amorós en la asignatura de historia de la educación física y el deporte, creo que también se vio su propuesta metodológica en la asignatura de sistemática del ejercicio. En ambos casos el tratamiento que se le dio es dándole un visión histórica, para hacernos ver cómo ha ido evolucionando la educación física en nuestro país.

Profesor 10 H S 4 (1006-1012) TFI

En la Licenciatura: Escaso. Se redujo a breves explicaciones en dos asignaturas de 1º: Epistemología de la actividad física y Medios Básicos del ejercicio.

Profesora 9 M S 37 (906-909) TFI

Las respuestas de manera mayoritaria nos informan de que el tratamiento que el objeto de estudio tuvo en la formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria ha sido escaso y superficial. Las asignaturas que en la Licenciatura trataron a figura de Amorós a juicio de los entrevistados han sido: Historia de la Educación Física, Sistemática del Ejercicio, Bases teóricas de la Educación Física. A pesar de que los entrevistados ha realizad su formación inicial en muy diferentes centros de formación, la información que nos aportan las entrevistas es bastante uniforme, en el sentido de un tratamiento escaso.

Al entrevistar al profesorado universitario que interviene en la formación inicial del profesorado, sus respuestas en lo que se refiere a su propia formación inicial respecto a los contenidos que recibieron en sus Facultades e Institutos Universitarios sobre la vida y obra de Francisco Amorós difiere muy poco de las anteriores opiniones.

Tuvo un tratamiento bastante escaso y superficial (que prácticamente no permitía hacerse una idea de su relevancia) en una única asignatura "Historia de la actividad física y del deporte".

Profesora 13 M U 35 (1306-1309) TFI

Muy escaso, simplemente una pincelada en historia de la Educación Física y Deportiva.

Profesora 14 M U 41 (1407-1408) TFI

Bastante pobre, solo fue tratado en Historia de la Educación Física, en el pasado plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física.

Profesor 15 H U 47 (1505-1517) TFI

2.2.- CONOCIMIENTO EN OTRAS ACTIVIDADES FORMATIVAS (CAF)

Hemos comprobado como en la formación inicial de manera mayoritaria todo el profesorado entrevistado indica que su conocimiento a través de esta formación es muy escaso, por lo que nos pareció de interés el formularles la pregunta **¿En que otros estudios, o momento de tu vida profesional tuviste información sobre la vida y obra de Amorós?**

En el temario de oposiciones.

Profesora 1 M P 29 (015-016) CFA

En el estudio de las oposiciones en los temas de Historia de la Educación Física.

Profesora 2 M P 30 (312-313) CFA

Estudiando Oposiciones.

Profesor 5 H 32 P (510-511)

Al estudiar las oposiciones de magisterio, pero se trataba todavía más superficialmente que durante la diplomatura.

Profesora 6 M P 36 (615-617) CFA

Todas las respuestas del Profesorado de Primaria van en la misma dirección respecto al momento en que se había recibido más información sobre Francisco Amorós y todas convergen en la preparación de oposiciones al Cuerpo de Maestros Especialistas de Educación Física, en cuyo temario hay dos temas que tratan, aunque sea de manera poco precisa la vida y obra de Amorós. Estos temas son el Tema 1: *Concepto de Educación Física: Evolución y desarrollo de las distintas concepciones* y el Tema 2: *La Educación Física en el sistema educativo: objetivos y contenidos. Evolución y desarrollo de las funciones atribuidas al movimiento como elemento formativo.*

Al plantear la misma pregunta al profesorado de Secundaria, encontramos algunas respuestas coincidentes, otras dispersas y otras con planteamientos diferentes.

Al preparar las oposiciones, en el tema relativo a Historia introduje algo de Amorós.

Profesor 8 H S 37 (815-816) CFA

Sólo lo que leí por mi cuenta al preparar las oposiciones, ya que había temas en los que se desarrollaban los diferentes movimientos de la EF a lo largo de la historia.

Profesor 11 H S 47 (1114-1117) CFA

En los Temas de Oposiciones Tema 1. *Epistemología de la Educación Física: evolución y desarrollo de las distintas concepciones y de su objeto de estudio*; Tema 2. *La Educación Física en el sistema educativo. Historia y evolución de las funciones de la Educación Física. Evolución del modelo curricular de la Educación Física escolar* y Tema 11. *Los sistemas analíticos en Educación Física. Evolución y aspectos técnicos. Aplicaciones actuales*, hay informaciones sobre el método de Amorós, aunque en la mayoría de los temarios se trata con poca profundidad.

Otras opiniones señalan que en ningún otro momento de la vida profesional se ha recibido u obtenido por otros procedimientos más información.

En ninguno.

Profesor 7 H S 31 (711) CFA

Nunca más.

Profesor 10 H S 4(1015) CFA

Otras respuestas nos llevan a comprobar otros procesos de formación permanente:

En algunos cursos se ha hecho referencia a su figura como pionero en la enseñanza de la Educación Física francesa, pero sin profundizar.

Profesor 11 H S 47 (1118-1119) CFA

Citado en algún libro de Educación Física. Pero sin un tratamiento profundo.

Profesora 9 M S 37 (911-912) CFA

El profesorado universitario que participa en la formación inicial de futuros docentes del área de Educación Física, muestra diferentes episodios de su vida profesional, en la que adquirieron mayor conocimiento de la vida y obra de Amorós. Algún profesor por necesidad al tener que impartir asignaturas relacionadas con la Historia de la Educación Física o de Historia del Deporte o también de Didáctica de la Educación Física. A continuación mostramos algunas de las respuestas más relevantes:

Cuando comencé a preparar mis clases de la asignatura “Bases pedagógicas de la actividad física y del deporte”, ya que me parecía necesario para impartir una docencia apropiada de esta asignatura ampliar mis conocimientos sobre Historia de la actividad física y del deporte, y profundizar en qué se basaba precisamente el planteamiento pedagógico actual, así como cuales habían sido los antecedentes y precursores fundamentales. Ubicados en este contexto, sin duda Amorós es un referente fundamental.

Profesora 13 M U 35 (1312-1320) CFA

Sí, cuando impartí la asignatura de Educación Física y su Didáctica, recibí información sobre él, para el primer tema sobre la historia de la Educación Física.

Últimamente recibí una gran información unos estudios y tesis que se están llevando a cabo en mi departamento sobre Amorós

Profesora 14 M U 41 (1412-1418) CFA

*Bueno, cuando impartí Didáctica de la Educación Física a primero de Magisterio, y también cuando impartí la asignatura de Teoría y práctica del entrenamiento deportivo, al tratar el tema de los métodos de entrenamiento, yo trataba la obra de Amorós, por lo que traté de documentarme y la verdad es que casi todo lo que encontraba era escaso. Una revista antigua, creo que *Altius, Citius, Fortius*, en la que había un capítulo dedicado a Amorós, era de Piernavieja; la verdad es que me ayudo mucho para tratar de comprender su biografía y otro documento fue el libro de Teoría General de la Gimnasia de Langlade, en el que había alguna información sobre su método.*

Profesor 16 H U 59 (1611-1622) CFA

Hernández Álvarez y Martínez Gorroño (2005)¹³ en su investigación sobre la Historia que se enseña y se aprende en los centros universitarios de formación del profesorado, en una de sus conclusiones encontraron que *“hay una escasa presencia de los contenidos de Historia de la Educación Física y del Deporte, en los estudios de la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física, influye, entre otros factores, en una inadecuada calidad de los aprendizajes de este tipo de conocimiento. Es necesario reivindicar una mayor presencia de la Historia.”*

2.3.- RAZONES POR LAS QUE SU MÉTODO HA SIDO POCO VALORADO

Para determinar la casuística por la que la vida y obra de Amorós, así como la aplicación de sus aportaciones son poco conocidas en España, hemos planteado la siguiente pregunta: ***¿Qué razones consideras que han sido prioritarias para que la obra de Amorós sea poco conocida en España?*** De entre las respuestas que el profesorado entrevistado nos ha facilitado hemos establecido tres subcategorías; razones políticas; sus obras importantes en el campo de la Educación Física están escritas en francés; actividad física militar y el desconocimiento general, provocado por otras motivaciones.

2.3.1.- Razones políticas (RPO)

Entre el profesorado de Educación Primaria se apuntan algunas respuestas que indican que las *“razones políticas”* han sido un motivo por el que el tratamiento de la figura de Amorós se haya en algunos casos ocultado o minusvalorado.

Me decantaría por sus ideas políticas, quizás tachándolo de afrancesado y por ello dando preferencia o prioridad a otros autores coetáneos de su época, porque sus obras se podían haber traducido perfectamente y en el estudio de dicho autor no recuerdo especialmente que me comentaran nada sobre que fue él el creador del método francés de gimnasia.

Profesora 2 M P 30 (321-325) RPO

Con respecto a España, que todo lo que se tildaba de afrancesado era entendido como una traición a las tradiciones españolas por lo cual era rechazado. Por ello es lógico que las ideas de Amorós, como ciertamente revolucionarias, fueran bien acogidas en la sociedad francesa. En aquellos momentos, Francia abanderaba grandes proyectos de renovación y eso hacía que nuevas tendencias sociales, culturales, artísticas...tuvieran buen cobijo en el país francés.

Profesor 5 H 32 P (530-540) RPO

¹³ Hernández Álvarez, Juan Luis y Martínez Gorroño, María Eugenia (2005). Estudio sobre la Historia de la Educación Física y el Deporte que se enseña y que se aprende en el sistema universitario español.

2.3.2.- Sus obras están escritas en Lengua Francesa (RLF)

Otra de las razones que parte del profesorado entrevistado aduce para justificar su desconocimiento, es que sus principales obras, sobre todo en la que se recoge todo su método están escritas en Lengua Francesa.

No lo sé, supongo porque están escritas en francés.
Profesora 1 M P 29 (020-021) RLF

Sus obras están escritas en lengua francesa.
Profesora 3 M P 31 (321) RLF

Sus obras están escritas en lengua francesa.
Profesor 4 H P 33 (421) RLF

Creo que es poco conocido porque sus obras están escritas en francés y existen pocas traducciones,
Profesora 2 M P 30 (321-323) RPL

Las malas relaciones que ha habido siempre entre España y Francia.
Profesor 8 H S 37 (819) RLF

Nos decantamos por la opinión que expresa la siguiente profesora, en la que señala que más que porque sus obras estén escritas en francés, ha sido por el gran desinterés que ha habido; por una lado respecto a la Educación Física y por otro por la propia figura de Amorós que es considerado por capas sociales como una persona que abandono el país a su suerte.

Creo que también ha habido un gran desconocimiento un gran desinterés, porque sus obras se podían haber traducido perfectamente y en el estudio de dicho autor no recuerdo especialmente que me comentaran nada sobre que fue él, el creador del método francés de gimnasia.
Profesora 2 M P 30 (324-328) RLF

2.3.3.- Gimnasia con connotaciones militares (RMI)

Está claro que fue la institución militar la que más partido supo sacar a la educación gimnástica iniciada por Amorós en Francia. No olvidemos que Amorós fue militar, coronel del ejército tanto en España, como en Francia, Puede ser esta una de las claves que han contribuido a que la gimnasia de Amorós se haya considerado en muchas ocasiones como atlética, peligrosa y con fines militaristas. Algunas de las respuestas van en este sentido, que sin carecer de parte de la verdad, no es toda la verdad.

La visión que da de la educación física parece ser una educación física paramilitar, que pretende aleccionar a los alumnos en los ideales políticos del “régimen”, en unos valores morales concretos. Quizás el desconocimiento de su obra haya confundido y se pensará que sólo Amorós pretendía una ideología política; (me lleva esto ahora a una reflexión, quizás el desconocimiento sea lo que está formando este revuelo en torno a la asignatura de educación para la ciudadanía). Esta visión hace que ya a priori sea rechazada. El hecho de que su obra esté escrita en francés también habrá influido.

Profesor 10 H S 40 (1023-1029) RMI

También pienso que su obra ha estado ligada, erróneamente, exclusivamente al ámbito militar y a una educación que fue entendida sólo dirigida para unos pocos, los más privilegiados, y no se supo entender, la parte más educativa de un método también enfocado para otros sectores civiles alejados del sector militar, lo que hace tratar el método de Amorós con cautela en una sociedad donde esos valores no son hoy apreciados, por lo que en la actualidad la historia pasada de lo que hoy no es tan significativo (porque desconocimiento de la verdad o porque fue mal entendido), es difícil que se pueda valorar.

Profesora 6 M P 36 (630-639) RMI

Si lo militar tenía una gran importancia es lógico que la educación física tuviera este marcado cariz, al igual que la educación además de preocuparse por la educación integral de sus alumnos intentara inculcar ideologías: hoy en día esto sería denunciado y si sucediera el profesor/a implicado aparecería en los periódicos locales, pero no en épocas pasadas.

Profesor 10 H S 40 (1030-1037) RMI

2.3.4.- Desinterés por la Educación Física (DEF)

El profesorado también alude a que el desconocimiento de su obra ha sido fruto de falta de interés e incluso de un olvido interesado.

Creo que también ha habido un gran desconocimiento un gran desinterés, porque sus obras se podían haber traducido perfectamente y en el estudio de dicho autor no recuerdo especialmente que me comentaran nada sobre que fue él el creador del método francés de gimnasia.

Profesora 2 M P 30 (324-328) DES

Quizás la falta de difusión de sus ideas, que aunque hoy suenan a militaristas y rígidas en muchos sentidos, en su momento aportaron fuerza al desarrollo de la EF.

Profesor 11 H S 47 (1121-1124) DES

Ha habido poco interés por la Educación Física en general durante muchísimos años, por lo que es lógico que la obra de Amorós se desconozca, además de estar escrita en Lengua Francesa.

Profesor 8 H S 37 (820-822) RLF

2.4.- AMORÓS ES CONOCIDO POR SER EL PADRE DE LA GIMNASIA FRANCESA (CGF)

Fernández Sirvent (2005) indica que a “él se deben, por ejemplo, los primeros intentos decididos y sistemáticos por introducir la Educación Física en

el currículo de las escuelas primarias, y, principalmente, la consolidación de la educación gimnástica y moral en los sistemas de instrucción de los ejércitos español y francés. Por este motivo Amorós es considerado el creador del método moderno francés de Educación Física”.

En aquellos momentos, Francia abanderaba grandes proyectos de renovación y eso hacía que nuevas tendencias sociales, culturales, artísticas... tuvieran buen cobijo en el país francés.

Profesor 5 H 32 P (530-540) CGF

A pesar de que los profesionales de la Educación Física han recibido alguna información (en Mayor o menor medida, como estamos comprobando en este análisis), es bastante coincidente esta idea de ser “*padre de la Educación Física francesa*” “*referente en el mundo de la Educación Física francesa*” y pocas voces han proclamado que Francisco Amorós gestó su método en España, investigó en la acción en España, puso las bases sólidas de su método en España y culminó su propuesta educativa con la creación del Instituto Pestalozziano de Madrid.

Se trató muy someramente. En la asignatura de Historia de la Educación Física cuando se habla de las cuatro escuelas, como integrante de la escuela francesa, pero sin especial relevancia.

Profesora 6 M P 36 (1007-1013) CGF

En algunos cursos se ha hecho referencia a su figura como pionero en la enseñanza de la Educación Física francesa, pero sin profundizar.

Profesor 11 H S 47 (1118-1119) CGF

❖ CAMPO 3.- APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS A LA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA

Este método de gimnasia es un medio para conseguir la educación integral del ser humano, atendiendo a una integración "lo más armoniosa y natural posible de las facultades físicas, intelectuales y morales".
FRANCISCO AMORÓS, 1830

Andrieu (1988: 115)¹⁴ al analizar los cambios en las "pedagogías corporales" de la época, considera que lo que cambia a principios del siglo XIX no son tanto las prácticas corporales, sino la idea que se tiene del acto en sí y sobre todo de su utilidad, y más aún la de su organización en beneficio de los militares o de los civiles. Señala que los pedagogos de la época, en relación a la educación corporal tratan "de educar a la joven generación, preocupándose del perfeccionamiento del cuerpo, racionalizándolo, aunque también en este caso se hace notar el peso de las tradiciones y resulta harto difícil favorecer la excelencia corporal a través de prácticas ajenas a las nobles, entre las que la esgrima, la equitación y la danza siguen siendo las más destacadas."

La forma en que se manifestó esta dimensión educativa se concretó en la gimnasia, cuya propagación adquirió de inmediato un carácter universal. La revaloración a nivel internacional de la Educación Física se produce en el transcurso de este siglo al ser concebida como una actividad esencial en la formación de los individuos; es decir, como una disciplina orientada al cuidado y desarrollo físico del cuerpo, sin exclusivismos o privilegios sociales e incorporada a un plan escolar armónico e integral, en el cual la intervención estatal jugaría un papel determinante para su difusión y consolidación. (Cagigal, 1966)¹⁵

¹⁴ Adrieu, Didier (1988). La gimnasia amorosiana en Francia (1808-1891). En: *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p.109-132. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

¹⁵ Cagigal, José María (1966). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Madrid: Ramos. Cagigal al hablar sobre la evolución histórico-cultural del concepto deporte, concretamente sobre los modernos impactos: "*Impacto de la históricamente llamada educación física... los tres nombres más significativos como realizadores de tales movimientos: Amorós, en París, P.H. Ling en Suecia y L. Jahn en Alemania*"; pp.127- 132.

De las respuestas que nos ha proporcionado el profesorado participante en las entrevistas individuales, hemos considerado oportuno establecer las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO: 3	APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS A LA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA		CODIGO
CATEGORÍAS	3.1.- APORTACIONES ORIGINALES BÁSICAS DEL MÉTODO	3.1.1.- Su carácter universal	EUN
		3.1.2.- Su carácter integral	EIN
		3.1.3.- Su carácter saludable	ESA
		3.1.4.- El empleo de máquinas e instrumentos	EMA
		3.1.5.- La utilización de la música	EMU
	3.2.- APORTACIONES METODOLÓGICAS	3.2.1.- Principio de la Individualización	PIN
		3.2.2.- Principio de la adaptación de las cargas	PAD
		3.3.3.- Principio de la Progresión	PPR
		3.3.4.- Principio de la alternancia	PAL
	3.3.- EDUCACIÓN MORAL		EMO
	3.4.- CONOCIMIENTO DE SU OBRA CUMBRE		COC

3.1.- APORTACIONES ORIGINALES BÁSICAS DEL MÉTODO

La pregunta que les formulamos al profesorado para conocer sus conocimientos, creencias e ideas previas respecto a la originalidad, creatividad, nivel de innovación, aspectos valiosos del método, fue: **¿Qué elementos originales destacaríais de su metodología?**

3.1.1.- Su carácter universal (Educación Física para todos) (EUN)

Hoy en pleno siglo XXI a nadie extraña que la actividad física sea incluyente, así lo declara la Carta Europea del Deporte para Todos *“el Deporte para Todos hay que entenderlo como la práctica de actividades físicas y deportivas orientadas a la población en su conjunto, sin discriminación de edad, sexo, condición física, social, cultural o étnica, diversa en sus manifestaciones, generadora de situaciones de inclusión, entendiendo al deporte como un ámbito propicio para el desarrollo social”*. Pero si puede extrañar que esta filosofía impregnase la obra de Amorós escrita hace más de ciento setenta

años. Este aspecto es muy tenido en cuenta por el profesorado de Educación Física entrevistado.

Que se puede desarrollar por las madres y por todas las personas, que tiene en cuenta la personalidad el alumno para aplicarlo.
Profesora 1 M P 29 (055-057) EUN

La idea de que las madres puedan enseñar a sus hijos. Para poder hacerlo extensivo a toda la población.
Profesora 9 M S 37 (955-957) EUN

Una segunda idea que se desprende de las opiniones del profesorado entrevistado, es la de una gimnasia inclusiva, para todos, sin distinción de edad, ni de género, ni de nivel.

Su accesibilidad para todos/as al ser simple y no ser sectaria, una gimnasia inclusiva, para todos (recuerda a los lemas de los '80: "contamos contigo", "deporte para todos"),
Profesora 2 M P 30 (258-260) EUN

Me parece de gran interés el sentido de hábito social que puede ser transmitido a toda la población con una práctica para todos los grupos de edad.
Profesor 16 H U 57 (1657-1658) EUN

3.1.2.- Su carácter integral (Educación Física para una educación integral) (EIN)

El ámbito de las actividades físicas y el contenido pedagógico que consideramos como primera característica que genera su practica, especialmente grupal, aunque también individual, es un ámbito que potencialmente contribuye a la educación integral de la persona de forma singular. La singularidad consiste en que inciden en las dimensiones cognitivas y emocionales como pocos otros ámbitos y prácticas. El carácter en parte lúdico, pero en parte también de compromiso y proyecto comunitario que supone la práctica de actividades deportivas, es una de sus características singulares.

El conocer no sólo el aspecto físico de sus alumnos/as sino también el aspecto moral, su carácter, su personalidad, etc.
Profesora 2 M P 30 (355-357) EIN

Una concepción global de la EF, una amplia base para el desarrollo personal.
Profesor 7 H S 31 (755) EIN

En ningún momento pierde el sentido de educación integral ser humano, nuestra finalidad educativa.
Profesor 10 H S 4(1051-1053) EIN

Las diversas funciones asignadas a la Educación Física, o a la actividad física en general (de conocimiento, anatómico-funcional, estética, expresiva y comunicativa, higiénica, agonística, catártica, hedonista, compensación de hábitos de la sociedad actual).

Profesora 13 M U 35 (1355-1359) EIN

A lo mejor el concepto de "cuerpo como un todo", aumentando sus potencialidades, los valores morales, la educación integral, creo que ya constituían un plan educativo a través de nuestra materia.

Profesora 14 M U 41 (1451-1455) EIN

3.1.3.- Su carácter saludable (ESA)

La consideración que Amorós hace de la salud tiene mucho que ver con un objetivo individual cuando indica *"la gimnasia debe mejorar la salud, la prolongación de la vida, la mejora de la especie humana, el aumento de la fuerza"*. Pero también un objetivo social cuando indica que también es su objetivo el *"Conseguir la beneficiencia y la utilidad común, que son el objetivo principal de la gimnasia, la práctica de todas las virtudes sociales"*.

El vocablo anglosajón utilizado internacionalmente *"physical fitness"*, que se traduce a nuestro castellano como condición, aptitud, disposición, capacidad o cualidad, viene a ser el equivalente empleado normalmente por nosotros con el término *"aptitud física"*. Porta (1992)¹⁶, indica que *se desprende de la anterior afirmación "que el concepto "aptitud física", implica fundamentalmente un fin preventivo y/o higiénico. La salud: sus determinantes principales son las capacidades humanas básicas, resistencia cardiovascular, composición corporal..."*. Esta concepción de la salud como un valor holístico es el que aparece en las opiniones del profesorado.

Que fomenta la salud y que tiene en cuenta la personalidad el alumno para aplicarlo.

Profesora 1 M P 29 (051-052) EIN

También en la concepción de Amorós de la salud aparecen los estilos de vida, por su naturaleza subordinada a los sistemas de control social, y que en opinión de Nutbean (1986: 4)¹⁷ están expuestos a influencias de diversa naturaleza, no sólo ligadas a las leyes de las relaciones sociales, sino también influidos por otros sistemas, tales como las políticas económicas y sociales, que están muy condicionadas por la época en que se vive, tanto en los modos como en las maneras. Así, se expresa en la siguiente opinión:

¹⁶ Porta, J. (1992) y otros. *Programas y contenidos de la Educación Física y deportiva en BUP y FP*. Barcelona: Paidotribo.

¹⁷ Nutbean, D (1986). *Glosario de promoción de salud*. Separata técnica. Ed. 5. Sevilla: Consejería de Salud.

Su método estaba fundamentado en bases científicas, fundamentalmente en la Biología y en la Medicina, y no estaba solamente centrado en la mejora de la condición física y la estética, como los métodos tradicionales de su época, sino que también añadía una preocupación por la salud
Profesor 8 H S 37 (852-855) ESA

Ya en su tiempo Amorós está hablando la contribución de la educación física en la salud, en la calidad de vida, basándose en ciencias positivistas como la Medicina, la Anatomía, a Fisiología. Está hablando de educación para la salud.
Profesor 10 H S 40 (1051-1052) ESA

El sentir del profesorado entrevistado puede quedar resumido en la siguiente opinión, en la que se resalta el verdadero sentido de una Educación Física saludable, lejano del culto al cuerpo y el cuerpo como objeto de consumo.

Creo que fue también adelantado al considerar y entender que su método hacía mejorar la salud y así quiso transmitirlo a la sociedad de aquella época. Hoy la relación de la E. Física con la mejora de la salud sí parece clara para quién la enseña y por quién la práctica y demanda, (aunque a veces esta mejora de la salud, se confunda con el culto al cuerpo) por lo que me parece todavía más adelantado por tener tan claro los efectos y fines terapéuticos de su método.
Profesora 6 M P 36 (650-660) ESA

Por ello, en la actualidad, se reconoce la necesidad de situar a la persona en su contexto social, ambiental y político para comprender la complejidad de influencias que ayudan a determinar los estilos de vida y que nos proporciona el panorama donde la Promoción de la salud o Educación para la Salud debe ser desarrollada.

3.1.4.- El empleo de máquinas e instrumentos (EMA)

Uno de los aspectos más singulares del método de Amorós, señalados por el profesorado entrevistado es la utilización de sus máquinas, que tuvieron mucha importancia en el desarrollo de la Educación Física en el siglo XIX sobre todo en Francia, aunque también en España. Así, lo expresa el profesorado:

Lo más original es la forma tan analítica en la que basa sus ejercicios así como el empleo de diversos artefactos y maquinas en la realización de las tareas, elementos en los que según la época en la que se realizan tuvieron que tener un carácter muy novedoso.
Profesor 4 H P 33 (451-455) EMA

La utilización e invención de máquinas multifuncionales y que favorezcan la participación simultánea de varios participantes.
Profesor 5 H S 2 P (551-552) EMA

El uso de aparatos y materiales gimnásticos.
Profesor 11 H S 47 (1150) EMA

El empleo y la creación de aparatos diversos para la práctica de actividad física, pese a que considero que en la actualidad, la simplicidad propuesta por Amorós no siempre está presente, quizá debido a la gran diversificación de material, a los avances tecnológicos, las modas, etc.

Profesora 13 M U 35 (1348-1352) EMA

Los aparatos e instrumentos que Amorós utilizaba para sus clases avanzadas, constituyen otra de las partes fundamentales de su sistema.

3.1.5.- La importancia que concede a la música (EMU)

En el método peculiar de educación de Amorós la Música ocupaba un papel importante en su proyecto, dado que entendía que desarrolla unas capacidades altamente globalizadoras tanto en el proceso cognitivo como en la dimensión comunicativa y humana. Así lo señalan algunos profesores:

La introducción de la música en sus ejercicios.

Profesora 6 M P 36 (650) EMU

La inclusión de la música en sus clases me parece un aspecto novedoso a destacar.

Profesora 14 M U 41 (1448-1449) EMU

La pedagogía actual confirma, desde perspectivas rigurosamente científicas, la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales (Howard Gardner, 1999)¹⁸, que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencias del ser humano. La educación limitada al intelecto se ha demostrado insuficiente en algunos aspectos, mientras que se han conseguido mejores resultados cuando se abordan además las dimensiones afectivas y de relación interpersonal, y se ejercitan habilidades esenciales para el desarrollo de la personalidad.

3.2.- APORTACIONES METODOLÓGICAS

3.2.1.- Principio de la Individualización (PIN)

Los seres humanos son semejantes en sus aspectos más generales. Torres Guerrero (1996: 67)¹⁹, dice que *"todos deben adaptarse en forma mancomunada a las mismas leyes universales. Todos poseemos las mismas leyes bio-fisiológicas. Sin embargo, en aspectos de mayor sutileza somos tan diferentes como los cristales de un cono de nieve."* Esta aseveración nos indica que la masificación en el trabajo físico no es lo adecuado, luego de lo cual debe

¹⁸ Gardner, Howar (1999). *The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books

¹⁹ Torres Guerrero, Juan (1996). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur.

respetarse el concepto de la individualización en todos los aspectos de la persona humana.

Este principio de la individualización entendido como los aspectos diferenciadores más relevantes, tales como la edad, el género, el grado o nivel de entrenamiento y otras, son consideradas por el profesorado entrevistado como aspectos importantes que ya Amorós en su método consideraba.

Que tuviera en cuenta la individualidad de cada persona en el desarrollo de su método, para que el trabajo estuviera adaptado a las características de cada persona.

Profesora 6 M P 36 (660-663) PIN

La individualización, la personalización (en el sentido de tener en cuenta características concretas de los alumnos en cuanto a su nivel de preparación, carácter, sentimientos, estados de ánimo, etc.).

Profesora 13 M U 35 (1357-1360) PIN

Me parece interesante el punto metodológico de conocer el carácter del alumno, así como sus virtudes y defectos.

Profesor 15 H U 47 (1558-1559) PIN

Adapta su método a las necesidades individuales de quien lo practica, para conseguir el máximo rendimiento.

Profesora 3 M P 31 (348-350) PIN

3.2.2.- Principio de la adaptación de las cargas (PAD)

Las diferentes referencias que en las opiniones del profesorado aparecen con respecto al término “adaptación”, lo que nos hace traer a colación la definición de Hegedus (1984)²⁰, que considera “*que desde un punto de vista biológico, la adaptación consiste en determinadas transformaciones que se operan en el organismo viviente, con la finalidad de acomodarlo a un medio diferente al suyo*”.

Las investigaciones han demostrado que el aumento de las capacidades físicas de los individuos, son un caso particular de adaptación al aumento sucesivo de las intensidades de los estímulos. Este aumento viene dado por el volumen (cantidad), intensidad (calidad) y complejidad de los trabajos físicos.

Las adaptaciones del organismo a los esfuerzos, se manifiestan a través de las adaptaciones de los sistemas de dirección, alimentación y movimiento. Por esta línea discurren algunas opiniones expresadas por el profesorado entrevistado.

²⁰ Hegedus, Jorge (1984). *La ciencia del entrenamiento*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

El enfoque de adaptación a los conceptos adyacentes, que en tiempos no hemos considerado: condición física entendida como orientaciones diferentes: recreación, competición, lo que hace determinante el conocer las fenómenos de adaptación orgánica. Amorós ya los conoce y los utiliza.

Profesor 12 H S 63 (1257-1262) PAD

Señalar que no todas las actividades sirven para todas las personas, sino que se precisa una adaptación de las mismas en función de los participantes.

Profesor 5 H 32 P (557-559) PAD

3.2.3.- Principio de la Progresión (PPR)

La progresión la entendemos en Pedagogía como el ir avanzando de lo poco a lo mucho, de lo sencillo a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido.

Tiene en cuenta el principio fundamental de la progresión en la práctica de la actividad física, como la progresión de los ejercicios,

Profesora 13 M U 35 (1347-1349) PPR

El uso de una metodología progresiva en la enseñanza de la EF.

Profesor 11 H S 47 (1152) PPR

Me parece interesante la propuesta que realiza Amorós del principio de la progresión, el Ir de lo simple a lo complejo.

Profesor 15 H U 47 (1547-1449) PPR

3.2.4.- Principio de la alternancia (PAL)

Entendida como cambio, variación o modificación dentro del proceso de entrenamiento, significaría el no conseguir situaciones uniformes y monótonas, sino que, es necesario variar la tipología de los estímulos.

El objetivo fundamental del entrenamiento deportivo es el conseguir aumentar los rendimientos y ello puede conseguirse de modo general, según Grosser y cols. (1988)²¹ a través de la variación de los esfuerzos (por ejemplo continuos e irregulares), y a través de la variación en el método. En la metodología de Amorós está presente este principio a juicio de nuestros entrevistados.

La alternancia de zonas o grupos musculares, etc.

Profesora 13 M U 35 (1347) PAL

El alternar ejercicios, el alternar grupos musculares e incluso actividades, me parece que es una adaptación metodológica a tener en cuenta.

Profesora 16 H 57 (1653-1655) PAL

Ya habla del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Profesor 10 H S 40 (1047) PAL

²¹ Grosser, Starischka, Zimmermann (1988). *Principios del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.

3.3.- UNA EDUCACIÓN FÍSICA QUE CONTRIBUYA A LA EDUCACIÓN MORAL (EMO)

La educación moral es un proceso de aprendizaje que permite a los estudiantes y adultos en una comunidad escolar comprender, practicar e interesarse por los valores éticos fundamentales tales como el respeto, la justicia, la virtud cívica y la ciudadanía, y la responsabilidad por sí mismo y por el prójimo. Sobre tales valores fundamentales, se forman las actitudes y las acciones que son propias de las comunidades seguras, saludables e informadas que sirven como los cimientos de nuestra sociedad.

La moral debe definirse como el código de buena conducta dictado por la experiencia para servir como patrón uniforme de la conducta de los individuos y los grupos. La conducta ética incluye atenerse a los códigos morales de la sociedad en que vivimos. Amorós a través de sus actividades prácticas y de sus clases teóricas trata de inculcar a sus alumnos los valores de la época: disciplina, honor, valentía, justicia, patria...

En tiempos recientes se considera que el nivel de perseverancia y constancia que las actividades físicas requieren si su planificación y desarrollo gozan del rigor y seriedad necesarios, promueven niveles de autorresponsabilidad y de proactividad especialmente deseables en nuestra sociedad y en nuestra época. (Martínez y Buxarrait, 2001: 6)²².

La ética ha de ser pues a la vez individual y social. Los modelos, las reglas, los valores proceden de un carácter social y la conciencia misma en una construcción genealógicamente social. Parece necesario en nuestro tiempo recuperar una concepción antropológica de la moral, la vuelta a la reflexión sobre la condición humana, diálogo consigo mismo o con los demás, a la búsqueda de un contenido moral (regla, modelo, virtud, valor) concretándose en proyectos individuales y sociales de mínimos comunes a todos los ciudadanos. Cruz Feliú (2001: 6)²³.

El profesorado entrevistado muestra opiniones diferentes cuando se les interroga acerca de ***¿Que opinión te merece el claro intento de educación moral que trata de dar a su metodología, podríamos entenderlo como un anticipo a una Educación Física basada en valores?*** Hay opiniones que

²² Martínez, M. y Buxarrais, M. R. (2001). Los valores de la Educación Física y el deporte en edad escolar. En *Rev. Aula*, nº 91- 6-9.

²³ Cruz Feliú, J. y cols. (2001) ¿Se pierde el "fairplay" y la deportividad en el deporte en edad escolar? *Apunts Educación Física y Deportes*, nº 64, 6-16.

consideran que el tipo de educación moral que Amorós quiere imprimir a su gimnasia, se podría considerar como un intento de lo que hoy denominamos una Educación Física para educar en valores:

Amorós considera que su gimnasia fomenta los valores morales de la infancia.

Profesora 1 M P 29 (065) EMO

Si, buscaba el conocer a sus alumnos/as para ayudarlos, corrigiendo los aspectos físicos pero también relacionados con su personalidad, carácter, sociales y demás que podían fomentar en ellos en definitiva sus propios valores. Unir cuerpo-mente, no sólo lo exterior.

Profesora 2 M P 30 (261-265) EMO

Podría decirse que es un anticipo a la Educación Física basada en valores, aunque en este aspecto no se profundiza lo suficiente para conocer sus pretensiones.

Profesora 3 M P 31 (360-362) EMO

Considero que esta atención a determinados valores o principios es un aspecto novedoso en su método, aunque habría que poner en cuestión algunos de los valores que propugnaba

Profesora 13 M U 35 (1361-1364) EMO

La inclusión de la Educación moral y la importancia de la Educación Física como refuerzo de los aspectos morales del individuo.

Profesora 14 M U 41 (1459-1460) EMO

Creo que está claro, es el primer intento de transmitir valores, normas y actitudes a través del cuerpo y del movimiento.

Profesor 15 H U 47 (1553-1555) EMO

En la actualidad se considera que en la escuela, la educación moral debe abordarse de manera integral de modo que se abarquen las cualidades emocionales, intelectuales y morales de una persona y un grupo. Debe ofrecer múltiples oportunidades a los estudiantes para conocer, discutir y practicar conductas sociales positivas. La siguiente opinión resume el sentir del profesorado que considera que la impronta que Amorós quiso imprimir a su método, pasaba por entender que el alumnado pasa muchas horas de la vida en el aula trabajando juntos. El tiempo que se encuentran en la escuela constituye una oportunidad de explicar y reforzar los valores fundamentales sobre las que se forma el sentido moral.

Amorós consideraba importante formar a las personas para contribuir al desarrollo de la moral, hoy, doscientos años después, me parece que todavía es más importante educar en valores que mejoren nuestra vida y nos hagan ser mejores personas, pudiendo coger como referencia histórica en este caso las ideas de Amorós, para que ahora sí sus ideas sean bien entendidas y puedan ser significativas para nuestra sociedad, y por tanto utilizadas como referencia para la educación física actual.

Profesora 6 M P 36 (660-669) EMO

Frente a las opiniones anteriores que afirman que el método amorosiano pretende una educación moral, que podría hoy en día situarse cercana a la

transversalidad y a la educación en valores, hay otras opiniones que no se muestran tan categóricas, expresando dudas o desconocimiento.

Creo que sí, aunque no puedo afirmarlo de manera categórica. Hoy en día está bastante claro para los profesionales de la Educación Física que esta asignatura no es solamente educar el cuerpo y el movimiento sino que el trabajo con el cuerpo y el movimiento, que son los ejes de la educación Física, son un medio para educar en otros aspectos como pueden ser los valores. Esto es uno de los aspectos que avanzó Amorós en su día.

Profesor 8 H S 37 (857-864) EMO

Me inclino a pensar que sí, aunque debería profundizar más en su estudio, pero con los datos aportados intuyo que Amorós y quería integrar la parte física dentro de una educación global de la persona.

Profesora 9 M S 37 (955-958) EMO

Pienso que sí, Amorós, igual que hacemos nosotros hoy, utiliza la educación física como un medio, un medio para educar en valores, aunque en sus objetivos estén más reflejados explícitamente los valores propios de la época.

Profesor 10 H S 4(1061-1064) EMO

Y frente a las opiniones anteriores, se alzan voces que discrepan totalmente de las afirmaciones anteriores e incluso cuestionan que realmente una de las intenciones del método fuese el inculcar valores morales y no fuese un instrumento al servicio del Estado o de otras instituciones.

Creo que no, puesto que se ve un trasfondo al servicio del estado, De todos modos no conozco en profundidad los objetivos morales de la obra de Amorós.

Profesor 5 H 32 P (551-553) EMO

Creo que no. Esta claro que la disciplina y el carácter son valores a educar, pero mucho me temo que el objetivo final (militarizado y estatalizado) posiblemente desvirtúe estos valores.

Profesor 11 H S47 (1155-1158) EMO

3.4.- CONOCIMIENTO DE SU OBRA CUMBRE (COC)

Nos pareció de interés el plantearle al profesorado si conocía la obra cumbre de Amorós su *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, en la que se recogen la mayoría de sus ideas, aportaciones a la Gimnasia, metodología, ejercicios, progresiones... y que a España sólo ha llegado como obra completa en Lengua Francesa, aunque hay diversas obras que tratan de manera parcial sus contenidos.

El profesorado en general muestra su desconocimiento sobre la obra a nivel global, aunque conoce su existencia y en algunos casos ha manejado algunas bibliografías en la que aparecen recogidas interpretaciones de la obra.

Bueno, se que la obra original esta dividida en dos tomos, en la que se explicaban todos los ejercicios, aunque yo no la he leído.

Profesor 11 H S 47 (1159-1160) COC

Creo que me suena de haber consultado el Langlade para las oposiciones y posiblemente también para preparar los temas del método natural, pero no la he leído.

Profesora 1 M P 29 (059-061) COC

En mi facultad si esta la obra en francés, yo he utilizado para mis clases de Didáctica sobre todo el atlas, para analizar desde un punto de vista de las sistemática del ejercicio, como aparecen principios muy claros de progresión o de adaptación de las cargas a la edad y a los niveles de condición física

Profesora 14 M U 35 (1464-1467) COC

Nosotros también tenemos la obra completa, aunque yo al no dominar el francés fundamentalmente me ha interesado la primera parte en la que se define la Gimnasia como ciencia, la clasificación que hace de las diferentes formas de aplicar la gimnasia y por supuesto el atlas, que es muy clarificador. Me llamó mucho la atención los planos del Gimnasio, creo que era el de París, me parece una institución fantástica y una distribución de los espacios muy adecuada.

Profesor 16 H U 41 (1659-1465) COC

Leí la obra de Piernavieja y ahora de manera reciente he leído un artículo del Congreso Internacional de Historia del Deporte en que se señalan bastante bien los aspectos más importantes de la obra, pero yo no he leído la obra completa.

Profesor 15 H U 47 (1556-1558) COC

Las opiniones expresadas por el profesorado revelan que las personas que conocen la obra son fundamentalmente los profesores universitarios, sobre todo aquellos que imparten Historia de la Educación Física o Historia del Deporte, aunque en todos los casos manifiestan que ninguno ha leído la obra en su totalidad.

❖ CAMPO 4.- EL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID (1806), PRIMERA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Sólo por efecto de una ignorancia absoluta ha podido creerse que la educación física era inútil al hombre y ajena al método de Pestalozzi, sin detenerse a pensar que siendo este método hijo de la naturaleza debía empezar por donde ésta empieza, o sea, por el desarrollo de las facultades físicas mediante ciertos ejercicios que la Gimnástica ha perfeccionado y sistematizado en un conjunto de reglas nomotética.
FRANCISCO AMORÓS, 1806

Las primeras propuestas de formación de profesores de Educación Física de Gaspar Melchor de Jovellanos y Francisco Amorós y Ondeano a principios del siglo XIX quedaron en meras tentativas truncadas por el contexto histórico que las siguió (dominación francesa y reinado de Fernando VII), si bien sirvieron de base para experiencias futuras.

Hernández Álvarez (1999: 128) señala, refiriéndose a una frase de Benedito Antolí, (1987:3)²⁴, *que ya se enseñaba mucho antes de que pudiera existir una ciencia que se denominara "didáctica"*. De igual modo, también podemos afirmar que los orígenes de una enseñanza de la Educación Física se perderían en el tiempo si consideramos que existió una educación corporal desde que existe la humanidad. Sin embargo, al igual que situábamos la configuración de la materia "*Educación Física*", centrada en las escuelas, en la época de la Ilustración, los orígenes de una Didáctica de la Educación Física sería preciso ubicarlos en finales del siglo XVIII y principios del XIX.

El Instituto Pestalozziano de Madrid (1806), asumió la función de actuar como escuela normal de maestros (son los denominados *discípulos observadores*, cuyo número se fijó, en su mejor época, en cincuenta plazas) que contribuyesen a la difusión del nuevo método de enseñanza por todos los rincones de la Monarquía hispánica. De esta manera dice Lorenzo Vicente (1995: 214)²⁵ al referirse al Instituto pestalozziano que *“es necesario poner de relieve su carácter de escuela normal, «escuela modelo» que tuvo, una excelente acogida y una masiva asistencia de aspirantes”*.

²⁴ Benedito Antolí, Vicenç (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.

²⁵ Lorenzo Vicente, Juan Antonio (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990) *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, nº 2. 1995. Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.

De las diferentes propuestas acaecidas a principios del XIX, quizá la que tuvo mayor alcance al plantear una enseñanza laica siguiendo los métodos de Pestalozzi, intentada por Francisco Voitel (primero en Tarragona en 1803 y luego en Madrid en 1805) y por José Dobely (en Comillas con la fundación del Seminario Cantábrico, 1805-1808). Si bien ninguna de las escuelas tuvo larga vida, la madrileña fue transformada, bajo la dirección de Amorós y el apoyo de Godoy, en el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806), por cuyas aulas pasaron en calidad de observadores, ilustrados de la talla de José María Blanco White o Isidoro de Antillón, antes de ser clausurado definitivamente a causa de la persecución desencadenada por los partidarios del monopolio religioso de la enseñanza primaria, no sin antes poder reclamar su condición de precursor de las modernas escuelas normales.

Este entusiasmo por difundir las ideas de Pestalozzi a través de la creación del Real Instituto madrileño, pretendía trasladar los aspectos más esenciales de la metodología de Pestalozzi, y aquello por lo cual él ha sido más conocido y le dio más motivo de orgullo, es decir, su método de enseñanza, que él mismo trató de divulgar y, de hecho, en varios países europeos se fundaron escuelas pestalozzianas, entre ellos el Instituto de Madrid. Para Pestalozzi, el conocimiento humano comienza con la intuición sensible de las cosas, y a partir de ella se forman las ideas; por lo cual, también el método de enseñanza ha de seguir este mismo proceso, adaptándose al desarrollo mental del niño en cada momento dado. El conocimiento ha de ir avanzando, desde unas intuiciones confusas, a unas ideas claras y distintas.

Es en esta línea en la que interrogamos al profesorado de Educación Física, para indagar acerca de su conocimiento de las funciones del Instituto, del sistema pedagógico que se llevaba a cabo y sus creencias acerca de su importancia como centro de formación de profesorado de una incipiente Educación Física. De las respuestas expresadas por los profesores entrevistados a las preguntas formuladas, hemos establecido un cuadro de categorías y subcategorías, así como sus códigos de referencia, una vez que hemos indagado acerca del conocimiento del profesorado de Educación Física entrevistado de las funciones del Instituto Pestalozziano, así como del sistema pedagógico que se llevaba a cabo y de sus creencias acerca de su importancia como centro de formación de profesorado de una incipiente Educación Física.

CAMPO: 4	EL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID (1806-1808), PRIMERA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA		CODIGO
CATEGORÍAS	4.1.- NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE LA INSTITUCIÓN	4.1.1.- Desconocimiento	DES
		4.1.2.- Asentimiento	ASE
		4.1.3.- Conocimiento adecuado	CON
	4.2.- CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO	4.2.1.- Formación de profesores de Educación Física	FPR
		4.2.2.- Diseño curricular de corte moderno	DCU
	4.3.- CREENCIAS SOBRE LA EVOLUCIÓN POSTERIOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	4.3.1.- Institución adelantada	IAD
4.3.2.- Una Educación Física consolidada		EFC	

4.1.- NIVEL DE CONOCIMIENTO ACERCA DEL REAL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID

Para indagar acerca de su nivel de Conocimientos nos pareció apropiado el formularles la siguiente pregunta al profesorado: *¿Qué conocimiento tiene del Instituto Pestalozziano de Madrid?*

Las respuestas que nos fueron emitidas por el profesorado participante en las entrevistas, las podemos clasificar en tres grupos: profesorado que muestra su desconocimiento acerca del Instituto Pestalozziano y por tanto de sus funciones; un segundo grupo que conoce la existencia de la Institución, pero sin aportar argumentos de cierta relevancia que avalen su respuesta afirmativa y un tercer grupo de profesores que muestra un conocimiento más profundo de que el Instituto Pestalozziano de Madrid fue una institución adelantada a su época y pionera en la formación del profesorado especialista en Educación Física en España.

4.1.1.- Desconocimiento ((DES))

Un primer grupo de profesores tanto de Primaria como de Secundaria, muestran su desconocimiento sobre las funciones del Instituto Pestalozziano o de sus funciones,

*No conozco casi nada de esta institución.
Profesor 12 H S 63 (1265) DES*

*Desconozco bastante de esta institución.
Profesor 4 H P 33 (467) DES*

*La verdad es que hasta leer el protocolo facilitado previamente para esta entrevista no sabía nada del Instituto Pestalozziano, creo que porque mi formación en historia de la Educación Física fue deficiente, aunque podría haberme informado posteriormente en tantos años de profesión.
Profesora 3 M P 31 (360-365) DES*

*Sé que fue un centro donde se seguía la pedagogía de Rousseau y de Pestalozzi y que aportó bastante a la Educación Física, pero desconozco más datos sobre esta institución, lo siento.
Profesor 11 H S 47 (1167-1170) DES*

Aparece en alguna de las opiniones un sentimiento de autocrítica, al considerar que deberían de conocer mejor la institución pionera en cuanto a formación del profesorado, junto con alguna opinión que plantea errores en la concepción de la línea conceptual del Instituto.

4.1.2.- Asentimiento (ASE)

Un segundo grupo de profesores, en el que aparecen opiniones de los tres colectivos entrevistados (Profesores de Primaria, Secundaria, Universidad), responde de manera afirmativa a la pregunta planteada, pero no ofrece razones argumentales para sostener esta afirmación.

*Creo que fue una institución de la que Amorós fue director, pero no tengo muy claro cuales eran sus funciones, si formación militar, académica.
Profesora 1 M P 29 (071-072) ASE*

*Creo que si se puede considerar como la primera institución de formación del profesorado de Educación Física, aunque no tengo demasiada información
Profesora 2 M P 30 (268-270) ASE*

*La verdad es que pudiese ser la primera escuela de formación del profesorado. Con la información previa del protocolo deduzco que sería una institución avanzada en formación del profesorado, pero la verdad no lo tengo nada claro.
Profesor 7 H S 31 (767-770) ASE*

4.1.3.- Conocimiento adecuado (CON)

Un tercer grupo de profesores responde de manera afirmativa pero además argumenta su respuesta, ofreciendo razones que avalan que el Real Instituto Pestalozziano de Madrid fue la primera institución que de manera decidida trata de formar a formadores en el ámbito de la Didáctica de la Educación Física.

Sí. Si analizamos lo que proponía dentro de sus planes de estudios, podemos encontrar, salvando las distancias temporales y sociales, grandes similitudes con la formación del profesorado de Educación Física actual.

Profesor 5 H 32 P (568-570) CON

Considero que sí, principalmente por la concepción de una educación más liberal, y por la gran importancia concedida a la preparación del alumnado en "gimnástica", dándole el mismo nivel académico que a las disciplinas clásicas.

Profesora 13 M U 35 (1370-1373) CON

La labor del Instituto hay que considerarla como deformación del profesorado, junto con otro tipo de formación que se impartía a niños y a militares. Pero sin duda hay que considerar que fue el primer centro de formación de profesorado de Educación Física.

Profesor 12 H S 63 (1168-1172) CON

Convencido de que sí, y que ha sentado las bases de la buena formación didáctica que tenemos los licenciados en E.F. con respecto a otros licenciados universitarios (Químicos, Matemáticos etc...)

Profesor 15 H U 47 (1565-1568) CON

Coincidimos con la opinión de López Fernández (2004)²⁶ en que la formación de profesores de Educación Física ha ido tradicionalmente a remolque de disposiciones legislativas que declaraban obligatoria la materia, pero no preveían los medios necesarios para formar a los responsables de su enseñanza. Esta imprevisión de los Gobiernos de turno en formar profesores en cantidad y calidad ha perjudicado a la Educación Física. En muchas ocasiones se ha tenido de recurrir a personas sin titulación o con una titulación inadecuada con el resultado de que una parte de varias generaciones ha recibido una Educación Física deficiente, alimentando el prejuicio secular que prima la educación intelectual sobre la física.

Teniendo en cuenta esta opinión compartida con López Fernández, nos pareció conveniente continuar nuestra indagación realizando la siguiente pregunta:

4.2.- CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO

4.2.1.- Centro de Formación del Profesorado de Educación Física (FPR)

El desempeño de la función docente requiere que las Instituciones de Formación de Profesores brinden a los estudiantes las herramientas que les

²⁶ López Fernández, Iván (2004). Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Física en España. Campo Abierto. *Revista Fuentes*, nº 4. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

permitan articular: tanto el análisis de los contenidos propios de la disciplina (reflexión epistemológica), el de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje (reflexión pedagógica), como su relación con el marco en el que se contextualizan las prácticas docentes (reflexión social). Con esta finalidad, la propuesta curricular promueve la articulación entre las cuestiones disciplinares y la problemática de su enseñanza en contextos particulares. Así, del análisis de las informaciones sobre el Instituto Pestalozziano podemos considerar que entre sus objetivos aparecían de forma explícita tales como:

- Actuar como escuela normal de maestros que contribuyesen a la difusión del nuevo método de enseñanza por todos los rincones de la Monarquía hispánica;
- Contribuir de la manera más eficaz al desarrollo de las facultades físicas y morales de la infancia;
- Desarrollar el importante arte de formar a los seres humanos.

La visión del profesorado entrevistado gira en este sentido.

Sí, pues ya se piensa que las personas encargadas de la educación física han de recibir una formación especializada, eso sí aunque en contraposición (doscientos años después) a la nueva ley de universidades que pretender suprimir la formación específica de los nuevos profesionales de la educación física volviendo a los generalistas.

Profesor 10 H S 40 (1070-1075) FRP

Creo que sí se puede considerar como la primera institución de formación del profesorado de Educación Física, aunque no tengo demasiada información.

Profesora 2 M P 30 (268-270) FRP

Supongo que hubiera beneficiado tanto a la formación, como al profesorado como a la Educación Física en general, hubiera sido un referente más a seguir o tener en cuenta.

Profesora 2 M P 30 (280-283) FRP

Considera que el Real Instituto Pestalozziano de Madrid, al margen de su organización militar, hay que considerarlo como el primer centro específico de la formación de profesorado especialista en Educación Física. No hay que olvidar que parte de su alumnado estaba destinado para ir a otros centros y tratar de diseminar el mensaje que aprendían en el centro.

Profesor 16 H U 57 (1681-1688) FRP

4.2.2.- Diseño curricular de corte moderno (DMO)

El método de Pestalozzi pretendía enseñar a leer, escribir, dibujar, contar y pensar de un modo lo más conforme a la naturaleza y al progreso de las potencias del niño, desterrando los problemas de la metafísica y desarrollando la razón.

En el Instituto madrileño los contenidos de enseñanza eran: primeras letras, matemáticas, literatura, filosofía, latín, gramática castellana, francés, alemán, inglés, historia, religión y moral, música, gimnasia (natación, equitación, esgrima, etc.)²⁷, dibujo, geografía, conocimientos del mundo castrense, economía política y preceptos higiénicos son algunas de las materias que aparecen en el diseño curricular del Instituto Pestalozziano de Madrid (²⁸).

La información para esta categoría las obtuvimos a través de las respuestas a la pregunta **¿Se podría considerar el programa del Instituto como un diseño curricular de corte moderno?**, una vez categorizadas las respuestas señalamos alguna de las opiniones mas relevantes.

Quizá la terminología de diseño curricular no fuese muy apropiada al programa que se llevaba a cabo en el Instituto Pestalozziano, ya que tenía un carácter cerrado y dudo de que el alumnado tuviese intervención en su diseño, pero es evidente que contenía elementos curriculares (me refiero a objetivos claros, unos contenidos adaptados y por supuesto una metodología).

Profesora 2 M P 31 (277-282) DMO

Creo que así se podría considerar, toda vez que su programación contiene todos los elementos curriculares que ahora trabajamos, así se plantean objetivos, contenidos de diferente ámbito, lo que hoy llamaríamos contenidos actitudinales, referidos a la educación moral, junto con otros contenidos de índole conceptual y procedimental. También hay que señalar su metodología, basada en el modelo de intuición de Pestalozzi. Creo que si se podría dar este calificativo de diseño curricular.

Profesor 16 H U 57 (1686-1694) DMO

Del análisis de estas respuestas podemos inferir que las creencias del profesorado entrevistado se encuentran entre la teoría del currículo *práctico* (Currículum como fenómeno), es decir se refiere a todo el ámbito de experiencias, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar y en al ámbito de currículo de *estudio* (Currículum como investigación), es decir sobre el ámbito práctico se construye y define un campo de estudio disciplinar. Se refieren en este caso a la dimensión de elaboración teórica.

²⁷ Nótese que bajo la denominación de Gimnasia, entendida en la época como la ciencia de todos los ejercicios, aparecen actividades físicas que en la actualidad se incorporarían a los contenidos deportivos.

²⁸ Estos contenidos fueron enunciados por Francisco Voitel en su Discurso de apertura de la Real Escuela Pestalozziana, en el Ayuntamiento de Madrid, el 4 de noviembre de 1806.

4.3.- CREENCIAS SOBRE LA EVOLUCIÓN POSTERIOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Nos adentramos en el análisis de esta categoría en el apartado de las creencias, entendidas como las califican Kane, Sandretto y Heath (2002)²⁹, como “representación de la información que alguien tiene acerca de un objeto, o la comprensión de la persona acerca de sí misma y de su ambiente”.

Piernavieja (1960: 286)³⁰ nos aporta una de las claves al retraso secular que al Educación Física como materia educativa, que ha recibido tantos vaivenes en su implantación como materia obligatoria en los centros educativos. “Con Amorós se abre el catálogo de los grandes españoles que han dejado una marcada huella de su paso y que ocupan en la Historia un lugar privilegiado por derecho propio. Su deportación a Francia produjo un tremendo vacío, cuyas repercusiones son incalculables. A juzgar por el éxito de sus ideas en el país vecino, podría afirmarse que hasta el mismo curso de nuestra historia habrá podido cambiar con más fortuna en los tristes años finales del viejo imperio español”.

A la pregunta **¿Qué podría haber sido de la Educación Física si este centro hubiese continuado formando profesorado de Educación Física?** De las respuestas hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías:

4.3.1.- Institución adelantada a su época (IAD)

Algunas opiniones del profesorado expresan con claridad que el Instituto Pestalozziano de Madrid fue una institución educativa adelantada a su época.

Considero que sí, fue una institución adelantada a su época. Una institución que entre sus objetivos señala el Formar a sus alumnos para que se desenvuelvan adecuadamente en su entorno, que plantea desarrollar la motricidad del alumno (capacidades, habilidades) y que pretende fomentar la adquisición de valores positivos para desenvolverse en la sociedad, hay que considerarla en su época como muy adelantada a su tiempo.

Profesora 3 M P 31 (380-385) IAD

²⁹ Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). “Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics”, *Review of Educational Research*, Vol. 72, Nº 2.

³⁰ Piernavieja del Pozo, M. (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física.

Estoy totalmente convencido de que fue una Institución muy adelantada a su época. Plantear una educación integral, trabajar la educación Física dándole la misma importancia que a otras materias, cosa que aún hoy no se ha conseguido, es para estar totalmente de acuerdo, de que si, fue muy adelantada.

Profesor 16 H U 57 (1685-1689) IAD

Una institución que empleaba en su enseñanza un método progresivo que daba más importancia al conocimiento significativo que a la memoria (aunque su ejercitación también se consideraba prioritaria) y con el que los niños aprendían anatomía sobre sus propios cuerpos, hay que considerarla pionera y adelantada a su época.

4.3.2.- Un área de Educación Física consolidada (EFC)

Aunque con el margen de error que supone la expresión de una creencia de un objeto de estudio que fue pasado y que no continuó en el tiempo, nos parece importante tomar en consideración las opiniones del profesorado sobre que podría haber sido del área de Educación Física si una institución con metodologías activas, con intencionalidades de educar en valores, aunque estos valores hoy puedan cuestionarse, ante un momento presente con ciertas incertidumbres sobre el devenir del área.

Pues supongo que estaría muy avanzada.

Profesora 1 M P 29 (081) EFC

No sé, no tengo tantos conocimientos para poder ver más allá, pero creo que tuvo una gran influencia en la visión que tenemos ahora de la E.F.

Profesora 14 M U 41 (1474-1476) EFC

Hubiese sido durante años una materia más pedagógica y menos corpórea, higienista y militarista.

Profesor 15 H U 47 (1575-1576) EFC

Creo que en la actualidad estaríamos igual, pero hubiese cambiado bastante la historia. Se habrían adelantado muchos aspectos en los que basamos nuestra materia en la actualidad en el tiempo. Por ejemplo, la Educación Física basada en el trabajo de la Condición Física, en método analítico o sistemas naturales que se trabajaba durante la Dictadura se hubiese podido contrastar con una mentalidad más "moderna" como la que proponía Amorós con su método.

Profesor 8 H S 37 (867-876) EFC

Con la importancia que en el Instituto Pestalozziano, de manos de Amorós, se concedía tanto a los aspectos físicos, intelectuales y morales, con su tendencia a promover cambios en España mediante la educación, con su incidencia en formar a formadores que luego difundiesen su concepción por todo el país, con su intención de hacer obligatoria la E.F. en los distintos niveles de enseñanza, con su intención de universalizar la educación, comenzando el período escolar a edades más tempranas, si éste hubiese continuado habría provocado que a la Educación Física actual se le

otorgase una gran importancia y consideración, se le dedicase mucho más tiempo y reconocimiento, y que, mediante la aplicación de una metodología apropiada, se pudiesen conseguir grandes logros en la mayor parte de las funciones a las que la E.F. puede contribuir.

Profesora 13 M U 35 (1380-1389) EFC

La Historia de la Educación Física es parte de la Historia de la Pedagogía y, en consecuencia, una parte integral de la Historia de la Cultura. Es precisamente en el contexto de la Historia de la Cultura en el que cobran sentido las ideas y reflexiones sobre la Educación Física en todas las etapas históricas.

La Educación Física como disciplina es histórica de punta a punta. Cada vez que un profesor de Educación Física plantea un plan y lo lleva a la práctica, acontecen cosas que van constituyendo la historia de la disciplina en contra de lo que acontece en la escuela, cuyo funcionamiento tiende a imponer un ciclo, por ejemplo: el hecho de que haya un ciclo lectivo. Por ello es común que frente a un año escolar que se inicia, los profesores de educación física no lo piensen como una historia a construir, sino como el curso que va a desarrollar y siguiendo las pautas de la planeación piensa en términos de progresiones y actividades.

❖ CAMPO 5.- TRATAMIENTO QUE RECIBEN LAS APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Las educaciones físicas modernas aparecen en una sociedad que conoce varias formas de practicas de ejercicio corporal (citemos los juegos populares y las artes de ejercicios nobles); se diferenciarán de los ejercicios preexistentes proponiendo e imponiendo la sistematización de los ejercicios ya conocido.
JEAN DEFRANCE, 1987

La Educación en la mayoría de los casos ofrece un modelo reproductor. La consideración de la Educación Física como una materia de corte tradicional supondría seguir olvidando la influencia negativa que ofrece un nuevo modelo social en el que vivimos: sedentarismo, hábitos alimenticios negativos, posturas incorrectas, etc.

Tiempos atrás y con excesiva frecuencia el concepto de Educación Física se había planteado desde una óptica reduccionista, entendiéndolo como asociado en exclusividad al aspecto motor. Es a partir del nacimiento de las Escuelas Gimnásticas del siglo XIX, cuando se aportan las razones que han permitido una valoración multifuncional del concepto y un nuevo enfoque desde una perspectiva diferente del mismo, están asociadas a la importancia concedida al cuerpo por las generaciones pasadas y al grado de libertad y expresión asumido por los ciudadanos.

La Educación Física del siglo XIX comienza con muchas dificultades a formar parte de ese concepto protagonizado por los pedagogos de la Ilustración de la Educación Integral. El principio que guía la educación integral es el del desarrollo de todas las posibilidades de una persona, preparándola tanto para el mundo de la reflexión como para el del trabajo. Evidentemente, es igual para todos, mixta y laica. Y será iluminada a la luz de la razón y de la ciencia, por la observación de los hechos en un ambiente desprovisto de coerción, en donde el niño irá del descubrimiento al conocimiento.

En este campo hemos querido conocer aquellos aspectos del currículo actual de Educación Física que tiene similitudes con el Método Gimnástico de Francisco Amorós a juicio del profesorado de educación Física entrevistado. De las opiniones expresadas en las entrevistas y una vez realizado el análisis del

contenido hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para establecer su análisis y discusión.

CAMPO: 5	TRATAMIENTO QUE RECIBEN LAS APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA		CODIGO	
CATEGORÍAS	5.1.- EN LOS OBJETIVOS	5.1.1.- Actividad física orientada a la salud	OSA	
		5.1.2.- Educación integral	OEI	
		5.1.3.- Formar personas	OFP	
	5.2.- EN LOS CONTENIDOS	5.2.1.- Condición Física	CCF	
		5.2.2.- Juegos y Deportes	CJD	
		5.2.3.- Habilidades motrices	CHD	
		5.2.4.- Expresión Corporal	CEC	
		5.2.5.- Actividad física en el medio natural	CAM	
	5.3.- ORIENTACIONES METODOLOGICAS	5.3.1.- Principios básicos	MPB	
		5.3.2.- Estrategias de practica	MEP	
	5.4.- MEDIOS Y RECURSOS			MRE
	5.5.- LA EVALUACIÓN	5.5.1.- La evaluación de los procedimientos	EPR	
		5.5.2.- La evaluación de las actitudes	EAC	

5.1.- EN LOS OBJETIVOS

Los objetivos no constituyen un elemento independiente dentro del proceso educativo, sino que forman parte muy importante durante todo el proceso, ya que son el punto de partida para seleccionar, organizar y conducir los contenidos, introduciendo modificaciones durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que son la guía para determinar qué enseñanza y cómo enseñarlo, nos permiten determinar cuál ha sido el progreso del alumno y facilitar al docente la labor de determinar cuáles aspectos deben ser reforzados con su grupo de niños.

Al serles formulada la pregunta al profesorado de *¿Qué objetivos del Método de Amorós son coincidentes con los que planteas en tu Diseño Curricular?* De las respuestas obtenidas hemos considerado que las principales similitudes se encuentran en los objetivos relativos a la salud, a la educación integral y a formar personas.

5.1.1.- Objetivos de Salud (OSA)

En la definición de la gimnasia como ciencia, ya Amorós señalaba que *“la gimnasia abarca la práctica de todos los ejercicios tendentes a hacer al hombre más valerosos, más intrépido, más inteligente, más sensible, más fuerte, más laborioso, más hábil, más veloz, más flexible y más ágil”*. Plantea sin duda capacidades y cualidades que tienen una intensa relación con la salud. Así, el profesorado encuentra las siguientes similitudes con sus objetivos de área y de etapa.

Así, lo expresa el profesorado de Educación Primaria:

Fomentar conocimientos relacionados con la salud, que le permitan adquirir hábitos saludables.

Profesora 3 M P 31 (375-376) OSA

Desarrollo de la salud y aumentar el bagaje motriz del alumno.

Profesor 5 H 32 P (571) OSA

Entender la Educación Física como un medio para conseguir la mejora y mantenimiento de la salud.

Profesora 6 M P 36 (670-671) OSA

El profesorado de Educación Secundaria, señala las siguientes similitudes con los objetivos que plantea Amorós en su método:

La práctica física en sí como beneficiosa para la salud.

Profesor 11 H S 47 (1169) OSA

También el aspecto relativo al desarrollo de las cualidades físicas y la salud.

Profesor 8 H S 37 (8)

También contribuir responsabilizándolos en el cuidado y mejora de su cuerpo haciéndoles ver la importancia de la actividad física en su salud, por tanto, comparto con Amorós tres de sus objetivos.

Profesor 10 H S 40 (1067-1071) OSA

La práctica física en sí como beneficiosa para la salud.

Profesor 11 H S 47 (1166) OSA

5.1.2.- Educación Integral (OEI)

Los revolucionarios del siglo XIX trataron la cuestión educativa como una parte del proyecto de cambio de sociedad. Una forma radicalmente diferente de concebir la escuela, sustrayendo al niño de la influencia tanto de la Iglesia como del Estado que debía permitir que se formaran adultos libres, susceptibles de cambiar el mundo. Así, dos grandes filósofos y pedagogos del siglo XVIII (Rousseau y Pestalozzi, ambos influyeron decisivamente en el método amorosiano), propugnaban la educación integral. Para Pestalozzi la solución de los problemas sociales pasaba por el incremento de la educación

de los ciudadanos, más que por la creación de ambientes diferentes (como proponía Rousseau) con la separación de los niños de la sociedad. No obstante, en lo esencial estaba de acuerdo con diferentes ideas expresadas por Rousseau en cuanto a la importancia de la educación y en especial de la Educación Física en la formación integral del ser humano.

Gaspar de Jovellanos y Ramírez (1744-1811), que defendió el derecho a la educación de todos los españoles, ya esbozó conceptos de actualidad como la “*educación integral*”:

“Si el hombre sólo es educable, porque es la única criatura instruable, y si toda instrucción debe dirigirse á la perfección de su ser, siendo éste compuesto de dos diferentes sustancias, y dotado de facultades físicas e intelectuales, su perfección sólo podrá consistir en el desenvolvimiento de estas facultades”.

Estas ideas han impregnado el currículo de Educación Física, en diferentes períodos históricos, pero en el caso que nos ocupa, los Decretos de Educación Primaria (105/92)³¹ y Secundaria (106/92)³², en sus preámbulos ya recogen esta idea paradigmática de la Educación Física como aporte a la educación integral. *“La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal ayudándole a adquirir los conocimientos y destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás”.* De la manera que sigue es expresado por el profesorado entrevistado

Tratar la Educación Física para conseguir el desarrollo físico, pero también afectivo, cognitivo y social de las personas.

Profesora 6 M P 36 (683-684) OEI

Contribuir de la manera más eficaz al desarrollo de las facultades físicas y morales de la infancia.

Profesora 9 M S 37 (979-980) OEI

Creo que el concepto de salud y de sociabilidad a través de la práctica de E.F. siguen vigentes en nuestras clases de E.F.

Profesor 15 H U 47 (1581-1582) OEI

³¹ Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto de Educación Primaria (105/92)*. Anexo del área de Educación Física.. BOJA 53. Sevilla.

³² Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto de Educación Secundaria (106/92)*. Anexo del área de Educación Física.. BOJA 53. Sevilla.

Salud, social, beneficio integral, mejora y riqueza personal.
Profesora 2 M P 30 (278) OEI

5.1.3.- Formar personas (OFP)

El término “*persona*” es definido por la Real Academia Española de la Lengua (2004)³³ como “*Un ser individual dotado de vida y sensibilidad (al igual que el resto de los animales), junto con la inteligencia y la voluntad propiamente humanas*”; o como un “*Individuo de la especie humana*”.

La humanidad “*la esencia del verdadero ser humano*” se expresa en la cultura, de tal manera que el hombre o la mujer no es un animal de naturaleza, sino un animal de cultura; su naturaleza consiste en su cultura, entendiendo ésta principalmente en su dimensión subjetiva; esto es como cultivo. De esta forma viene dada la apertura a la consideración de la educación como eminente tarea humana; pues puede decirse que, para Maritain, citado por Díaz (2006)³⁴ “*la educación es la vía para la humanización del hombre. La humanización es el esencial dinamismo que mueve y da sentido a la conducta humana*”.

En la Educación Física actual, uno de los objetivos que el profesorado ha asumido con una importancia capital en la sociedad del conocimiento, es el de colaborar a formar personas, por encima de objetivos de carácter mas procedimental que durante décadas conformaron la programación habitual del profesorado de Educación Física. En este sentido, las opiniones del profesorado tanto de Primaria, de Secundaria, como el profesorado universitario entrevistado, coinciden con los planteamientos, que ya Amorós proponía en su metodología.

En el de formar a personas más capacitadas para desenvolverse con habilidades que faciliten la eficacia y soltura en una sociedad dinámica.

Profesora 6 M P 36 (680-682) OFP

Formar seres humanos, tiene gran paralelismo con los objetivos de tipo actitudinales que planteamos en las clases.

Profesor 8 H S 37 (878-879) OFP

Desarrollar el importante arte de formar seres humanos.

Profesora 9 M S 37 (977) OFP

³³ Real Academia Española de la Lengua (2004). www.rae.es

³⁴ Díaz, Arturo (2006). La concepción de la persona en Jacques Maritain. Desde la noción de individuo a la de libertad personal. *Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana*, Vol. 5, Nº 15, 2006.

En la clase debe contribuir a la formación del alumnado, ayudar a que los alumnos vayan siendo cada vez mejores personas, contribuir a su formación en valores (respeto, ayuda, solidaridad, con capacidad de decisión.

Profesor 10 H S 40 (1077-1080) OFP

Ayudar a ser mejores personas a través de la práctica de la actividad física.

Profesor 11 H S 47 (1178) OFP

El considerar al ser humano como valor central, de propiciar la igualdad de oportunidades para todos, de reconocer la diversidad oponiéndose a toda discriminación, de auspiciar la libertad de pensamiento y de luchar contra toda forma de violencia, caracterizan nuestro pensamiento y nuestra acción en los aspectos más generales. Al mismo tiempo, estas propuestas terminan configurando un estilo de vida y un modo de relación del más alto valor moral

5.2.- LOS CONTENIDOS

En este nivel de análisis se considera el contenido como un componente curricular, el contenido a enseñar. Los contenidos prescriptos para los espacios de Educación Física se han modificado según las influencias de otras instituciones (la militar, la medicina, la “reeducación”, el deporte), así como las tendencias educativas y los valores sociales dominantes. Los contenidos no son objetos naturales sino que se “construyen” para la enseñanza, son el resultado de decisiones políticas, epistemológicas, científicas y pedagógicas de un conjunto variado de actores distribuidos en una escala que va desde las altas esferas de conducción del sistema educativo (sus decisiones son más abstractas, alejadas de las prácticas reales pero con un poder simbólico considerable), hasta los docentes que seleccionan cotidianamente aquello que enseñarán en sus clases.

Rozengardt (2006)³⁵ considera que como creación cultural, “*la Educación Física participa en la reproducción de la vida social aportando elementos transformadores y conservadores. Las manifestaciones de esta cultura corporal y motriz (que identifican el contenido), han acompañado a la humanidad en toda su trayectoria, con formatos particulares según las condiciones históricas concretas*”. Como estructura, la Educación Física surge con la consolidación del proyecto moderno-burgués entre los siglos XVIII y XIX. Los mandatos políticos, científicos y morales de ese proyecto son las “*reglas estructurantes*” del contenido de la Educación Física.

³⁵ Rozengardt, Rodolfo (2006). *Notas históricas para la identidad del campo*, en Rozengardt y otros, Apuntes de historia para profesores de Educación Física. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Retomando el análisis histórico, se podrían hoy considerar criterios didácticos y a la vez epistemológicos y políticos los que han regulado los procesos de selección y organización de los contenidos escolares de la Educación Física. Se identifican estos criterios a partir de la combinación del modo en que se ponen en juego las concepciones filosóficas y pedagógicas de los sujetos que intervienen, "*así como las características del imaginario social predominante*" (Gómez, 2002)³⁶.

En todos los casos sus contenidos, aún con consideraciones diferenciadas, están relacionados a las prácticas corporales que ha desarrollado la cultura humana. Como disciplina curricular, estas prácticas conforman el contenido a enseñar y en su tratamiento pedagógico, vehiculizan objetivos y contenidos variados.

De esta manera los contenidos que propone Amorós están influenciados por el entorno social, político, educativo y cultural en el que se desenvuelve, no obstante y salvando las diferencias históricas, aún hoy se pueden comprobar como algunos los contenidos que propugnaba el método de Amorós, hoy son incluidos en las programaciones del profesorado de Educación Física. Para analizar las opiniones expresadas por el profesorado vamos a utilizar como criterio organizador los núcleos de contenido actuales.

5.2.1.- Núcleo de contenido: condición física (CCF)

Los dos enfoques tradicionales que se le ha otorgado al núcleo de contenidos de condición física están presentes en la obra de Amorós, estos son, el enfoque funcional y el enfoque orgánico. El enfoque funcional pretende que el alumnado adquiriera los conocimientos y destrezas que le permitan desarrollar sus cualidades físicas en función de sus necesidades y del tipo de actividad física que quiere realizar. Y el enfoque orgánico que pretende recoger los planteamientos del bloque de salud corporal, en una relación directa entre el desarrollo de ciertas cualidades físicas y su repercusión en los órganos y sistemas que condicionan la salud. Estos dos enfoques también son apreciados por el profesorado entrevistado, destacando más el enfoque orgánico sobre el funcional.

En términos generales guarda cierto paralelismo el tratamiento de contenidos como:... capacidades físicas...salud...
Profesora 3 M P 31 (383-385) CCF

³⁶ Gómez, Raúl (2002). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.

Trabajamos algunos aspectos relativos a los bloques de contenidos de condición Física y cualidades físicas que están presentes en los planteamientos de mejora de la salud.

Profesor 8 H S 37 (878-881) CCF

Coincido en utilizar Ejercicios elementales para el desarrollo de la condición física...

Profesora 6 M P 36 (680-684) CCF

5.2.2.- Núcleo de contenido: Juegos y Deportes (CJD)

En la obra de Amorós aparecen los Juegos y Deportes en una triple vertiente: lúdica, especializada y autóctona. Así en el preámbulo de su obra *Manuel d'Éducation Physique, gymnastique et morale* señala: “Nadar desnudo o vestido... Práctica de juegos antiguos y modernos, atléticos y militares, en los que se utilicen esferas y lanzamientos con la mano de dardos, piedras, lanzas...; Tiro al blanco con arcos ... Esgrima, a pie y a caballo...”

Las respuestas del profesorado van en la línea de la utilización del deporte como aprendizaje especializado, ya sea en deportes individuales y colectivos y en la vertiente autóctona del conocimiento y práctica de juegos tradicionales.

En términos generales guarda cierto paralelismo el tratamiento de contenidos como,,,juegos populares, valores, actividades y juegos en el medio natural...

Profesora 3 M P 31 (383-385) CJD

Práctica de actividades y juegos variados tradicionales, autóctonos...con el objetivo de diversión y desarrollo motriz.

Profesor 5 H 32 P (579-580) CJD

Hacemos juegos de lucha.

Profesor 10 H S 40 (1080) CJD

Coincido en utilizar... Juegos antiguos, danzas.

Profesora 6 M P 36 (680-684) CDC

En la vertiente autóctona, priman los factores de inserción en la comunidad y el análisis del valor social y cultural derivado de la propia práctica de un juego o deporte que tiene una significación en el patrimonio colectivo de una comunidad y que como tal debe ser aprendido y apreciado por los miembros de la misma.

5.2.3.- Núcleo de contenidos: habilidades y destrezas (CHD)

Amorós planteaba contenidos referidos a lo que hoy denominamos el núcleo de habilidades y destrezas. En el preámbulo de su obra cumbre ya indicaba en los contenidos de método que el alumnado realizaría actividades

tales como: *Marchar y correr en terrenos fáciles y difíciles, a diferentes velocidades y con obstáculo; Saltar en longitud y en altura, en todas direcciones y con carga... o con manos libres; Ejercitación del equilibrio mediante la utilización de piquetas, potros (fijos, vacilantes, horizontales o inclinados) y caballos; Franquear obstáculos naturales con o sin la ayuda de instrumentos; Trepas por escaleras de madera.*

Nos vamos a referir en este apartado a las habilidades y destreza motoras básicas, representadas por actividades como la carrera, el salto, el lanzamiento, los giros... más que a habilidades específicas y especializadas, aprendidas, inherentes a conductas cuyos resultados conllevan a la rapidez y precisión o uniformidad de movimientos corporales más específicos, como sumatorios de diferentes destrezas. La ejecución de la destreza motora se refleja en una acción de movimiento corporal que envuelve a la actividad muscular. La acción se conforma a ciertas normas de velocidad, de precisión, vigor y uniformidad de ejecución. Así lo indica el profesorado entrevistado:

Coincido en utilizar.... Habilidades como Marchar, correr, saltar, equilibrio...
Profesora 6 M P 36 (680-684) CHD

En general, en las clases de Educación Física, considero que entre los contenidos del método amorosiano y los que se trabajan en las mismas existe gran paralelismo, aunque modificándose "las formas" de aplicarlos en muchos casos, así como el material a emplear (más sofisticado y menos natural), aunque hay una gran coincidencia con el trabajo de las habilidades.
Profesora 13 M U 35 (1380-1385) CHD

El desarrollo de habilidades básicas y específicas.
Profesor 11 H S 47 (1184) CHD

Hacemos salto de longitud y de altura. Practicamos equilibrio, utilizando también el potro, plinto.
Profesor 10 H S 40 (1081-1082) CHD

5.2.4.- Núcleo de contenidos de expresión y comunicación corporal (CEC)

La expresión corporal toma como instrumento al propio cuerpo, y a partir de él establece una importante vía de canalización de aptitudes, de liberación y de conciencia de posibilidades personales, favoreciendo el desarrollo armónico del niño en su totalidad psicofísica.

Amorós incluye en su método actividades tales como "*Danzas pírricas o militares y danzas de sociedad (dances de société), según las aplicaciones que el alumno le deba dar. La danza escénica o teatral (apostilla Amorós) pertenece al funambulismo y, en consecuencia, queda excluida de su plan*". El

profesorado señala las siguientes actividades que realiza y que tienen paralelismo en este núcleo de contenidos.

En términos generales guarda cierto paralelismo el tratamiento de contenidos como: el ritmo, danza....

Profesora 3 M P 31 (380-383) CEC

Ejercitación del equilibrio mediante la utilización de piquetas, potros, Lucha corporal de diversas modalidades, Danzas pírricas o militares y danzas de sociedad (dances de société), según las aplicaciones que el alumno le deba dar.

Profesor 8 H S 37 (881-884) CEC

La comunicación corporal es una experiencia que ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Su práctica proporciona un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad de su dominio. Las actividades más frecuentes al margen de las dramatizaciones y el mimo, son las danzas y bailes y las actividades de clara intencionalidad rítmica.

5.2.5.- Núcleo de contenidos: actividades físicas en el medio natural (CAM)

Lo que no se conoce, normalmente no se aprecia, de ahí la especial incidencia del Diseño Curricular en este aspecto... *Este conocimiento debe incrementarse con la información sobre lugares, zonas, instalaciones de permanencia, parques, reservas naturales, donde se podrán organizar actividades de este tipo.* El conocimiento del medio, su posterior utilización y la adaptación al mismo, debe suponer una investigación científica del medio, una valoración de sus agentes a través de instrumentos científicos y de la valoración cultural de vestigios y zonas de interés.

Amorós señala que en su método se realizan actividades tales como *Franquear obstáculos naturales con o sin la ayuda de instrumentos...Atravesar un determinado espacio haciendo uso de diferentes tipos de suspensiones con las extremidades...Nadar desnudo o vestido.* Señalamos a continuación algunas opiniones extraídas de las entrevistas al profesorado, en relación con la realización de actividades físicas en el medio natural.

En términos generales guarda cierto paralelismo el tratamiento de contenidos como: ... actividades y juegos en el medio natural.

Profesora 3 M P 31 (383-385) CAM

Coincido en... Recorridos por la naturaleza,...

Profesora 6 M P 36 (680-684) CAM

Realizamos marcha y carrera utilizando la margen del río, como Amorós, buscando en ocasiones, una gran inclinación del terreno para que tengan que trepar utilizando manos y pies. A veces incito a superar obstáculos, pequeños muros, árboles caídos, atravesar por las piedras del río.
Profesor 10 H S 40 (1081-1085) CAM

El desarrollo de habilidades básicas y específicas. Trabajo en la naturaleza.
Profesor 11 H S 47 (1184) CAM

Por estar insertos en la cultura todos los sujetos desarrollan conceptos y actitudes acerca de las prácticas corporales y motrices y procedimientos ligados a su selección y utilización más o menos adecuados. Las reglas acerca de cómo deben ser enseñadas las disciplinas corporales se aprenden en una experiencia cultural y social que comienza en general en las instituciones educativas o en las organizaciones ligadas al deporte o también en los medios de comunicación. Lo mismo ocurre con las formas de entrenar o mejorar las capacidades para el mejor

desempeño en ellas o con las valoraciones referidas al triunfo o la derrota, la cooperación o la violencia. En definitiva los contenidos a enseñar tienen siempre una vertiente histórica que impulsa en unos tiempos determinados a una orientación de elegir unos contenidos u otros o una determinada inclinación, hacia la recreación, hacia la salud, hacia la competición...

5.3.- LA METODOLOGIA

5.3.1.- Principios Metodológicos básicos (PMB)

De manera tradicional los principios básicos para el desarrollo de una Educación Física apropiada han sido, en opinión de Sánchez Bañuelos (1984)³⁷: Enseñanza para el mejor conocimiento de uno mismo, Enseñanza activa. Enseñanza emancipatoria. Esta claro que el método amorosiano como hemos visto el Capítulo III dedicado a su análisis el énfasis ha estado puesto en los dos primeros, no encontrándose episodios de enseñanza dónde el alumnado por si mismo trate de dar respuesta problemas motrices planteados y que le supongan na progresiva autonomía.

La enseñanza de la Educación Física debe ser adecuada para el alumno, implicando la adecuación a sus características personales, a su estadio evolutivo, a su nivel de conocimiento y dominio de la materia.

³⁷ Sánchez Bañuelos, Fernando (1984). *Bases para una Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Gymnos.

Al tratar de realizar el análisis y la posterior discusión de las respuestas del profesorado hemos encontrado las siguientes similitudes

Individualización de la práctica, teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones personales del alumno. Progresión, avanzando poco a poco del nivel inicial del alumno, desde lo más simple a lo más complejo. El comportamiento y las actitudes del alumno es muy importante para la consecución de los objetivos.

Profesora 3 M P 31 (390-395) PMB

Ir de lo simple a lo complejo. Necesidad de conocimiento del alumno y de adaptación de actividades a las características de los alumnos.

Profesor 5 H 32 P (587-589) PMB

A nivel metodológico estructuramos de lo sencillo a lo complejo. Conocer el carácter del alumno e individualizar los trabajos propuestos es otro principio metodológico que aun usamos.

Profesor 15 H U 47 (1585-1587) PMB

Considero que tienen un gran paralelismo con orientaciones o principios metodológicos totalmente aconsejados en la actualidad:

Tan simple como sea posible; Progresión; Adaptación; Individualización-personalización.

Profesora 13 M U 35 (1391-1395) PMB

El matiz de individualización en la enseñanza de los ejercicios.

Profesor 11 H S 47 (1187) PMB

Un método es efectivo cuando cumple ciertos principios que garanticen la acción educativa. Thorndike o Pila Teleña (1984)³⁸ señalan los siguientes:

- El método debe ser activo.
- Debe ser educativo.
- Sencillo y utilitario.
- Interesante.
- Práctico.
- Integral.
- Socializador.
- Debe estar graduado a los distintos niveles.
- Ser psicológico.
- Adaptarse a los principios de economía y eficacia.

Valoramos de manera positiva el método de Amorós que en mayor o menor medida da respuesta a todos y cada uno de estos principios.

³⁸ Pila Teleña, Augusto (1984). *Metodología de la Educación Física*. Madrid: Editorial Augusto Pila.

5.3.2.- Estrategias de práctica (MEP)

A pesar de que el profesorado entrevistado hace un esfuerzo por encontrar similitudes entre sus estrategias de practica y las que usaba Amorós les es altamente difícil, ya que la metodología directiva de las escuelas gimnásticas europeas utilizaban casi en exclusividad metodologías dónde el protagonismo lo tiene la tarea y e profesor, aunque en los principios metodológicos se haga un canto al trabajo individual del alumno.

La evolución de la enseñanza hacia una metodología más participativa de cara al alumno, ha propiciado la incorporación de estilos de enseñanza dentro de la Educación Física, que aunque no traspasen el papel principal al alumno, sí al menos, facilitan su incorporación en la toma de decisiones dentro de una parcela que consideramos importante, la metodología de la actividad. (Delgado Noguera, 1992)³⁹. En este sentido el profesorado señala algunas similitudes con las estrategias de práctica que utilizaba el método amorosiano.

*Utilización de las correcciones, como feed back adecuados.
Profesora 2 M P 30 (290) MEP*

*Conocer las características de los alumnos, trabajo individual, la sesión dividida en parte preparatoria o calentamiento de la sesión y parte principal.
Profesora 6 M P 36 (688-689) MEP*

*En cuanto a la metodología estoy de acuerdo con Amorós que es imprescindible considerar el carácter de los alumnos, este conocimiento nos puede ayudar a prevenir muchos conflictos, en las relaciones humanas, y nuestras clases son un hervidero constante de estas, el carácter siempre está presente.
Profesor 10 H S 40 (1090-1095) MEP*

*Me parece interesante el planteamiento que hace Amorós en cuanto a la formación de grupos y tener en cuenta sus niveles iniciales para pedirle a cada uno lo que pueda dar.
Profesor 16 H U 57 (1677-1679) MEP*

*Yo pretendo formar una amplia base psicomotriz a los alumnos, individualización, establecer objetivos alcanzables que refuercen el aprendizaje...) como se indica en el método de Amorós, aunque salvando las distancias.
Profesor 8 H S 37 (888-891) MEP*

5.4.- LOS MEDIOS Y RECURSOS (MRC)

Los aparatos e instrumentos que Amorós utilizaba para sus clases avanzadas, constituyen otra de las partes fundamentales de su sistema.

³⁹ Delgado Noguera, Miguel Ángel (1992). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Granada: ICE.

Amorós establece una diferenciación entre dos tipos de tecnología gimnástica: *máquinas e instrumentos*.

Considera a las máquinas aquellas construcciones que, por su volumen, deben quedar fijadas en un lugar y pueden ser utilizadas por varias personas de forma simultánea. Denomina Instrumentos a todos aquellos objetos manejables y fáciles de transportar: cuerdas, picas para saltar, mazas, cinturones, pesas. Amorós adaptó muchos de estos elementos a las necesidades de su sistema. para evitar el excesivo y peligroso balanceo.

Es evidente que en la Educación Física escolar y a pesar de que el currículo es abierto y flexible, no es fácil encontrar centros de enseñanza y por tanto profesorado que utilice en sus clases las máquinas de Amorós, aunque si parece interesante la subdivisión que realiza y que aún hoy se mantiene sobre todo en los gimnasios de fitness.

Las grandes máquinas no se utilizan, pero sí los instrumentos pequeños que él usaba en sus clases.

Profesor 8 H S 37 (888-889) MRC

La subdivisión de los mismos en máquinas e instrumentos, me parece mantenida en la actualidad, pero con diferente denominación y con muchas subdivisiones dentro de ellas (material alternativo, material reciclado, material adaptado...). Por otra parte, los avances tecnológicos existentes en la actualidad hacen que las "máquinas e instrumentos" empleados actualmente en las clases de Educación Física, sean con frecuencia más sofisticados, complejos y diversificados, que los empleados en el método amorosiano.

Profesora 13 M U 35 (1393-1399) MRC

Los instrumentos y materiales móviles si que el profesorado lo utiliza en sus clases. Llama la atención la opinión expresada por parte del profesorado que indica que aunque el currículo es abierto y flexible, el material que se utiliza en la clase debe estar homologado por la Consejería de Educación correspondiente.

En relación a los materiales e instrumentos existe mayor diferencia, ya que, actualmente solo podemos utilizar materiales e instrumentos homologados. Si coincidimos mayormente, en la utilización de material fijo (espalderas, escaleras...) y móvil (cuerdas, picas...).

Profesora 3 M P 31 (390-395) MRC

Utilización de material que Amorós consideraba como instrumentos y de alguna máquina parecida a las que el autor utilizaba.

Profesor 5 H 32 P (591-593) MRC

En cuanto a los materiales, instrumentos siguiendo la terminología de Amorós los que más utilizo son los instrumentos, materiales fáciles de manejar como cuerdas, picas, balones, etc. y apenas los que él denomina máquinas.

Profesora 6 M P 36 (60) MRC

5.5.- LA EVALUACION

El proceso de evaluación debe tener presente que el desarrollo de las dimensiones de la personalidad moral, como autoconocimiento, autonomía y autorregulación, capacidad de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, empatía y perspectiva social, habilidades sociales y razonamiento moral, requiere considerar la capacidad cognitiva del educando que les permitan alcanzar niveles superiores de juicio moral y la adquisición de información sobre temas conflictivos para conocer diversidad de opciones, opiniones y razonamiento.

5.5.1.- La evaluación de los procedimientos (EPR)

Al profesorado entrevistado le llama poderosamente la atención que Amorós utilizase fichas individuales para cada alumno en las que incorporaba sus mediciones, para posteriormente establecer sus juicios de valor.

Ficha individual, anotaciones.

Profesora 2 M P 30 (397) EPR

Respecto a la evaluación coincido en alguno de los instrumentos con Amorós al utilizar una ficha individual.

Profesora 6 M P 36 (696-697) EPR

Se usan, al igual que Amorós, las fichas de anotación individuales para cada alumno... Amorós también valoraba este tipo de aspectos en su ficha del alumno y esto es lo más interesante que podemos destacar para su época.

Profesor 8 H S 37 (896-899) EPR

Respecto a la evaluación coincido en alguno de los instrumentos con Amorós al utilizar una ficha individual para evaluar la condición como habilidades, expresión corporal, juegos, etc donde se refleja el nivel de partida y progreso del alumno/a.

Profesora 6 M P 36 (692-696) EPR

Los criterios de evaluación también presentan gran paralelismo con elementos considerados en la actualidad, (no así: color de rostro, cabello y ojos, figura, aptitud para el canto). El resto, considero que, contextualizados en la situación actual, y ampliados o concretados en diversas ocasiones, sí presentan un gran paralelismo con los empleados actualmente en las clases de E.F.

Profesora 13 M U 35 (13951402) EPR

5.5.2.- La evaluación de las actitudes (EAC)

En la actualidad para evaluar las dimensiones de la personalidad moral el profesorado usa indicadores críticos que corresponden a las conductas observadas. Estos permiten identificar y descubrir comportamientos específicos

que estén claramente relacionados con los objetivos finales que se desea lograr en función de cada dimensión, de acuerdo con el momento evolutivo de los alumnos y alumnas. Por eso, llama la atención como Amorós trataba a través de la observación evaluar los progresos de su alumnado en sus conductas morales.

Comportamiento en clase. Actitud respecto a la práctica. Grado de consecución de las capacidades tratadas.

Profesora 3 M P 31 (396-397) EAC

Respecto a la evaluación coincido...anoto las actitudes del alumno (participación, interés, comportamiento, esfuerzo, responsabilidad con material y tareas, etc) o las dedicadas a pruebas motoras específicas para cada uno de los contenidos que se trabajen en las unidades didácticas, como habilidades, expresión corporal, juegos, etc donde se refleja el nivel de partida y progreso del alumno/a.

Profesora 6 M P 36 (691-698) EAC

Aún utilizamos la evaluación del alumnado mediante cuadernillos, observación para las actitudes.

Profesor 7 H S 31 (797-798) EAC

Se usan, al igual que Amorós... se valoran también aspectos más cualitativos relativos a las actitudes de los alumnos, que creo que, aunque de forma muy distinta a como se hace en la actualidad, Amorós también valoraba este tipo de aspectos en su ficha del alumno y esto es lo más interesante que podemos destacar para su época.

Profesor 8 H S 37 (892-898) EAC

Según Bramen (1987)⁴⁰ *"no hay juicio de valor más importante para la persona humana, no hay factor más decisivo en su desarrollo psicológico y en su motivación, que la evaluación que uno hace de sí mismo"*. La autoevaluación se confiere como modelo alternativo, en la medida en que se reinventa para tratar de desmitificar la tradicional concepción de la evaluación, enfatizando el carácter del aprendizaje antes que el de una determinada nota o el superar una materia a través de la memorización de unos contenidos. Es, en ese sentido un trabajo de capacidades y de vivenciación de valores y actitudes.

⁴⁰ Bramen, L. (1987). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VIII

- Andrieu, D. (1988). La gimnasia amorosiana en Francia (1808-1891). En: *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p.109-132. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Anés, G. (1975). *El Antiguo Régimen: Los Borbones*. Madrid: Alianza Universidad.
- Benedito Antoli, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Bernal, A. M. (1979). *La lucha por la tierra en la crisis del Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Bramen, L. (1987). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Cagigal, J. M. (1966). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Madrid: Ramos.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa (3ª edición)*. Sevilla: Alfar.
- Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto de Educación Primaria (105/92). Anexo del área de Educación Física. BOJA 53*. Sevilla.
- Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto de Educación Secundaria (106/92). Anexo del área de Educación Física. BOJA 53*. Sevilla.
- Cruz Feliú, J. y cols. (2001) ¿Se pierde el “fair play” y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts Educación Física y Deportes, nº 64*, 6-16.
- Delgado Noguera, M. Á. (1992). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Granada: ICE.
- Díaz, A. (2006). La concepción de la persona en Jacques Maritain. Desde la noción de individuo a la de libertad personal. *Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana*, Vol. 5, Nº. 15, 2006.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gardner, H. (1999). *The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gómez, R. (2002). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.
- Green, A. (1990). *Education and the State Formation. The Rise of the Educational Systems in England, France and the USA*. New York: St. Martin Press.
- Grosser, Starischka, Zimmermann (1988). *Principios del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Hegedus, J. (1984). *La ciencia del entrenamiento*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M^a. E. (2005). Estudio sobre la Historia de la Educación Física y el Deporte que se enseña y que se

- aprende en el sistema universitario español. En *Actas: X Congreso de Historia del Deporte*, Universidad Pablo Olavide. Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). "Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*, Vol. 72, N° 2.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Langlade, A.; Rey de Langlade, N. (1979). *Teoría general de la gimnasia*. 1ª edición. Buenos Aires: Stadium.
- López Fernández, I. (2004). Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Física en España. Campo Abierto. *Revista Fuentes*, nº 4. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, ni 2. 1995. Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.
- Martínez, M. y Buxarrais, M. R. (2001). Los valores de la Educación Física y el deporte en edad escolar. En *Rev. Aula*, nº 91- 6-9.
- Nutbean, D. (1986). *Glosario de promoción de salud*. Separata técnica. Sevilla. Ed. 5: Consejería de Salud.
- Piernavieja del Pozo, M. (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física.
- Pila Teleña, A. (1984). *Metodología de la Educación Física*. Madrid: Editorial Augusto Pila.
- Porta, J. y otros (1992). *Programas y contenidos de la Educación Física y deportiva en BUP y FP*. Barcelona: Paidotribo.
- Puelles Benítez, M. (2004). *Política y educación en la España contemporánea y Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.
- Real Academia Española de la Lengua (2004). www.rae.es
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rozengardt, R. (2006). *Notas históricas para la identidad del campo*, en Rozengardt y otros, *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Torres Guerrero, J. (1996). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur.

CAPITULO IX.

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA

SUMARIO DEL CAPÍTULO IX

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA

INTRODUCCIÓN

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Indagar acerca del conocimiento que el profesorado de Educación Física de diferentes etapas educativas tiene sobre la biografía de Francisco Amorós y del contexto en el que se desenvuelve su vida, tanto en su etapa en España, como en Francia.

❖ **CONOCIMIENTO BIOGRÁFICO PERSONAL Y PROFESIONAL**

- Conocimiento adquirido en la Formación Inicial
- Conocimiento a través de otras actividades de formación
- Posibilidad de mejorar los niveles de conocimiento

❖ **CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO**

- Conocimiento del contexto político
- Conocimiento del Marco Social
- Conocimiento del Marco Cultural
- Conocimiento del Marco Educativo

❖ **AMORÓS UN PEDAGOGO ADELANTADO A SU ÉPOCA**

- Adelantado en Sistemática del ejercicio
- Adelantado en Educación Moral
- Adelantado en la concepción de Educación Integral
- Adelantado en introducir la gimnasia en la escuela
- Adelantado en su concepción de la formación inicial de docentes de Educación Física

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Valorar desde una perspectiva descriptiva e interpretativa la principal obra escrita de Amorós *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, con especial incidencia en sus aportaciones originales a la Educación Física moderna, así como el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene de la misma.

❖ **VALORACIÓN DE LA OBRA CUMBRE DE AMORÓS**

- La concepción natural de la Gimnasia
- La concepción utilitarista de la Gimnasia
- Una gimnasia de corte militar

❖ **APORTACIONES ORIGINALES**

- La Sistematización que se realiza en el capitulo y en el atlas de los ejercicios
- Su carácter universal (Educación Física para todos)
- Su carácter integral (Educación Física para una educación integral)
- Su carácter saludable
- El empleo de máquinas e instrumentos
- La importancia que concede a la música y los cantos
- La Educación Moral

3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Conocer los pensamientos y creencias del profesorado de Educación Física acerca de las causas por las que la obra de Amorós no ha tenido relevancia en el panorama de la Educación Física española, frente a la consideración de ser el creador de la Escuela Francesa de Gimnasia.

❖ **CAUSAS POR LAS QUE LA OBRA DE AMORÓS NO HA TENIDO RELEVANCIA EN EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESPAÑOLA**

- Rechazo por sus ideas políticas
- Sus obras están escritas en Lengua Francesa
- Desinterés Social por la Educación Física
- Una Gimnasia con connotaciones militares

❖ **AMORÓS ES CONOCIDO POR SER EL CREADOR DE LA GIMNASIA FRANCESA**

4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Verificar el conocimiento del profesorado de Educación Física acerca de las bases científicas y didácticas del método gimnástico de Amorós.

❖ **CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS BASES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS DEL MÉTODO DE AMORÓS**

- Principio de la Individualización
- Principio de la adaptación de las cargas
- Principio de la Progresión
- Principio de la alternancia

5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Valorar el tratamiento que reciben las aportaciones del método amorosiano en los diseños curriculares del profesorado de Educación Física en Educación Primaria, Secundaria y Universidad.

❖ **DISEÑO CURRICULAR DE CORTE MODERNO**

❖ **TRATAMIENTO QUE RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LAS CLASES DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA y DE HISTORIA DEL DEPORTE**

- **Al tratar las Escuelas Gimnásticas del siglo XIX**

❖ **TRATAMIENTO QUE RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA**

- En los Objetivos
- En los Contenidos
- En la Metodología
- En los Medios y recursos
- En la Evaluación

6.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Indagar sobre el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene sobre el Instituto Pestalozziano de Madrid, principal institución de formación del profesorado de Educación Física puesta en marcha por Amorós.

❖ **CONOCIMIENTO SOBRE EL REAL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID**

- Conocimiento desigual de su existencia
- Conocimiento de las funciones el Instituto Pestalozziano
 - Centro de Formación del Profesorado de Educación FísicaDiseño curricular adecuado alas pretensiones del Método

❖ **UNA INSTITUCIÓN ADELANTADA A SU ÉPOCA**

❖ **LA EDUCACIÓN FÍSICA ACTUAL ANTE LA POSIBILIDAD DE LA CONTINUIDAD TEMPORAL DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO**

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO IX

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales.
M. OPPERMAN, 2000

El progreso de las ciencias sociales a lo largo de la historia ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro (Denzin, 1970)¹. Al mismo tiempo, el análisis de una realidad cada vez más poliédrica ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio. A este proceso de combinación se le denomina triangulación. Su origen remoto está en el principio básico de la geometría según el cual distintos puntos de vista permiten una mayor precisión en la observación.

En la literatura de métodos de investigación social existe una larga tradición que preconiza el uso de técnicas de triangulación (²) o validación convergente de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo (Jick, 1979)³. El fundamento de estas técnicas subyace en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas.

La premisa sobre la que se fundamenta la triangulación es que la combinación de múltiples métodos y materiales documentales en nuestro caso, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor profundidad y riqueza. Ahora se considera que *“la imagen central de la investigación cualitativa es el cristal no el triángulo. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos. En el proceso de cristalización el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes*

¹ Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.

² La utilización de la metáfora de la triangulación en ciencias sociales ha sido muy discutida. Blaikie (1991) sugiere la necesidad de una moratoria en el uso de este concepto en investigación social. En esta misma línea Oppermann (2000) considera que el término es "cuestionable, pudiendo crear una falsa sensación de rigor científico y exactitud".

³ Jick, T. D. (1979). "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. Qualitative Methodology. December. P. 602-610.

puntos de vista. No hay una correcta lectura del acontecimiento. Cada lectura, cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente. La triangulación es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización” (Richardson, 1997)⁴

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. El prefijo “tri” de triangulación no hace referencia literalmente a la utilización de tres tipos de medida (Oppermann, 2000)⁵, sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.

Esta integración metodológica supone una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando resultados más contrastados. Ibáñez (1996)⁶; Fajardo del Castillo (2002)⁷; Palomares Cuadros (2003)⁸; Collado Fernández (2005)⁹; Vilchez Barroso (2007)¹⁰ y Marín Regalado (2007)¹¹. El proceso para el análisis y discusión de los resultados seguido es el siguiente: En primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las tres técnicas empleadas en el proceso de investigación (Análisis de Documentos, Grupo de Discusión y Entrevistas personales), para así poder comprobar en qué medida se han cubierto los objetivos planteados.

⁴ Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.

⁵ Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion". *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2. N. 2. Pp. 141-146.

⁶ Ibáñez, Sergio (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁷ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

⁸ Palomares Cuadros, Juan (2003). Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano «Dehesas del Generalife». Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁹ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁰ Vilchez Barroso, Gema (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹¹ Marín Regalado, María Nieves (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA DEL OBJETIVO: Indagar acerca del conocimiento que el profesorado de Educación Física de diferentes etapas educativas tiene sobre la biografía de Francisco Amorós y del contexto en el que se desenvuelve su vida, tanto en su etapa en España, como en Francia.

El conocimiento del contenido hace referencia al conocimiento de la materia a enseñar, que a su vez, incluye diferentes formas de representación, analogías, ejemplos, ilustraciones, explicaciones y demostraciones del contenido de la asignatura. Shulman (1987: 16)¹²; Marcelo (1994: 67)¹³, Moral Santaella (1998)¹⁴. Este conocimiento tiene además de una base epistemológica, una base antropológica, es decir, importa el conocimiento histórico, cultural, social de los hombres y mujeres que construyeron a lo largo de la historia de la Humanidad el conocimiento.

En este objetivo hemos tratado de acercarnos al conocimiento que el profesorado de Educación Física en activo de diferentes niveles educativos, tiene de estas bases epistemológicas, históricas y culturales de la materia que enseñan y en concreto de la figura y de la obra de Francisco Amorós, creador del método francés de Educación Física, pero cuyas bases fueron puestas en España en los cuarenta y cuatro años que vivió en su Patria de origen.

❖ CONOCIMIENTO BIOGRÁFICO PERSONAL Y PROFESIONAL

➤ Conocimiento adquirido en la Formación Inicial

El profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión, expresa de manera mayoritaria que el tratamiento que recibió la vida y la obra de Amorós durante sus estudios de formación inicial, fue poco relevante y su formación posterior es la que les ha hecho disponer de su conocimiento actual.

La verdad es que el conocimiento que adquirimos durante la carrera fue muy escaso, bueno al menos en mi caso. En la asignatura de Historia de la Educación Física, que se impartía en primero de carrera, cuando aún no tienes las ideas muy claras y poco más. Ya quizá aprendí más de Amorós en la preparación de las oposiciones a agregado de bachillerato.

Profesor 6 Ju H (404-409) DES

¹² Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching foundations of the new reforms, in *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp.1-22.

¹³ Marcelo, Carlos (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPV. Marks, M.C. (1989) *Development of system for the observation of task structures in physical education*. Dissertation. DAI-A, 49/09, p. 2579.

¹⁴ Moral Santaella, Cristina (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE. Grupo Editorial Universitario.

Yo al igual que J, lo que aprendí en mi formación inicial sobre Amorós fue en la asignatura de Historia de la Educación Física. Luego al tener que impartir Historia del Deporte, pues he tenido que profundizar en su vida y en su obra, aunque no creáis que hay demasiada bibliografía.

Profesor 1 Ma H (014-017) DES

Bueno, yo que realicé mis estudios de licenciatura veinte años después que vosotros, el conocimiento que se me impartió, no creáis que era mucho mayor, básicamente lo mismo.

Profesora 7 Ge M (048-050) DES

Al realizar las entrevistas al profesorado de Educación Física, encontramos que un grupo de profesores (el mayoritario) considera que el tratamiento que tuvo la figura de Amorós en sus estudios de Diplomatura o Licenciatura fue nulo o escaso.

No se trató.

Profesora 1 M P 30 (010) TFI

Escaso, creo que en Didáctica de la Educación Física y también al tratar el método natural de Hebert, se trató como un precursor.

Profesora 2 M P 30 (308-411) TFI

Se trató muy someramente. En la asignatura de Historia de la Educación Física cuando se habla de las cuatro escuelas, como integrante de la escuela francesa, pero sin especial relevancia.

Profesora 6 M P 36 (1007-1013) TFI

La vida y obra de Francisco Amorós fue tratada en primer curso de la diplomatura en la asignatura de Educación Física y su didáctica así como en complementos de formación en el apartado de historia de la Educación Física. Podíamos decir que tuvo un tratamiento adecuado.

Profesor 4 H 32 (407-412) TFI

Creo recordar que vimos el método de Amorós en la asignatura de historia de la educación física y el deporte, creo que también se vio su propuesta metodológica en la asignatura de sistemática del ejercicio. En ambos casos el tratamiento que se le dio es dándole un visión histórica, para hacernos ver cómo ha ido evolucionando la educación física en nuestro país.

Profesor 10 H S 40 (1006-1012) TFI

Las respuestas en lo que se refiere a su propia formación inicial respecto a los contenidos que recibieron en sus Facultades e Institutos Universitarios emitidas en las entrevistas al profesorado universitario sobre la vida y obra de Francisco Amorós, estos profesores que imparten estas asignaturas, difiere muy poco de las anteriores opiniones.

Tuvo un tratamiento bastante escaso y superficial (que prácticamente no permitía hacerse una idea de su relevancia) en una única asignatura "Historia de la actividad física y del deporte".

Profesora 13 M U 35 (1306-1309) TFI

Muy escaso, simplemente una pincelada en historia de la Educación Física y Deportiva.

Profesora 14 M U 41 (1407-1408) TFI

*Bastante pobre, solo fue tratado en Historia de la Educación Física, en el pasado plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física.
Profesor 15 H U 47 (1505-1517) TFI CFA*

➤ **Conocimiento a través de otras actividades de formación**

Hemos comprobado como en la formación inicial de manera mayoritaria, tanto el profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión, como el profesorado entrevistado indica que su conocimiento a través de esta formación es muy escaso. Por estas razones hemos indagado acerca de si ampliaron conocimientos en su formación permanente y en que modelos de esta formación se desarrollaron. Algunas respuestas relevantes fueron:

En el estudio de las oposiciones en los temas de Historia de la Educación Física.

Profesora 2 M P 30 (312-313) CFA

Al preparar las oposiciones, en el tema relativo a Historia introduje algo de Amorós.

Profesor 8 H S 37 (815-816) CFA

En algunos cursos se ha hecho referencia a su figura como pionero en la enseñanza de la Educación Física francesa, pero sin profundizar.

Profesor 11 H S 47 (1118-1119) CFA

Citado en algún libro de Educación Física. Pero sin un tratamiento profundo.

Profesora 9 M S 37 (911-912) CFA

Sólo lo que leí por mi cuenta al preparar las oposiciones, ya que había temas en los que se desarrollaban los diferentes movimientos de la EF a lo largo de la historia.

Profesor 11 H S 47 (1114-1117) CFA

El profesorado universitario que participa en la formación inicial de los futuros docentes del área de Educación Física, muestra diferentes momentos de su vida profesional, en la que adquirieron mayor conocimiento de la vida y obra de Amorós.

Cuando comencé a preparar mis clases de la asignatura “Bases pedagógicas de la actividad física y del deporte”, ya que me parecía necesario para impartir una docencia apropiada de esta asignatura ampliar mis conocimientos sobre Historia de la actividad física y del deporte, y profundizar en qué se basaba precisamente el planteamiento pedagógico actual, así como cuales habían sido los antecedentes y precursores fundamentales. Ubicados en este contexto, sin duda Amorós es un referente fundamental.

Profesora 13 M U 35 (1312-1320) CFA

Sí, cuando impartí la asignatura de Educación Física y su Didáctica, recibí información sobre él, para el primer tema sobre la historia de la Educación Física.

Últimamente recibí una gran información unos estudios y tesis que se están llevando a cabo en mi departamento sobre Amorós.

Profesora 14 M U 41 (1412-1418) CFA

Bueno, cuando impartí Didáctica de la Educación Física a primero de Magisterio, y también cuando impartí la asignatura de Teoría y práctica del entrenamiento deportivo, al tratar el tema de los métodos de entrenamiento, yo trataba la obra de Amorós, por lo que traté de documentarme y la verdad es que casi todo lo que encontraba era escaso. Una revista antigua, creo que Altius, Citius, Fortius, en la que había un capítulo dedicado a Amorós, era de Piernavieja; la verdad es que me ayudo mucho para tratar de comprender su biografía y otro documento fue el libro de Teoría General de la Gimnasia de Langlade, en el que había alguna información sobre su método.

Profesor 16 H U 57 (1611-1622) CFA

El mayor conocimiento sobre la vida y obra de Amorós se ha conseguido posteriormente a la formación inicial, utilizándose fundamentalmente como estrategias de formación permanente los cursos, los estudios para preparar oposiciones y las lecturas de libros y artículos.

➤ **Posibilidad de mejorar los niveles de conocimiento**

El profesorado experto participante en nuestro Grupo de Discusión se muestra autocrítico con el desconocimiento de la figura de Amorós, manifestando que a pesar de que en la formación inicial no hubiese tenido el suficiente tratamiento, si que es posible ampliar conocimientos, indicando diferentes fuentes.

Su obra es poco conocida o es poco extensa pero aquí en España porque en Francia, todo investigador que quiera investigar sobre Amorós, descubre que existe una amplia documentación, en la biblioteca nacional de François Mitterrand e instituciones francesas, tiene una obra abundantísima, no solamente eso sino que además también en España en los propios archivos, como puede ser el archivo de Simancas y otros archivos, existen también referencias bastantes importantes sobre Amorós, más que como su labor de pedagogo, como político.

Profesor 1 Ma H (03-13) DES

Habría que plantearse cuando hablamos aquí de poco valorado y poco conocido, normalmente es que va una cosa antes una cosa que la otra, ¿qué ocurre?, que no podemos valorar o España no ha valorado aquello que no conoce porque realmente cuando uno hace, sencillamente empieza solamente a arañar la literatura que hay o la historia relacionada con Amorós pues se da cuenta de que hay muy poco, luego realmente ¿creemos que ha sido poco valorado?, habría que decir que es que no lo conocemos.

Profesor 2 Em H (124-133) DES

En los últimos años, con el despegue de la investigación en Educación Física, han comenzado los trabajos de investigación sobre los períodos históricos y en concreto sobre la figura de Amorós, hay que citar los trabajos de Fernández Sirvent y de Hernández Vázquez. Esperemos que poco a poco se vaya conociendo la vida y la obra de Amorós.

Profesora 7 Ge M (50-57) DES

También es interesante el destacar que este desconocimiento es en España, porque en Francia su Patria de adopción si que es una figura conocida y reconocida.

❖ CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO

➤ Conocimiento del contexto político

Las revoluciones burguesas fueron la consecuencia y al mismo tiempo el factor decisivo de la crisis del Antiguo Régimen. Al transformar radicalmente el sistema político, eliminando las viejas instituciones del absolutismo y sustituyéndolas por un régimen jurídico nuevo inspirado en la ideología liberal, sentando las bases del desarrollo de la economía capitalista... ..la época final del Antiguo Régimen y el período revolucionario que siguió en Europa forma parte de un mismo proceso continuo de crisis y transformación, que resulta inseparable y que no logra entenderse si perdemos de vista esta perspectiva cronológica más amplia que la impuesta solamente por el curso de los acontecimientos revolucionarios. (Ruiz Torres, 1988)¹⁵

Amorós en sus setenta y cuatro años de vida vio pasar ante sus ojos diferentes regímenes políticos y tuvo que acomodar sus posturas frente a ellos, a los momentos en que vivía, aunque manteniendo siempre sus convicciones más íntimas. El siglo XIX fue convulso en lo político y en lo social, por lo que el contexto global de Amorós fue cambiante y sufrió diferentes vaivenes.

En esta línea se expresan algunas opiniones por parte de los expertos participantes en el Grupo de Discusión:

Un elemento clave a tener en cuenta es el propio contexto donde desarrollamos y observamos, sería muy difícil bajo un prisma del siglo XXI analizar unas propuestas del S XIX.

Profesor 6 Ju H (200-205) CON

Es difícil poder enjuiciar un periodo histórico con el prisma distorsionado de otro. Juzgar las Revoluciones Burguesas del XIX desde el prisma de la Postmodernidad es complicado, hay que hacer un esfuerzo de abstracción para ser justos con el período histórico.

Profesora 7 Ge M (23-30) CON

Se conocen sus trabajos como colaborador, dentro de lo que fue en un principio el Antiguo Régimen en España, colaborador durante el reinado de

¹⁵ Ruiz Torres, Pedro (1988). *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo I. *Economía y Sociedad*. Barcelona: Editorial Planeta.

Carlos IV como una persona ilustrada, existen bastantes referencias a su obra, y también como secretario general que fue del propio Godoy, en aquel entonces como sabéis, primer ministro, llamado príncipe de la paz, o sea que existe bastante documentación, lo importante sería seleccionar esa documentación y estudiarla tanto en su faceta de pedagogo como en su faceta política que también la tuvo.

Profesor 1 Ma H (15-24) CON

Amorós está ahí dentro de esa élite y de hecho él inicia su labor como un político ilustrado antes de que ocurriera la guerra de la independencia en España, la invasión napoleónica, con todo lo que ello conlleva, entonces él está en una posición inicial de una persona adelantada, persona progresista utilizando un lenguaje actual, pero no debemos olvidar que en esos momentos hay una fiebre importante a nivel internacional, que es la Revolución Francesa, esa revolución va a apuntar toda esa labor reformista de los ilustrados que colaboraron con Carlos III y a Carlos IV, entonces claro Amorós se va a por entre dos aguas, por una parte lo que es ya la manera revolucionaria burguesa, que va a aparecer a comienzos del siglo XIX pero por otra parte sus propias ideas, o sea él en el fondo es monárquico.

Profesor 1 Ma H (45-65) CON

El término Antiguo Régimen tuvo el mismo significado en España que en Francia, a pesar de que el final de dicho régimen no fue tan drástico como el francés. Se trata sin duda, de un período convulso en lo político y en lo social, así también es corroborado por el profesorado participante en las entrevistas personales.

Creo que fue políticamente un momento difícil y donde Amorós tuvo bastante relación con la monarquía española y francesa, cosa que personalmente y aún considerando el método de Amorós como bueno, me hace tener ciertos interrogantes, respecto a si tuvo que realizar diferentes modificaciones al mismo para poder percibir las ayudas económicas estatales. Me planteé también si el éxito que tuvo su gimnasia en el ámbito militar no fue precisamente porque de ese ámbito pudo recibir mas ayuda.

Profesora 6 M P 36 (630-634) MPO

Pienso que el siglo XIX fue un periodo convulso en Europa ya que fue una época de muchas revoluciones políticas, además de la industrial. Es la antesala de la modernidad en muchos sentidos.

Profesor 11 H S 47 (1131-1137) MPO

Un período caracterizado por: continuas guerras civiles en Europa, con graves perjuicios a nivel de desarrollo económico por parte de los países implicados; fuertes influencias de prestigiosos ilustrados, que en muchas ocasiones no podían completar sus propuestas e iniciativas por cuestiones políticas;

Profesora 13 M U 35 (1330-1342) MPO

Un período marcado por el cambio entre un régimen estricto y severo a los primeros intentos de los sistemas políticos liberales. Durísimo y para él más aún, como exiliado.

Profesora 14 M U 41 (1431-1433) MPO

Por las informaciones analizadas, podemos inferir que el profesorado tiene una visión bastante precisa de lo que supuso el marco político en el que se desenvuelve la vida y obra de Amorós.

➤ **Conocimiento del Marco Social**

La acción política revolucionaria y el proceso de industrialización arruinaron la vieja sociedad estamental, reemplazada por la "sociedad de clases". Los principios sobre los que se asentó esta nueva sociedad fueron la igualdad jurídica ("*Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*", 1789) y la libertad de sus miembros ante la ley.

El conocimiento del marco social es percibido así por el profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión:

Él está en una posición inicial de una persona adelantada, persona progresista utilizando un lenguaje actual, pero no debemos olvidar que en esos momentos hay una fiebre importante a nivel internacional, que es la Revolución Francesa, esa revolución va a apuntar toda esa labor reformista.
Profesor 1 Ma H (41-48) ADE

Hombre, yo creo que Amorós pertenecía a un clase privilegiada. La mayor parte de su vida, tuvo un protagonismo en la escena política, social y en la escena educativa, aunque de esta es de la que el se muestra mas satisfecho.
Profesor 6 Ju H (1517-1520) ADE

Los privilegiados de la antigua sociedad fueron desplazados o se vincularon con la nueva clase dominante, la burguesía. Simultáneamente, la industrialización hizo crecer otro colectivo, el proletariado, convertido en su directo antagonista. Éste será el protagonista de *reivindicaciones* y movilizaciones en un escenario esencialmente urbano. El profesorado entrevistado pone el énfasis sobre las revoluciones burguesas y liberales, que acaban con la sociedad estamentaria, es bastante adecuado.

Los cambios que trajeron las revoluciones burguesas y liberales de finales del XVIII y principio del siglo XIX en Europa, en muchos sentidos trajeron el cambio social y la movilidad estamentaria.
Profesor 11 H S 47 (1131-1137) MPO

El Tercer Estado comienza a tener protagonismo. El pueblo tachado de "analfabeto y plebe", comienza a ser tenido en cuenta fruto de los principios revolucionarios de igualdad, aunque en España estas ideas sufrieran un retroceso después de la llegada al poder de Fernando VII.
Profesor 4 H P 33 (435-440) MPO

A nivel social, un período caracterizado por la existencia aún de importantes diferencias entre clases sociales, pero con una clase burguesa dedicada al comercio que se incrementaba progresivamente.
Profesora 13 M U 35 (1337-1341) MSO

➤ **Conocimiento del Marco Cultural**

El marco cultural dónde se desenvuelve la vida y obra de Amorós es la Ilustración, que fue el fruto del trabajo de un grupo de personas que se conocían, se admiraban y se leían unas a otras. Provenían de Francia, Alemania, Italia, América. Tal diversidad geográfica y de intereses intelectuales es la que hace de Las Luces un movimiento complejo, de naturaleza difícil de sistematizar y carente de un código consistente. El lazo que une a todos sus componentes hemos de buscarlo en el ataque que realizan a las vías establecidas de la vida europea, en esa búsqueda de lo que ellos mismos definen como *"la mayor felicidad para el mayor número"* y en el asentimiento que muestran en torno a una serie de ideas, sobre todo las de tolerancia y razón. Peter Gay (1966)¹⁶

Pero del análisis de su obra *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, también podemos deducir que Amorós era también un Humanista.

La gimnasia abarca la práctica de todos los ejercicios tendentes a hacer al hombre más valerosos, más intrépido, más inteligente, más sensible, más fuerte, más laborioso, más hábil, más veloz, más flexible y más ágil y que nos prepara para resistir a todas las intemperies de las estaciones, a todas las variaciones climáticas, a soportar todas las privaciones y contrariedades de la vida, a vencer todas las dificultades, a triunfar de todos los peligros y obstáculos, a prestar en resumen, señalados servicios al estado y a la Humanidad."

Esta concepción humanista aparece en el análisis de De los Reyes (1961: 10)¹⁷ cuando afirma *"que este libro es admirable, en que se expone la gimnasia como medio de educación moral, que es en lo que fundamentaba el método amorosiano, y por eso, en su gimnasio, en la gran fiesta anual, se daban premios a la virtud"*.

El profesorado entrevistado considera que esta época fue rica en cultura, dónde el marco de la Ilustración iluminó con luz propia a todas aquellas personas que habían tenido la oportunidad de contrastar sus aportaciones con las de otras élites.

Creo que fue un período rico en cultura.

¹⁶ Gray, Peter (1969). *The Enlightenment: An Interpretation*. Volumen uno: *The Rise of Modern Paganism*. New York: A. Knopf 1966. Volumen dos: *The Science of Freedom*. New York: A. Knopf.

¹⁷ De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

Profesora 1 M P 29 (031-032) MCU

Fuertes influencias de prestigiosos ilustrados, que en muchas ocasiones no podían completar sus propuestas e iniciativas por cuestiones políticas.

Profesora 13 M U 35 (1337-1341) MSO

El proyecto de la Ilustración pretendió transformar un orden social regido por la tradición y la religión en otro diseñado *racionalmente* para servir un ideal de justicia universal. En esta nueva sociedad *racional* los individuos actuarían de acuerdo con el ejercicio individual de la *razón*. Este ejercicio debía conducir a la generación de normas de comportamiento de validez práctica universal; es decir, constitutivas de un orden justo, en el cual todos los seres humanos fuesen tratados como fines en sí mismos.

Amorós era un ilustrado y como tal estaba por encima de las viejas tradiciones, aunque las respetará. Pero la enorme influencia francesa en las clases ilustradas, le trajo multitud de problemas.

Profesor 10 H S 40 (1030-1037) MPO

De este modo, la *razón* conduciría la discusión de los fines institucionales en el foro político del que, continuamente, se alimentaría el orden social *racional* ("reino de los fines"). El ejercicio individual de la libertad, bajo esta concepción, era la voluntad y la capacidad de usar la *razón* como guía del comportamiento individual en contra de los mandatos provenientes de las inclinaciones corporales y de la tradición que resultaran opuestos a los mandatos de la razón. Estas opiniones anteriores son corroboradas por los expertos participantes en nuestro Grupo de Discusión.

Amorós era una persona humanista e ilustrada, existen bastantes referencias a su obra, y también como secretario general que fue del propio Godoy, en aquel entonces como sabéis, primer ministro, llamado príncipe de la paz, o sea que existe bastante documentación, lo importante sería seleccionar esa documentación y estudiarla tanto en su faceta de pedagogo como en su faceta política que también la tuvo.

Profesor 1 Ma H (15-24) CON

Amorós está ahí adentro de esa elite y de hecho él inicia su labor como un político ilustrado antes de que ocurriera la guerra de la independencia en España, la invasión napoleónica, con todo lo que ello conlleva, entonces él está en una posición inicial de una persona adelantada, persona progresista utilizando un lenguaje actual, pero no debemos olvidar que en esos momentos hay una fiebre importante a nivel internacional, que es la revolución francesa, esa revolución va a apuntar toda esa labor reformista.

Profesor 1 Ma H (41-48) ADE

➤ **Conocimiento del Marco Educativo**

El proyecto de la Ilustración concibió la educación como el proceso mediante el cual los individuos se constituirían en seres racionales autónomos, de manera tal que, mediante el ejercicio de esa autonomía, participasen en la continua y nunca acabada construcción de un orden social cada vez más justo. Su modo de participación fundamental sería la participación política: el uso público de la razón en la discusión de fines en torno al bien público. El cultivo de la razón, centro del proceso educativo, contenía como nivel más fundamental el cultivo de las habilidades intelectuales básicas: cultivo de la capacidad para leer textos de variados grados de complejidad conceptual; cultivo de la capacidad para narrar, describir y expresar ideas de cierta complejidad en forma oral y escrita; cultivo de la capacidad para dar cuenta del ocurrir cotidiano y de lo que se considera como bien público; cultivo de las matemáticas, de las ciencias básicas y de las artes. Bajo esta perspectiva, la adquisición de conocimientos de asuntos específicos sería más un medio para el cultivo de esas capacidades intelectuales básicas que un fin en sí mismo.

En esta línea se manifiestan las opiniones expresadas por el profesorado experto participante en el Grupo de Discusión, resaltando el carácter elitista de la educación superior, en una sociedad dónde existía un alto índice de analfabetismo.

En el S XIX existían un Jahn y paralelamente un Guts Muths y cada uno tenía unos valores, o sea hay que entender los valores desde hace 200 años, pero sin perder la perspectiva que aún hace 200 años, había autores pedagógicos y que hablaban realmente de valores y que introducían como Guts, Muths, que ya introducía actividades como la natación, para el desarrollo moral de la persona y otros como Jahn que utilizaba aparatos como utilizaba Amorós y que eran mucho más elitistas, y el mismo Ling caracterizado como un militar, médico, rudo, muy rígido de ordeno, mando y demás, efectivamente dedicaba, aún siendo de una clase elevada, su gimnasia era para todo el mundo.

Profesor 2 Em H (550-565) CON

Mi opinión del periodo histórico en el que vivió, yo creo que es un periodo a nivel político muy complicado, sin embargo a nivel de posibles apariciones en concreto de sistemas educativos, yo creo que era un periodo idóneo, porque si retrocedemos un poco en la historia, habría que ver que normalmente las investigaciones entre comillas, funciona un poco a la demanda.

Profesor 2 Em H (323-330) CON

El escaso reconocimiento social que la educación Física tuvo en la época, dentro de los sistemas educativos, los profesores entrevistados lo tratan de explicar porque las disciplinas académicas clásicas y académicas versan sobre “saber cómo”, sobre habilidades, y no sobre “saber qué”, hechos y conceptos abstractos.

En esta época existe gran interés por tratar de universalizar la educación, haciéndola llegar al mayor número de ciudadanos posible; continuos cambios y altibajos en el plano educativo y en las reformas propuestas en los mismos, ocasionados también por razones políticas.

Profesora 13 M U 35 (1332-1345) MED

En opinión de Peters (1966, en Kirk, 1990)¹⁸. El profesorado de la época de Amorós actuó durante muchos años de manera empírica y no llegó a especializarse hasta mediados de la década de los ochenta del siglo XX, para enseñanzas medias y a principios de la década de los noventa para enseñanza primaria, este hecho ha colaborado también a fomentar el desprestigio del que ha gozado la asignatura durante muchos años.

Quando Amorós (en la pág. 69 de su *Manuel*) indica que *“Lo primero que allí aprenden (en el Gimnasio), es que la humanidad, la bondad y el cumplimiento de todos los deberes sociales, han de ser la única meta de todos sus esfuerzos y que aquél que no entre en el gimnasio con un corazón bueno y generoso o no sienta amor hacia Dios, amor por la Patria, el orden, respeto de las leyes, amor hacia el Rey, los Padres, las Autoridades y una total subordinación a las reglas establecidas en los ejercicios, no podrá permanecer más tiempo en este Centro”*, está planteando la gimnasia con fines estrictamente educativos.

Eran tiempos en los cuales todo se regía por el Estado y considero que eran una ideas muy adelantadas para su época, por lo que sería difícil introducir cambios en los procesos educativos.

Profesor 4 H P 33 (435-438) MED

Con respecto a España, que todo lo que se tildaba de afrancesado era entendido como una traición a las tradiciones españolas por lo cual era rechazado. Por ello es lógico que las ideas de Amorós, como ciertamente revolucionarias, fueran bien acogidas en la sociedad francesa. En aquellos momentos, Francia abanderaba grandes proyectos de renovación y eso hacía que nuevas tendencias sociales, culturales, artísticas... tuvieran buen cobijo en el país francés.

Profesor 5 H P 32 (535-542) MED

Sentó parte de las bases de la EF moderna, fue un momento histórico determinante para nuestra asignatura.

Profesor 7 H S 31 (731-732) MED

❖ AMORÓS UN PEDAGOGO ADELANTADO A SU ÉPOCA

Al integrar los procedimientos metodológicos empleados, tanto en el Grupo de Discusión como en las Entrevistas personales, aparecen dos tipos de

¹⁸ Kirk, D. (1990). La Educación Física en el currículum escolar: exploración de las dimensiones del problema del estatus educativo. En *Educación Física y currículum*, Valencia: Universitat de Valencia.

opiniones: unas contundentes en sentido afirmativo al considerar que Amorós fue un pedagogo adelantado a su época y un segundo grupo de opiniones que sin negarlo no muestra tanta convicción.

Opiniones contundentes en este sentido que analizamos son las expresadas a continuación por profesorado participante en el Grupo de Discusión:

Sí, está claro, hay que considerarlo como un adelantado, incluso como cien años, teniendo en cuenta que fue creador no solo de un método sino también de la puesta en funcionamiento de distintas instituciones.

Profesor 6 Ju V (201-204) ADE

El es una persona adelantada, persona progresista utilizando un lenguaje actual, pero no debemos olvidar que en esos momentos hay una fiebre importante a nivel internacional, que es la Revolución Francesa, esa revolución va a apuntar toda esa labor reformista.

Profesor 1 Ma V (41-48) ADE

Amorós sería adelantado a la hora de generar un método pero con la puntualización de que era el momento idóneo, aunque políticamente podría tener muchos más problemas de los que no tenía Ling, por ejemplo.

Este sería el periodo histórico en el que se movieron y luego yo diría, por un lado que fue un adelantado pero como un visionario a efectos de que fue capaz de conectar el cuerpo y la moral, dualidad que tradicionalmente había sido un gran problema, esto sería un aspecto muy importante.

Profesor 2 Em V (343-350) ADE

Yo diría que sí fue un adelantado en algunos aspectos, frente a otros pedagogos y maestros de la época, él plantea sobre todo una reflexión profunda sobre lo que hace, por qué lo hace y con qué objetivos se hace.

Profesor 1 Ma V (330-334) ADE

El haber realizado las Entrevistas personales después de haber analizado las informaciones obtenidas en el grupo de Discusión, pudimos plantearnos profundizar en diferentes aspectos que habían sido abordados de manera más superficial, así en las Entrevistas individuales focalizamos la atención para que el profesorado nos indicase en que aspectos de la obra de Amorós podría considerarse “un adelantado la época”, junto a opiniones que simplemente expresan la creencia del profesor/a de que Amorós fue un pedagogo adelantado a su época, las hay que explicitan aspectos para considerar su obra como “adelantada”, teniendo en cuenta la perspectiva que dan los años transcurridos y cuales de sus aportaciones han llegado al momento actual.

- **Adelantado en Sistemática del ejercicio**

En muchos de los aspectos de su método sí, puesto que no solo se preocupaba de la potenciación del cuerpo con fines exclusivamente militares. Por otro lado, se puede entender como adelantado a su época en el carácter sistemático y riguroso de su trabajo, mediante seguimiento

(evaluación) de alumnos, crear una especie de “modus operandi” en el trabajo (quizás precursor de metodología, estilos de enseñanza, etc.).
Profesor 5 H 32 P (552-560) ADE

- **Adelantado en Educación Moral**

Sin duda sí, más bien un visionario, en temas o aspectos adelante como la educación en valores, la moral, unión cuerpo-mente, tecnología gimnástica, etc.
Profesora 2 M P 30 (352-354) ADE

- **Adelantado en la concepción de Educación Integral**

Sí, pues ya está hablando de educación integral, la educación física no es un fin en sí misma sino un medio para educar, está hablando de educación para la salud, de educación en valores.
Es por su parte un mérito intentar introducir la educación física en la escuela.
Profesor 10 H S 40 (1050-1055) ADE

Creo que sí, hoy hablamos con mucho rigor de una Educación Física integral, como lo más bueno y más novedoso, que eduque en los valores y ya Amorós lo decía en el siglo XIX, así que sí se puede considerar que fue un adelantado para su época.
Profesora 6 M P 36 (650-654) ADE

- **Adelantado en introducir la gimnasia en la escuela**

Probablemente sí, a pesar del marcado carácter militarista de su enfoque, la verdad es que la EF actual tiene su precursora directa en la EF militar. Si entendemos que la Escuela de Toledo fue pionera en España de cara a la introducción de la EF, Amorós no puede dejarse de lado porque los enfoques de ambos coinciden en bastantes aspectos.
Profesor 11 H S 47 (1150-1157) ADE

- **Adelantado en la creación de gimnasios y utilización de aparatos**

Sí, claramente adelantado, avaló los primeros gimnasios, primeras escuelas deportivas, obras escritas que cuando las conoces ves que han sido un referente, y además proponiendo los primeros visos de una educación integral.
Profesora 14 M U 41 (1451-1455) ADE

- **Adelantado en su concepción de la formación inicial de docentes de Educación Física**

También hoy se le da mucha importancia a la formación de los maestros de Educación Física, o por lo menos pretendemos y queremos entenderlo de esa manera, pero esto no siempre ha sido así y relativamente hace poco tiempo que se le concede dicho valor a la formación y los recursos necesarios para ella, sin embargo Amorós le concedió la importancia que se merece desde el principio y se dedicó a formar a los maestros.
Profesora 6 M P 36 (650-657) ADE

Junto a estas opiniones se expresan otras, que sin descartar que Amorós fuera un pedagogo “adelantado a su época”, no manifiestan tanta convicción, dejando algún halo de duda.

Sí puede ser.

Profesora 1 M P 29 (050) ADE

Sí, podríamos decir que fue un pionero en incorporar a la gimnasia distintos contenidos como: ritmo, respiración, socorrismo, juegos tradicionales...

Profesora 3 M P 31 (350-352) ADE

RESUMIENDO:

- Las respuestas de manera mayoritaria nos informan de que el tratamiento que la vida y obra de Francisco Amorós tuvo en la formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria ha sido escaso y superficial.
- Las asignaturas que en la Diplomatura y en la Licenciatura trataron la figura de Amorós a juicio de los profesores participantes en el Grupo de Discusión y en las entrevistas han sido: Historia de la Educación Física, Sistemática del Ejercicio, Bases teóricas de la Educación Física y Teoría y práctica del entrenamiento deportivo.
- A pesar de que los entrevistados han realizado su formación inicial en muy diferentes centros de formación, la información que nos aportan los diferentes procedimientos utilizados es bastante uniforme, en el sentido de un tratamiento escaso.
- El mayor conocimiento sobre la vida y obra de Amorós se ha conseguido posteriormente a la formación inicial, utilizándose fundamentalmente como estrategias de formación permanente los cursos, los estudios para preparar oposiciones y las lecturas de libros y artículos.
- Por las informaciones analizadas, podemos inferir que el profesorado tiene una visión bastante precisa de lo que supuso el marco político, cultural, social y educativo en el que se desenvuelve la vida y obra de Amorós.
- El profesorado universitario participante en el grupo de Discusión, considera sin fisuras que Amorós fue un pedagogo adelantado a su época.
- En las entrevistas individuales se focaliza que este “adelantamiento” se manifiesta en aspectos tales como: Adelantado en Sistemática del ejercicio; adelantado en Educación Moral; en su concepción de Educación Integral; en introducir la gimnasia en la escuela; en la creación de gimnasios y utilización de aparatos; en su concepción de la formación inicial de docentes de Educación Física.

Objetivo 2.- Valorar desde una perspectiva descriptiva e interpretativa la principal obra escrita de Amorós *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, con especial incidencia en sus aportaciones originales a la Educación Física moderna, así como el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene de la misma.

❖ VALORACIÓN DE LA OBRA CUMBRE DE AMORÓS

Del método de gimnasia de Francisco Amorós, expuesto en su obra recopilatoria *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (1830), a lo largo de la Historia se ha analizado fundamentalmente desde tres puntos de vista:

- Bajo un punto de vista de gimnasia militar, podemos considerarlo que es tributario de los regímenes políticos, de las guerras, de diversas ciencias, siendo este el enfoque que de manera tradicional ha tenido mayor relevancia.
- Bajo el punto de vista del educador físico se nos queda una gimnasia con grandes aparatos (máquinas e instrumentos)
- Bajo el punto de vista de la pedagogía, destacamos sus aportaciones a la educación moral, a través de la práctica de ejercicios físicos.

Un obra innovadora que aunque trataba de resolver problemas de su tiempo, problemas que le son propios, ha ido mucho más allá, convirtiéndose en un documento en el que se inspiraron sus seguidores y otros pedagogos del ámbito corporal, para seguir avanzando, y que incluso hoy con el paso de los años sigue siendo una obra realizada con rigor, sistematizada, que incluye aspectos que son de actualidad y que supusieron un avance para asentar a la Educación Física en bases científicas y didácticas.

El método gimnástico amorosiano ha sido calificado por la bibliografía especializada tradicional como un sistema con recursos, aparatos y ejercicios inspirados en las otras dos Escuelas Gimnásticas (sueca y la alemana).

➤ **La concepción natural de la Gimnasia**

La Escuela Francesa se caracteriza por una concepción natural y utilitaria de los ejercicios físicos. Son acciones de carácter global, en los que el cuerpo participa como un todo en las ejecuciones y se encaminan a preparar al individuo para la vida adulta. Se pretende una mejora de la forma física con el

fin de perfeccionar los movimientos naturales, lograr un dominio corporal en las acciones y conseguir un cuerpo estéticamente bello.

➤ **La concepción utilitarista de la Gimnasia**

Amorós en su obra le otorga al ejercicio físico diferentes funciones:

- **Profiláctico:** Dicho de una persona o de una cosa: Que puede preservar de la enfermedad. En Medicina. Parte de la medicina que tiene por objeto la conservación de la salud y la preservación de la enfermedad.
- **Terapéutico:** Parte de la medicina que enseña los preceptos y remedios para el tratamiento de las enfermedades. Tratamiento empleado en diversas enfermedades somáticas y psíquicas, que tiene como finalidad rehabilitar al paciente haciéndole realizar las acciones y movimientos de la vida diaria.
- **Analéptico:** que tiene por objeto restablecer las fuerzas.
- **Ortosomático:** rehabilitador, preventivo.

Estas concepciones están presentes en las opiniones expresadas por el profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión:

No hace falta hablar ni siquiera de la influencia de la concepción natural y utilitaria de los autores, probablemente habría sido lo mismo, su influencia de Rousseau, o de Aristóteles con respecto a la utilidad del ejercicio o a lo que es concepción natural lo hubiera tenido igual en París que aquí en España, eso hubiera sido lo mismo.

Profesor 2 Em H (909-927) MPR

Considero que está bastante claro que el método de Amorós es precursor de las corrientes francesas de Gimnasia, pasando desde las manifestaciones científicas a las técnico-pedagógicas, y estoy de acuerdo con Ma cuando indica que las corrientes psicomotricistas y de Educación Física de base francesas tienen su origen en el método de Amorós y en las bases científicas que él propuso.

Profesora 7 Ge M (902-911) MPR

Amorós, lo que consta a nivel de Europa es de Hebert, no de Amorós, entonces claro si lo analizamos como figura yo me quedaría con lo que dijo Cagigal, que dijo en el 1966: "Si estas razones políticas no hubieran forzado a abandonar al militar español su patria, posiblemente habría cuajado en España un movimiento gimnástico que sin llegar a la altura del Sueco o del Alemán, hubiese producido frutos duraderos en el S. XIX español". Es decir, hubiese llegado, aunque lo dice claramente, sin llegar a la altura del Sueco o del Alemán, para mí esta afirmación de Cagigal, creo que resume muchísimo.

Profesor 2 Em H (942-957) MPR

➤ **Una gimnasia de corte militar**

Sin duda en el contexto militar es dónde su obra tuvo mayor aceptación, aunque Amorós siempre reivindicó la inclusión de la gimnasia en el ámbito escolar, hay que reconocer que fue en el ámbito militar dónde cosechó los mayores éxitos. Así, es considerado en el Grupo de Discusión.

Sin embargo si que la figura supo ganarse a quien realmente lo escuchaba que eran los militares, el proceso de formación de tipo físico, de la condición física, aunque él pone una "m" a los ejercicios que son específicos de militar se la pone y a los que no se la pone, significa que lo pueden hacer desde niños, mujeres, cualquier tipo de persona, no obstante la gente que lo escuchó y la gente que le dio el apoyo fue el estamento militar, el ministerio de la guerra francés fue el que pagó el gimnasio y a partir de ahí podemos buscar otras cosas.

Profesor 6 Ju H (723-731) GPT

Esta opinión se ve refrendada por otras expuestas en las Entrevistas individuales:

Si lo militar tenía una gran importancia es lógico que la educación física tuviera este marcado cariz, al igual que la educación además de preocuparse por la educación integral de sus alumnos intentara inculcar ideologías: hoy en día esto sería denunciado y si sucediera el profesor/a implicada aparecería en los periódicos locales, pero no en épocas pasadas.

Profesor 10 H S 40 (1030-1037) RMI

También pienso que su obra ha estado ligada, erróneamente, exclusivamente al ámbito militar y a una educación que fue entendida sólo dirigida para unos pocos, los más privilegiados, y no se supo entender, la parte más educativa de un método también enfocado para otros sectores civiles alejados del sector militar, lo que hace tratar el método de Amorós con cautela en una sociedad donde esos valores no son hoy apreciados, por lo que en la actualidad la historia pasada de lo que hoy no es tan significativo (porque desconocimiento de la verdad o porque fue mal entendido), es difícil que se pueda valorar.

Profesora 6 M P 36 (630-639) RMI

❖ **APORTACIONES ORIGINALES**

➤ **La Sistematización que se realiza en el capitulado y en el atlas de los ejercicios**

La revaloración a nivel internacional de la Educación Física se produce en el transcurso del siglo XIX, al ser concebida como una actividad esencial en la formación de los individuos; es decir, como una disciplina orientada al cuidado y desarrollo físico del cuerpo, sin exclusivismos o privilegios sociales e incorporada a un plan escolar armónico e integral, en el cual la intervención estatal jugaría un papel determinante para su difusión y consolidación. Amorós

en su *Manuel*, a lo largo de sus treinta dos capítulos y más de mil páginas, complementadas por su atlas de ejercicios, hace un alarde de sistematización, al organizar los mismos a través de articulado y de una secuencia inagotable de ejercicios dispuestos en progresión, en orden a su dificultad. Este aspecto es resaltado por el profesorado universitario.

Quizás más que término original podríamos referirnos a elementos de sistemática, fue una persona que sistematizó un método. Cogió elementos de las canciones, de la medicina, siempre estuvo rodeado de médicos, introdujo el tema de los aparatos unos propios y otros ajenos, o sea hay que reconocer que fue una persona que aglutinó una serie de elementos y creó un método, y el método sí es original como conjunto, quizás los elementos que lo forman no lo sean, pero como conjunto si que emana un elemento original.

Profesor 6 Ju H (410-419) ORI

Yo quisiera de todas formas reivindicar el método de Amorós como método original, como un método de su tiempo, aunque hoy en día nos parezca trasnochado o que hay determinados valores que quizás no podamos compartir, pero no hay que olvidar que en la historia los hechos no ocurren por casualidad, o sea, que el método de Jahn es nacionalista por algo, igual que el método de Amorós no lo es por algo, o sea, estos métodos se están gestando en un momento histórico concreto, en el caso de Jahn Alemania no es nación todavía, Alemania está luchando por ser una nación y no tiene más remedio que darle ese tinte patriótico, mientras que Francia era una nación consolidada en ese momento, igual que España, Amorós no tiene necesidad de buscar esos valores.

Profesor 1 Ma H (670-685) ORI

➤ **Su carácter universal (Educación Física para todos)**

El origen de una primera tendencia de la Educación Física a nivel educativo, influyeron dos tipos de factores: por un lado, el exacerbado nacionalismo decimonónico que imperó en los países europeos y que originó que se concibiera a la preparación física de los ciudadanos como una necesidad cuya atención permitiría enfrentar cualquier contingencia bélica, además de que el desarrollo de las sociedades industriales de ese tiempo requería de hombres sanos y vigorosos, capaces de recuperarse del desgaste físico producido por las extensas jornadas laborales; por otra parte, la ampliación de la carga horaria en las escuelas exigió un mayor sedentarismo de los escolares, propiciando el incremento de las horas de estudio y, aumento de los defectos posturales y de enfermedades propias de la inactividad física infantil. La obra de Amorós trata de que la Gimnasia tenga un carácter inclusivo, para todos, así se refleja en algunas opiniones recogidas en las Entrevistas individuales:

Que se puede desarrollar por las madres y por todas las personas, que tiene en cuenta la personalidad el alumno para aplicarlo.

Profesora 1 M P 29 (055-057) EUN

La idea de que las madres puedan enseñar a sus hijos. Para poder hacerlo extensivo a toda la población.

Profesora 9 M S 37 (955-957) EUN

Su accesibilidad para todos/as al ser simple y no ser sectaria, una gimnasia inclusiva, para todos (recuerda a los lemas de los '80: "contamos contigo", "deporte para todos").

Profesora 2 M P 30 (258-260) EUN

Los detractores de su obra le atacaron de manera intensa, por las dificultades que consideraban que tenía su método para ser aplicado a diferentes colectivos, evidentemente no tenían toda la razón.

Una crítica genérica que es la única que se le puede hacer con nuestro prisma, es evidentemente que aunque él decía que había una gimnasia para todos, que llegase a todos los rincones y a toda la gente, todos sabemos que se quedó exclusivamente en una educación elitista de clases muy sociales, desde los hijos del rey, que iban a su gimnasio, hasta la gente muy pudiente que tuviese oportunidad.

Profesor 6 Ju H (500-508) GPT

Jahn que utilizaba aparatos como utilizaba Amorós y que eran mucho más elitistas, y el mismo Ling caracterizado como un militar, médico, rudo, muy rígido de ordeno, mando y demás, efectivamente declaraba, aún siendo de una clase elevada, su gimnasia era para todo el mundo. Pero Amorós establece graduaciones en la dificultad de los ejercicios y crea e inventa máquinas adaptadas a la edad y el género de las personas.

Profesor 2 Em H (559-567) APA

Amorós trata de salvar las críticas señalando en su *Manuel* una clasificación de los distintos tipos de Gimnasia, dependiendo del colectivo al que se destinaran los ejercicios y del fin que se pretendiera alcanzar, distingue varios tipos de gimnasias especiales (*gymnastiques spéciales*):

A) Gimnasia civil e industrial.

B) Gimnasia militar, terrestre y marítima. Estos dos primeros tipos de gimnasia se dividen en gimnasias elementales (ejercicios sencillos sin aparatos) y en gimnasias completas (haciendo uso de máquinas, instrumentos, armas u otros objetos), y contienen también una de las partes de la gimnasia médica: la higiene.

C) Gimnasia médica. Este tipo de gimnasia especial queda subdividida, a su vez, en:

- Gimnasia higiénica o profiláctica, para conservar una salud robusta.*
- Gimnasia terapéutica, para el tratamiento de enfermedades.*
- Gimnasia analéptica o para convalecientes.*
- Gimnasia ortosomática, para corregir las deformidades.*
- Gimnasia escénica o funambulesca. Sobre esta variante gimnástica dice Amorós:*

➤ **Su carácter integral (Educación Física para una educación integral)**

La ruptura con el dualismo cartesiano de cuerpo y espíritu, lleva a los pedagogos ilustrados a hablar de educación integral. El problema consiste en

cómo construir ese hombre auténtico que es un hombre a la vez singular y comunitario. Probablemente el mejor modo de comprender el pensamiento de Rousseau sea a través de la síntesis del objeto y contenido de sus obras más importantes. Amorós como seguidor de Rosseau toma de éste su sentido de la concepción del ser humana como globalidad, como conjunto integrador de potencialidades y capacidades, expresándolo a lo largo de toda su obra. El profesorado participante en el Grupo de Discusión pone el acento en el carácter integral que pretende dar a su método y que aparece en su obra.

Su concepción global de la educación y la integración y que son referentes sobre cierta metodología de aparatarse y demás. Con la dificultad que entraña escribir en otro idioma y en esa época.

Profesora 5 MC M (200-208) EIN

Esa unidad de cuerpo y espíritu, esa unidad de trabajo corporal y moral, supone un avance importante en todo el devenir de la educación y son también ideas precursores de la escuela Nueva, anticipándose en cerca de un siglo en sus realizaciones posteriores.

Profesora 7 Ge M (209-216) EIN

En la misma línea se expresa el profesorado participante en las Entrevistas, como podemos comprobar en las siguientes opiniones:

Una concepción global de la EF, una amplia base para el desarrollo personal.

Profesor 7 V S 31 (755) EIN

En ningún momento pierde el sentido de educación integral ser humano, nuestra finalidad educativa.

Profesor 10 H S 40 (1051-1053) EIN

Las diversas funciones asignadas a la Educación Física, o a la actividad física en general (de conocimiento, anatómico-funcional, estética, expresiva y comunicativa, higiénica, agonística, catártica, hedonista, compensación de hábitos de la sociedad actual).

Profesora 13 M U 35 (1355-1359) EIN

A lo mejor el concepto de "cuerpo como un todo", aumentando sus potencialidades, los valores morales, la educación integral, creo que ya constituían un plan educativo a través de nuestra materia.

Profesora 14 M U 41 (1451-1455) EIN

➤ **Su carácter saludable**

La consideración que Amorós hace de la salud tiene mucho que ver con un objetivo individual, cuando indica en su *Manuel* que "la gimnasia debe mejorar la salud, la prolongación de la vida, la mejora de la especie humana, el aumento de la fuerza".

Este aspecto expresado en el *Manuel*, es resaltado por el profesorado participante en el Grupo de Discusión, dándole fundamentalmente un doble cometido, por un lado preventivo y por otro ortosomático o rehabilitador.

Le puso el calificativo a su gimnasio, gimnasio particular que tenía ortosomático, gimnasio civil ortosomático para tratar de reivindicar la prevención, el elemento preventivo, es que los niños no pueden hacer esto, es que las mujeres no pueden utilizarlo, es que los aparatos son peligrosos, inmediatamente colocó el término... él daba las clases de la asignatura de prevención, en este caso de ortosomática, junto con otro médico para tratar de borrar un poco esa imagen de peligrosa o esa imagen que en este momento le estaba dando.

Profesor 6 Ju H (630-646) PSA

Fue el primero que hace que sus alumnos lleven fichas de control de todo lo que son los valores fisiológicos y todo eso, una aportación interesante.

Profesor 1 Ma H (741-744) PSA

Esta concepción de la salud como un valor holístico que puede alcanzarse por la práctica de los ejercicios físicos, es la que aparece en las opiniones del profesorado entrevistado

Que fomenta la salud y que tiene en cuenta la personalidad el alumno para aplicarlo.

Profesora 1 M P 29 (051-052) EIN

Su método no estaba solamente centrado en la mejora de la condición física y la estética, como los métodos tradicionales de su época, sino que también añadía una preocupación por la salud.

Profesor 8 H S 37 (852-855) ESA

Ya en su tiempo Amorós está hablando la contribución de la educación física en la salud, en la calidad de vida. Está hablando de educación para la salud.

Profesor 10 H S 40 (1051-1052) ESA

➤ **El empleo de máquinas e instrumentos**

Uno de los aspectos más singulares del método de Amorós, señalados por el profesorado participante en las Entrevistas individuales, es la utilización de sus máquinas, que tuvieron mucha importancia en el desarrollo de la Educación Física en el siglo XIX sobre todo en Francia, aunque también en España.

Destacamos lo expuesto por Amorós en su capítulo XXV relativo a los ejercicios físicos en los Pórticos:

Sería difícil de inventar o de encontrar una maquina gimnástica mas útil que los pórticos aplicada a un mayor numero de ejercicios. Sus formas y la diversidad de los instrumentos a los que se aplica, permiten variar

*infinitamente las lecciones y representar una gran variedad de ejercicios que ofrecen un gran interés militar y civil.
El pórtico es un conjunto de maquinas con escaleras de cuerda de madera y otros.
Por su elevación, un pórtico representa una pared de 7, 10, 12 o 15 pies, a la cumbre se llegará por los medios prescritos.*

Así, lo expresa el profesorado entrevistado:

Lo mas original es la forma tan analítica en la que basa sus ejercicios así como el empleo de diversos artefactos y maquinas en la realización de las tareas, elementos en los que según la época en la que se realizan tuvieron que tener un carácter muy novedoso.

Profesor 4 H P 33 (451-455) EMA

La utilización e invención de máquinas multifuncionales y que favorezcan la participación simultánea de varios participantes.

Profesor 5 H 32 P (551-552) EMA

El uso de aparatos y materiales gimnásticos.

Profesor 11 H S 47 (1150) EMA

El empleo y la creación de aparatos diversos para la práctica de actividad física, pese a que considero que en la actualidad, la simplicidad propuesta por Amorós no siempre está presente, quizá debido a la gran diversificación de material, a los avances tecnológicos, las modas, etc.

Profesora 13 M U 35 (1348-1352) EMA

Ante las posibles dificultades y riesgos que pudieran derivarse del uso de algunas de sus máquinas, Amorós trata de explicar que tiene en cuenta aspectos relativos a la seguridad del alumnado, así en el Capítulo XXVII cuando está explicando los ejercicios sobre el “octógono” indica que minimiza los riesgos incorporando “grandes redes debajo de los obenques garantizan la seguridad de los alumnos que puedan caer cuando trepan o descienden por ellos” y también trata de minimizar riesgos y hacer que la máquina pueda servir para ser utilizada por personas de diferentes edades, así indica que “una pequeña escalera permite que los alumnos más pequeños puedan alcanzar la primera plataforma del octógono”.

➤ **La importancia que concede a la música y los cantos**

En el método peculiar de educación de Amorós, la Música y los cantos ocupaba un papel importante en su proyecto, dado que entendía que desarrolla unas capacidades altamente globalizadas, tanto en el proceso cognitivo como en la dimensión comunicativa y humana.

El procedimiento que utiliza Amorós para el aprendizaje del canto es señalado en el Capítulo III de su *Manuel*:

- ❖ *Los divide en 2 grupos puesto que las canciones que cantan son a dos voces, así que los separa en altos y bajos,*
- ❖ *Cantan durante 30 minutos para dar algunas nociones de música, puesto que la mayoría de los alumnos no tenían ningún conocimiento.*
- ❖ *Y en la segunda clase ensayan el himno religioso.*

Hablar con la misma certeza de que ello es así, después de la experiencia en el Instituto Militar y Civil de Madrid, que he tenido el honor de dirigir bajo los auspicios de Rey de España Carlos IV'. Poco más adelante y en la misma página incluye que "en el Instituto de Madrid, del que he hablado, los niños trabajan toda la jornada dichosos y contentos porque la música y otros ejercicios corporales, bien encuadrados con los trabajos del espíritu, hacen pasar el día rápidamente".

Deducimos que el objetivo de Amorós era hacer más amenos y atractivos los preceptos morales, que incluía en sus canciones para, con ello, llamar la atención de los jóvenes. La principal novedad que introducía para llegar de un modo más efectivo a la juventud era la música.

Así lo señalan algunos profesores participantes en nuestras Entrevistas personales:

Un aspecto original es la introducción de la música en sus ejercicios.
Profesora 6 M P 36 (650) EMU

La inclusión de la música en sus clases me parece un aspecto novedoso a destacar.
Profesora 14 M U 41 (1448-1449) EMU

Amorós contempla a la voz o al canto como *"uno de los mejores regalos de la naturaleza, puesto que la voz humana puede, mejor que todos los instrumentos inventados por el hombre, penetrar en el alma humana"*.

Este rasgo de originalidad para contribuir a la educación moral, a través de las canciones y la música, es interpretado como muy original por parte del profesorado de Grupo de Discusión.

Como elementos originales que yo destacaría más dentro de su metodología es el de la música, es el que más me ha sorprendido teniendo en cuenta a demás su formación militar me parece muy difícil que fuese capaz en esa época y en esas circunstancias que estamos hablando, fuese capaz de introducir la música y algo que parece tan contrapuesto con eso como es el aparato y la gimnasia de tipo militar.
Profesora 5 MC M (391-399) MUS

Coincido con MC, en que la música es lo que más me ha llamado la atención, porque aunque existiera, no todo el mundo de su época lo hacía.
Profesor 3 Pe H (460-463) MUS

La música ya sabemos que está inventada hace mucho tiempo y no el Amorós el primero que la utiliza, pero el hecho de aglutinarlos aunque los tengas al lado y seas capaz de introducirlos dentro de un método, con aparatos, en aquella época y con aquellas circunstancias sí que me parece original.

Profesora 5 MC M (421-427) MUS

➤ La Educación Moral

De las aportaciones originales del Método, hay que destacar que una de las claves del sistema educativo de Amorós, se halla en el marcado componente moralizador, con el que combina el desarrollo de las capacidades físicas. Así en el Capítulo X de su *Manuel*, señala:

El hombre virtuoso es aquel, que tiene amor al prójimo, deseo de hacer el bien, reunirá el mayor numero de medios posibles, para poner en practica estas virtudes.

Amorós continúa : *cette réunion du physique et du moral de nos actions est naturelle, simple et nécessaire.* Piensa que no es bueno separar estas dos virtudes, hay que tomar al hombre tal y como es y conducirlo por el camino de los buenos sentimientos y de las buenas acciones del cumplimiento de sus deberes.

Amorós entiende que al responder a una situación, primero tenemos que hacernos cargo de ella, recomponerla mentalmente y decidir entre distintas posibilidades, esto es, justificar (básicamente ante nosotros mismos) lo que hacemos, para, después, llevarlo a la práctica. Así, también expresa en su *Manuel* que a través de sus actividades prácticas y de sus clases teóricas trata de inculcar a sus alumnos los valores de la época: disciplina, honor, valentía, justicia, patria,...

Así, es considerado este aspecto por el profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión:

En cuanto a la educación moral, educación en valores, yo pienso que eso desde mi punto de vista, es una de las grandes aportaciones que hace Amorós. De una manera clara y explícita habla de los aspectos morales y de la importancia que tiene la actividad física, los ejercicios gimnásticos para intentar reforzar algunos aspectos morales, que él los clasifica en tres niveles. Eso hasta ese momento no se ha habia hecho de una manera tan clara, ahora en la actualidad lo vemos como algo que de alguna manera se impone y vemos como a través de la EF en nuestro caso, es una de las asignaturas que más facilita el trabajo sobre los valores, porque tiene unas características, como todos sabemos, donde la relación en las clases de EF es muchísimo mayor como también lo es la posibilidad de transmisión de este tipo de valores. Amorós desde la perspectiva lógica de su época intenta transmitir esto.

Profesor 4 Di H (441-459) EDM

Con la misma contundencia aparecen respuestas del profesorado participante en las Entrevistas personales:

Pienso que sí, Amorós, igual que hacemos nosotros hoy, utiliza la educación física como un medio, un medio para educar en valores, aunque en sus objetivos estén más reflejados explícitamente los valores propios de la época.

Profesor 10 H S 40 (1061-1064) EMO

Amorós consideraba importante formar a las personas para contribuir al desarrollo de la moral, hoy, doscientos años después, me parece que todavía es más importante educar en valores que mejoren nuestra vida y nos hagan ser mejores personas, pudiendo coger como referencia histórica en este caso las ideas de Amorós, para que ahora sí sus ideas sean bien entendidas y puedan ser significativas para nuestra sociedad, y por tanto utilizadas como referencia para la educación física actual.

Profesora 6 M P 36 (660-669) EMO

Podría decirse que es un anticipo a la Educación Física basada en valores, aunque en este aspecto no se profundiza lo suficiente para conocer sus pretensiones.

Profesora 3 M P 31 (360-362) EMO

La inclusión de la Educación moral y la importancia de la Educación Física como refuerzo de los aspectos morales del individuo.

Profesora 14 M U 41 (1459-1460) EMO

Y frente a las opiniones anteriores, se alzan voces que discrepan totalmente de las afirmaciones anteriores e incluso cuestionan que realmente una de las intenciones del método fuese el inculcar valores morales y no fuese un instrumento al servicio del Estado o de otras instituciones, como lo muestran las siguientes opiniones vertidas en el Grupo de Discusión de profesorado universitario.

Con mucha prudencia por el desconocimiento de la figura en profundidad, reconozco que hable de moral, que ponga en sus libros la educación moral, que hable en sus libros de aspectos muy interesantes: esfuerzo, igualdad, cualidades muy interesantes, pero a mí esto me da un poco de miedo y quería expresar mi opinión de prudencia, porque no se puede comparar los valores de ahora con los de hace un par de siglos, pero provienen del ejército, su formación es militar, aún en otra época, a mí me dan un poco de miedo algunos de sus valores.

Profesor 3 Pe H (464-72) EDM

No obstante yo coincido totalmente con Pedro, en comparar incluso el mismo valor, el ver las actitudes que ese valor pudiese en un segundo nivel, hace doscientos años, compararlo con hoy, por ejemplo el valor de la justicia que él también lo emplea, que es un valor universal de la Declaración de los Derechos Humanos, sin embargo ese término de justicia hoy tendría otra serie de connotaciones, a nivel mucho más social.

Profesor 6 Ju H (509-517) EDM

Estas discrepancias se acentúan en las opiniones expresadas por parte de algunos profesores participantes en las Entrevistas individuales:

Creo que no, puesto que se ve un trasfondo al servicio del estado, De todos modos no conozco en profundidad los objetivos morales de la obra de Amorós.

Profesor 5 H P 32 (551-553) EMO

Creo que no. Está claro que la disciplina y el carácter son valores a educar, pero mucho me temo que el objetivo final (militarizado y estatalizado) posiblemente desvirtúe estos valores.

Profesor 11 H S 47 (1155-1158) EMO

❖ CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE SU OBRA CUMBRE

Nos pareció de interés el plantearle al profesorado si conocía la obra cumbre de Amorós su *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, en la que se recogen la mayoría de sus ideas, aportaciones a la Gimnasia, metodología, ejercicios, progresiones... y que a España sólo ha llegado como obra completa en Lengua Francesa, aunque hay diversas obras que tratan de manera parcial sus contenidos.

El profesorado entrevistado en general muestra su desconocimiento sobre la obra a nivel global, aunque conoce su existencia y en algunos casos ha manejado alguna bibliografía en la que aparecen recogidas interpretaciones de la obra.

Bueno, sé que la obra original esta dividida en dos tomos, en la que se explicaban todos los ejercicios, aunque yo no la he leído.

Profesor 11 H S 47 (1159-1160) COC

Creo que me suena de haber consultado el Langlade para las oposiciones y posiblemente también para preparar los temas del método natural, pero no la he leído.

Profesora 1 M P 29 (059-061) COC

En mi facultad si esta la obra en francés, yo he utilizado para mis clases de Didáctica sobre todo el atlas, para analizar desde un punto de vista de las sistemática del ejercicio, como aparecen principios muy claros de progresión o de adaptación de las cargas a la edad y a los niveles de condición física

Profesora 14 M U 35 (1464-1467) COC

Nosotros también tenemos la obra completa, aunque yo al no dominar el francés fundamentalmente me ha interesado la primera parte en la que se define la Gimnasia como ciencia, la clasificación que hace de las diferentes formas de aplicar la gimnasia y por supuesto el atlas, que es muy clarificador. Me llamó mucho la atención los planos del Gimnasio, creo que era el de París, me parece una institución fantástica y una distribución de los espacios muy adecuada.

Profesor 16 H U 57 (1659-1465) EMO

Leí la obra de Piernavieja y ahora de manera reciente he leído un artículo del Congreso Internacional de Historia del Deporte en que se analiza bastante bien los aspectos más importantes de la obra, pero yo no he leído la obra completa.

Profesor 15 H U 47 (1556-1558) EMO

Los expertos participantes en nuestro Grupo de Discusión corroboran con sus opiniones lo expresado por el profesorado entrevistado, en el sentido de que el conocimiento de la obra fundamentalmente es parcial, y quien expone su conocimiento, éste ha sido realizado en años posteriores a la formación inicial, fruto en la mayoría de los casos para completar formación, para impartir asignaturas en los estudios de Educación Física.

Yo al igual que J, lo que aprendí en mi formación inicial sobre Amorós fue en la asignatura de Historia de la Educación Física. Luego al tener que impartir Historia del Deporte, pues he tenido que profundizar en su vida y en su obra, aunque no creáis que hay demasiada bibliografía.

Profesor 1 Ma H (014-017) DES

Todo investigador que quiera investigar sobre Amorós, descubre que existe una amplia documentación, en la biblioteca nacional de François Mitterrand e instituciones francesas, tiene una obra abundantísima, no solamente eso sino que además también en España en los propios archivos, como puede ser el archivo de Simancas y otros archivos, existen también referencias bastantes importantes sobre Amorós, más que como su labor de pedagogo, como político.

Profesor 1 Ma H (03-13) DES

Habría que plantearse cuando hablamos aquí de poco valorado y poco conocido, normalmente es que va una cosa antes una cosa que la otra, ¿qué ocurre? que no podemos valorar o España no ha valorado aquello que no conoce porque realmente cuando uno hace, sencillamente empieza solamente a arañar la literatura que hay o la historia relacionada con Amorós pues se da cuenta de que hay muy poco, luego realmente ¿creemos que ha sido poco valorado? habría que decir que es que no lo conocemos.

Profesor 2 Em H (124-133) DES

En los últimos años, con el despegue de la investigación en Educación Física, han comenzado los trabajos de investigación sobre los períodos históricos y en concreto sobre la figura de Amorós, hay que citar los trabajos de Fernández Sirvent y de Hernández Vázquez. Esperemos que poco a poco se vaya conociendo la vida y la obra de Amorós.

Profesora 7 Ge M (50-57) DES

RESUMIENDO:

- La obra es un tratado de todos los ejercicios vigentes en la época. Hay que considerarla de carácter enciclopédico, recogiendo múltiples actividades bajo el paraguas de la gimnasia, que en la actualidad están sistematizadas en diferentes núcleos de contenido.
- Describe de manera minuciosa a lo largo de treinta y dos capítulos todo el compendio de ejercicios de la época, más todas las innovaciones en materia de sistematización, de utilización de máquinas e instrumentos.
- Los dibujos del atlas son clarificadores, tratando de ayudar al lector en la comprensión de la dinámica de los diferentes ejercicios expuestos.

- Amorós a lo largo de su obra le otorga al ejercicio físico diferentes funciones: Profiláctico; Terapéutico; Analéptico, Ortosomático y medio para la educación moral de los practicantes.
- El *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, es una obra innovadora que aunque trataba de resolver problemas de su tiempo, problemas que le son propios, ha ido mucho más allá convirtiéndose en un documento en el que se inspiraron sus seguidores y otros pedagogos del ámbito corporal, para seguir avanzando.
- El profesorado considera que de las informaciones que conoce del *Manuel* se puede deducir que el método gimnástico de Amorós se puede destacar como aportaciones originales: su carácter universal (Educación Física para todos); u carácter integral; su carácter saludable; El empleo de máquinas e instrumentos; la utilización de la música y de los cantos y por encima de ellas la educación moral.
- Las opiniones expresadas por el profesorado revelan que las personas que conocen la obra cumbre de Amorós, son fundamentalmente los profesores universitarios, sobre todos aquellos que imparten Historia de la Educación Física o Historia del Deporte, aunque en todos los casos manifiestan que ninguno ha leído la obra en su totalidad.

Objetivo 3.- Conocer los pensamientos y creencias del profesorado de Educación Física acerca de las causas por las que la obra de Amorós no ha tenido relevancia en el panorama de la Educación Física española, frente a la consideración de ser el creador de la Escuela Francesa de Gimnasia.

❖ CAUSAS POR LAS QUE LA OBRA DE AMORÓS NO HA TENIDO RELEVANCIA EN EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESPAÑOLA

➤ Rechazo por sus ideas políticas

La razón fundamental que expresan los profesores entrevistados, así como de opiniones emitidas en el Grupo de Discusión con profesorado universitario, es que su obra es poco conocida en España por las ideas políticas de Amorós. Decir “afrancesado” tiene connotaciones ideológicas profundas, rayando en la “traición”. Del análisis del contexto socio-político en el que se desenvuelve la vida y la obra de Amorós se va desprendiendo, que Amorós se integró plenamente en el nuevo Régimen y acepta las ideas renovadoras y progresistas que trae la Revolución, hecho este que le acarrearán en el futuro múltiples problemas personales y familiares. Así se expresan los profesores del Grupo de Discusión:

El en principio se muestra leal a José I, él se presta a servirlo y frente a los otros afrancesados que intentaron arreglar un poco las cosas porque fueron considerados como traidores, intentan borrar su pasado y en cuanto llega Fernando VII de nuevo e intentan arreglar las cosas con él para que se olviden que han estado sirviendo a Francia, él es el único que a mí me conste que se mantiene en su postura.

Profesor 1 Ma V (92-99) IPO

Amorós fue en su época un proscrito, eso qué obligaba, pues que efectivamente ya había instrucciones y además ese carácter de proscrito duraba muchísimos años, puede que efectivamente los ideales de esa persona no se podrían tener en cuenta, estaba prohibido pues atender, leer esa persona; el idioma era otro problema y realmente lo que había lo escribía en francés y qué ocurre que además cuando se superó, probablemente con el avance del siglo XIX, cuando se pudo superar los problemas que hubo ya o el recuerdo antifrancés se superó

Profesor 2 Em V (150-160) IPO

El en principio se muestra leal a José I, él se presta a servirlo y frente a los otros afrancesados que intentaron arreglar un poco las cosas porque fueron considerados como traidores, intentan borrar su pasado y en cuanto llega Fernando VII de nuevo e intentan arreglar las cosas con él para que se olviden que han estado sirviendo a Francia, él es el único que a mí me conste que se mantiene en su postura.

Profesor 1 Ma V (92-99) IPO

Desde luego, que el rechazo y el desconocimiento de su obra es fundamentalmente por sus ideas políticas. No es fácil en aquella época quitarse el calificativo de "afrancesado" con toda la carga peyorativa que conlleva.

Profesora 7 Ge M (140-147) IPO

Estas opiniones son corroboradas por las expresadas en las Entrevistas individuales, profundizando aún más si cabe, en la razón política de su afrancesamiento y colaboracionismo, señalando este como el motivo principal por el que el tratamiento de la figura de Amorós se haya en algunos casos ocultado o minusvalorado.

Me decantaría por sus ideas políticas, quizás tachándolo de afrancesado y por ello dando preferencia o prioridad a otros autores coetáneos de su época, porque sus obras se podían haber traducido perfectamente y en el estudio de dicho autor no recuerdo especialmente que me comentaran nada sobre que fue él el creador del método francés de gimnasia.

Profesora 2 M P 30 (321-325) RPO

Con respecto a España, que todo lo que se tildaba de afrancesado era entendido como una traición a las tradiciones españolas por lo cual era rechazado. Por ello es lógico que las ideas de Amorós, como ciertamente revolucionarias, fueran bien acogidas en la sociedad francesa. En aquellos momentos, Francia abanderaba grandes proyectos de renovación y eso hacía que nuevas tendencias sociales, culturales, artísticas... tuvieran buen cobijo en el país francés.

Profesor 5 H 32 P (530-540) RPO

➤ **Sus obras están escritas en Lengua Francesa**

Un país dónde el analfabetismo era general, tiene difícil arraigo nuevas ideas y nuevos planteamientos pedagógicos, como los propuestos por Rousseau y Pestalozzi, ambos referentes para Amorós. Por eso los expertos participantes en nuestro Grupo de Discusión, sus opiniones se orientan en el sentido de que más que hablar de poca valoración habría que hablar de desconocimiento del idioma y los escasos trabajos que han llegado al profesorado en general y al de Educación Física en particular.

Yo creo que no podemos perder de vista que Amorós apostó por el modelo francés de educación, as que a la hora de decir qué es lo que realmente hizo primero el desconocimiento, segundo el idioma.

Profesor 2 Em H (165-172) DES

Su obra es poco conocida o es poco extensa pero aquí en España porque en Francia, todo investigador que quiera investigar sobre Amorós, descubre que existe una amplia documentación, en la Biblioteca Nacional de François Mitterrand e instituciones francesas,

Profesor 1 Ma V (03-13) DES

No podemos valorar o España no ha valorado aquello que no conoce porque realmente cuando uno hace, sencillamente empieza solamente a arañar la literatura que hay o la historia relacionada con Amorós pues se da cuenta de que hay muy poco, luego realmente ¿creemos que ha sido poco

valorado?, habría que decir que es que no lo conocemos, además de que sus obras más importantes están escritas en Lengua Francesa.
Profesor 2 Em V (124-133) DES

En la misma línea se expresa el profesorado entrevistado que considera que una de las causas del desconocimiento de la obras de Amorós en España es que están escritas en Lengua Francesa.

Supongo porque están escritas en francés.
Profesora 1 M P 29 (020-021) RLF

Sus obras están escritas en lengua francesa.
Profesora 3 M P 31 (321) RLF

Sus obras están escritas en lengua francesa.
Profesor 4 H P 33 (421) RLF

Creo que es poco conocido porque sus obras están escritas en francés y existen pocas traducciones.
Profesora 2 M P 30 (321-323) RPO

➤ **Desinterés Social por la Educación Física**

El escaso reconocimiento social que durante siglos ha tenido la Educación Física en España, se trata de explicar porque las disciplinas académicas clásicas y académicas versan sobre “saber cómo”, sobre habilidades, y no sobre “saber qué”, hechos y conceptos abstractos. En opinión de Peters (1966, en Kirk, 1990)¹⁹ su profesorado actuó durante muchos años de manera empírica y no llegó a especializarse hasta mediados de la década de los ochenta del siglo XX, para enseñanzas medias y a principios de la década de los noventa para enseñanza primaria, este hecho ha colaborado también a fomentar el desprestigio del que ha gozado la asignatura durante muchos años.

Este aspecto es resaltado por el profesorado en el Grupo de Discusión, poniendo énfasis en la idea de que la Educación Física en España ha sufrido muchos avatares, no teniendo el reconocimiento académico y social adecuado hasta la década de los años ochenta del siglo pasado.

El poco interés que de manera general ha tenido la educación física en España y sobre todo para que la educación física sea incluida en una manera clara dentro de un sistema educativo, es hasta mediados del siglo pasado cuando realmente empezamos a tomar interés por la actividad física aquí en España, sobre todo por la creación de una asignatura como es la educación física e incluirla dentro de un sistema educativo, aparecen los

¹⁹ Kirk, D. (1990), La Educación Física en el currículum escolar: exploración de las dimensiones del problema del estatus educativo. En *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de Valencia.

INEFS, las escuelas de magisterio, es cuando realmente empezamos a crear formadores para dar clases de educación física; entonces como no había tampoco un número importante de personas que estuviesen interesados en estos temas, pues tampoco se ha divulgado mucho la figura de Amorós y es ahora cuando estamos empezando a conocerla y no tanto, porque tampoco lo vemos de manera extensa en los programas de educación física.

Profesor 4 Di V (181-199) DES

Yo no sé si lanzar la hipótesis de que puede haber hecho daño el tema de la dictadura en España, gimnasia, muy militar, parecía muy difícil defenderlo, se ha criticado y yo creo que por eso el siglo XVIII, XIX se ha pasado muy de puntillas y particularmente sobre la figura de Amorós y se ha tratado de manera superficial.

Profesor 3 Pe V (209-216) DES

El profesorado participante en las Entrevistas también señala como una de las causas por las que se desconoce la obra de Amorós en España, es como consecuencia del poco prestigio a nivel académica y social, que durante siglos tuvo la Educación Física en España.

Creo que también ha habido un gran desconocimiento un gran desinterés, porque sus obras se podían haber traducido perfectamente y en el estudio de dicho autor no recuerdo especialmente que me comentaran nada sobre que fue él el creador del método francés de gimnasia.

Profesora 2 M P 30 (324-328) DES

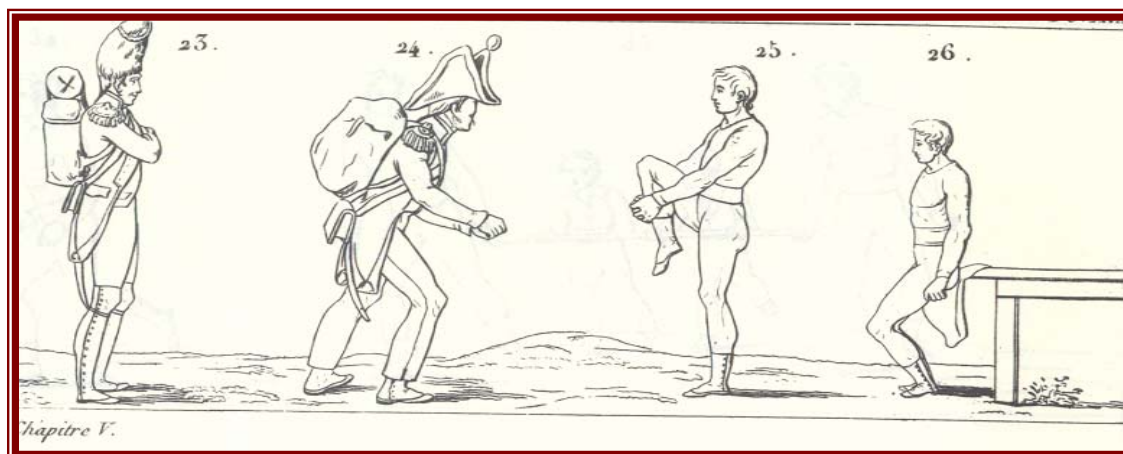
Ha habido poco interés por la Educación Física en general durante muchísimos años, por lo que es lógico que la obra de Amorós se desconozca, además de estar escrita en Lengua Francesa.

Profesor 8 H S 37 (820-822) RLF

➤ **Una Gimnasia con connotaciones militares**

En su *Manuel*, a pesar que Amorós intenta darle un carácter abierto a su método, la interpretación que se hizo de su obra y la utilización más generalizada es que su utilización principal fue por parte de los militares. Así, en el Capítulo II, después de haber expuesto las bases de su método en el prólogo de su obra, lo dedica a los *ejercicios preparatorios para formarse en batalla, tomar distancias, aprender a ponerse derecho y a saludar militarmente*; también el Capítulo XXVIII dedicado a los *asaltos a las paredes, a las planchas, a las fortificaciones de campo y permanentes, y en general del arte de darlos, sirviéndose de medios ordinarios o extraordinarios*, son los únicos que están diseñados en exclusividad para uso militar y sus aportaciones al currículo escolar son nulas, pero el resto de los ejercicios y siempre salvando las distancias en cuanto a los objetivos específicos que en cada época su buscaban, pueden ser utilizados en los diferentes bloques de contenidos actuales, con especial incidencia en el atletismo y en la gimnasia deportiva.

Está claro que fue la institución militar la que más partido supo sacar a la educación gimnástica iniciada por Amorós en Francia. No olvidemos que Amorós fue militar, coronel del ejército tanto en España, como en Francia, y la mayoría del alumnado que acudía a sus establecimientos, eran militares. También muchos de los gráficos que ilustran su atlas de ejercicios aparecen las figuras de soldados en las ejemplificaciones, lo que fortalece en algunos casos las creencias de que se trataba solamente una gimnasia para militares.



Algunas de las respuestas del profesorado entrevistado van en este sentido, que sin carecer de parte de la verdad, no es toda la verdad.

Quizás la falta de difusión de sus ideas, que aunque hoy suenen a militaristas y rígidas en muchos sentidos, en su momento aportaron fuerza al desarrollo de la EF.

Profesor 11 H S 47 (1121-1124) DES

También pienso que su obra ha estado ligada, erróneamente, exclusivamente al ámbito militar y a una educación que fue entendida sólo dirigida para unos pocos, los más privilegiados, y no se supo entender, la parte más educativa de un método también enfocado para otros sectores civiles alejados del sector militar, lo que hace tratar el método de Amorós con cautela en una sociedad donde esos valores no son hoy apreciados, por lo que en la actualidad la historia pasada de lo que hoy no es tan significativo (porque desconocimiento de la verdad o porque fue mal entendido), es difícil que se pueda valorar.

Profesora 6 M P 36 (630-639) RMI

Si lo militar tenía una gran importancia es lógico que la educación física tuviera este marcado cariz, al igual que la educación además de preocuparse por la educación integral de sus alumnos intentara inculcar ideologías: hoy en día esto sería denunciado y si sucediera el profesor/a implicado aparecería en los periódicos locales, pero no en épocas pasadas.

Profesor 10 H S 4 (1030-1037) RMI

Con opiniones parecidas, aunque en algunos casos matizadas se expresa el profesorado universitario que imparte las asignaturas de Historia del Deporte y Didáctica de la Educación Física.

El ejército en el siglo XIX es una institución eminentemente liberal, es un instrumento de la burguesía, intenta incluso protegerse de la intromisión de los poderes de la oligarquía, de la aristocracia, incluso de la propia monarquía, de hecho incluso cuando se monta en España la primera institución pestalozziana en 1803 en Tarragona, va derivando poco a poco hacia un carácter militar, pero justamente para librarse de las intromisiones de los otros poderes.

Profesor 1 Ma H (867-883) EFC

Clías que fue contemporáneo a él que tenía otro método que quería incorporarlo en Francia y algunos otros sobre todo.

Profesor 6 Ju H (630-646) PSA

Sin embargo si que la figura supo ganarse a quien realmente lo escuchaba que eran los militares, el proceso de formación de tipo físico, de la condición física, aunque él pone una “m” a los ejercicios que son específicos de militar se la pone y a los que no se la pone, significa que lo pueden hacer desde niños, mujeres, cualquier tipo de persona, no obstante la gente que lo escuchó y la gente que le dio el apoyo fue el estamento militar, el ministerio de la guerra francés fue el que pagó el gimnasio y a partir de ahí podemos buscar otras cosas.

Profesor 6 Ju H (723-731) GPT

❖ **AMORÓS ES CONOCIDO POR SER EL CREADOR DE LA GIMNASIA FRANCESA**

Fernández Sirvent (2005)²⁰ indica que a “él se deben, por ejemplo, los primeros intentos decididos y sistemáticos por introducir la Educación Física en el currículo de las escuelas primarias, y, principalmente, la consolidación de la educación gimnástica y moral en los sistemas de instrucción de los ejércitos español y francés. Por este motivo Amorós es considerado el creador del método moderno francés de educación física”.

Es bastante coincidente esta idea de ser “padre de la Educación Física francesa” “referente en el mundo de la Educación Física francesa”, aunque investigaciones posteriores, entre las que cabe destacar las de Piernavieja (1960)²¹, De los Reyes (1961)²²; Hernández Vázquez y González Aja (1988)²³, Fernández Nares (1993)²⁴, Fernández Sirvent (2005)²⁵ o la de Hernández

²⁰ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

²¹ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física.

²² Reyes, Eduardo (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

²³ González Aja, M^a Teresa y Hernández Vázquez, José Luís (1988). *Francisco Amorós: su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

²⁴ Fernández Nares, Severino (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

²⁵ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Ibidem*.

Álvarez y Martínez Gorroño (2005)²⁶ han demostrado que Francisco Amorós gestó su método en España, entrenó a sus soldados, investigó en la acción en España, puso las bases sólidas de su método en España y culminó su propuesta educativa con la creación del Instituto Pestalozziano de Madrid.

El profesorado entrevistado hace referencia a Amorós como creador de la Escuela Francesa de Gimnasia, precursor del Movimiento del Oeste.

En aquellos momentos, Francia abanderaba grandes proyectos de renovación y eso hacía que nuevas tendencias sociales, culturales, artísticas... tuvieran buen cobijo en el país francés.

Profesor 5 H 32 P (530-540) RCF

En la asignatura de Historia de la Educación Física cuando se habla de las cuatro escuelas, como integrante de la escuela francesa, pero sin especial relevancia.

Profesora 6 M P 36 (1007-1013) RCF

En algunos cursos se ha hecho referencia a su figura como pionero en la enseñanza de la Educación Física francesa, pero sin profundizar.

Profesor 11 H S 47 (1118-1119) RCF

Esta apreciación es común entre el profesorado universitario componente de nuestro Grupo de Discusión, aunque se matiza que durante los cuarenta y cuatro años que estuvo en España, gestó y experimentó las bases de su método.

Un personaje que vive 44 años en España, no nos olvidemos que la persona que emigró a Francia no era una persona en formación, estamos hablando de 44 años en el S XVIII, S XIX, era ya una persona muy, muy formada, quiere decir, que las bases del método las tuvo que aceptar aquí y las tuvo que probar aquí, si no él llega al 1815, no conoce el idioma, no conoce la sociedad y en el 1820 es nombrado director del gimnasio normal civil y militar de París, como primera institución que se crea en ese país, eso no se hace en cinco años,.... Quiero decir, que la persona que se envió allí, fue una persona formada. El tratamiento que yo le daba en mis clases era más dentro del método, del movimiento francés, como una persona dentro de él.

Profesor 6 Ju V (965-984) TCD

Yo estoy gratamente sorprendido por la aportación de los compañeros sobre Amorós, es cierto que yo en la asignatura de la EF y su Didáctica apenas lo vemos, lo vemos de puntillas y decimos lo clásico, la información que habitualmente hemos recibido, pero me estoy dando cuenta que también es por mi ignorancia, porque yo no he tenido interés por saber más de Amorós, simplemente me he conformado con la información que he recibido y no le he dado prácticamente ninguna importancia.

Profesor 4 Di V (1057-1065) TCD

²⁶ Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M^a E. (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia, 1770 - París, 1848). Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. *X Congreso de Historia del Deporte*, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.

RESUMIENDO:

- Las opiniones expresadas por el profesorado, tanto del grupo de Discusión como en las Entrevistas personales, muestran una gran unanimidad, al considerar que el desconocimiento y la escasa valoración de su obra, fue en su momento el ser considerado “*afrancesado*” en el máximo nivel de colaboracionismo con el Gobierno de José I, lo que le supuso el exilio y la persecución a su familia y la confiscación de parte de sus bienes.
- Otras razones que se aducen por las que su obra no es conocida en España son que están escritas en Lengua Francesa; que su método tiene connotaciones militares y el escaso interés por la Educación Física.
- El profesorado participante en las Entrevistas y en el Grupo de Discusión señala como una de las causas por las que se desconoce la obra de Amorós en España, es como consecuencia del poco prestigio a nivel académica y social, que durante siglos tuvo la Educación Física en España.
- Existe la creencia generalizada en el profesorado entrevistado de que Amorós es el creador de la Escuela Francesa de Gimnasia, matizando esta aseveración los profesores universitarios que consideran que Amorós gestó y experimentó su método en España.

Objetivo 4.- Verificar el conocimiento del profesorado de Educación Física acerca de las bases científicas y didácticas del método gimnástico de Amorós.

❖ **CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS BASES CIENTÍFICAS DEL MÉTODO DE AMORÓS**

➤ **Importancia que le otorga a la Fundamentación conceptual**

Amorós a lo largo de todo su *Manuel* trata de imprimir a su método un carácter científico, para alejarlo de corrientes populares de la época o como él dice “*de corrientes funambulistas*”. Como ejemplo en este objetivo dedicado a la triangulación y comprobación del grado de consecución del mismo. Vamos a incluir a modo de ejemplo algunos conceptos básicos que aparecen en su publicación.

Extraemos un pasaje del Capítulo V, dedicado a la conceptualización del centro de la gravedad y las leyes del equilibrio

El centro de la gravedad es considerado como una de las leyes de la mecánica como el punto situado en el interior de un cuerpo alrededor del cual todos los demás puntos de este cuerpo están en equilibrio. El conocimiento de las leyes del equilibrio y la práctica de estas leyes son necesarias para el hombre, el cual no podría realizar ningún movimiento sin su aplicación.

El ser humano tiene el centro de gravedad empezando por la cabeza, la columna vertebral hasta la mitad de los 2 pies que es el plano de sustentación del hombre. Cuando la posición del hombre cambia el centro de gravedad se situara en el equilibrio de la masa corporal del individuo.

Del Capítulo VII, singularizamos algunos conceptos referidos a la Fuerza y a su tratamiento en la práctica:

Amorós considera que la fuerza es el poder que produce el efecto que puede ser útil o inútil a los intereses públicos o intereses particulares. Según sea bien o mal empleada. Indica las siguientes prerrogativas:

- *La considera como la facultad que posee el hombre de contraer los músculos y de hacerlos reaccionar después de ordenarlos a su voluntad.*
- *Indica que la conformación de sus brazos, sus manos, sus piernas, su cuerpo y todas las formas convenientes para ejercer un poder que se encuentran reunidos para ejercer una fuerza y no puede más que ser bien dirigida.*
- *El niño que viene al mundo no tiene mas fuerza que la necesaria para vivir.*
- *La fuerza es el primer apoyo de la vida, sin ella nos volveríamos víctima de todo y con ella pasamos todos los obstáculos.*

Estas consideraciones de fundamentación conceptual no pasan desapercibidas por el profesorado que manifiesta conocer la obra de Amorós y que participan en nuestros instrumentos de recogida de la información. Así se expresa en el grupo de Discusión con profesorado universitario:

Él plantea sobre todo una reflexión profunda sobre lo que hace, por qué lo hace y con qué objetivos se hace. Conceptualiza y fundamenta su método en las ciencias de la época, la Anatomía, Fisiología, Medicina.

Profesor 1 Ma H (330-334) ADE

Autores contemporáneos que en los últimos 20 años se han dedicado al estudio de la figura de Amorós desde el punto de vista francés, como Spivak o Didier Andrieu, una de las cuestiones que ellos contemplan como una aportación importante era la necesidad que tenía del sistema, el método, el procedimiento de la práctica de "aparentar" ser serio, para eso, lo que hizo Amorós fue rodearse de una clase que ya lo era, que era la medicina, de tal manera que casi todos los elementos que él incluye en su método cuando describe, siempre le coloca la apostilla de ortosomático, preventivo.

Profesor 5 Ju H (570-583) BCM

En sus escritos aparecen de manera explícita el principio de la individualización, el principio de la progresión, el de la adaptación orgánica, la atención a la diversidad. Hay que considerar a Amorós como un pedagogo de la educación Física que basaba su método en principios pedagógicos y Biológicos.

Profesora 7 Ge M (407-412) BCM

➤ **Importancia que le otorga a las Bases Biológicas**

Amorós dependiendo del colectivo al que se destinaran los ejercicios y del fin que se pretendiera alcanzar, distingue entre varios tipos de gimnasias especiales (*gymnastiques spéciales*), así lo señala en el Prólogo de su *Manuel*:

D) Gimnasia civil e industrial.

E) Gimnasia militar, terrestre y marítima. Estos dos primeros tipos de gimnasia se dividen en gimnasias elementales (ejercicios sencillos sin aparatos) y en gimnasias completas (haciendo uso de máquinas, instrumentos, armas u otros objetos), y contienen también una de las partes de la gimnasia médica: la higiene.

F) Gimnasia médica. Este tipo de gimnasia especial queda subdividida, a su vez, en:

- *Gimnasia higiénica o profiláctica, para conservar una salud robusta.*
- *Gimnasia terapéutica, para el tratamiento de enfermedades.*
- *Gimnasia analéptica o para convalecientes.*
- *Gimnasia ortosomática, para corregir las deformidades.*
- *Gimnasia escénica o funambulesca.*

Los dos primeros tipos se fundamentan en la higiene de aquella época, el tercero pretende ser profiláctico, terapéutico, analéptico y ortosomático, y el cuarto abarca todo aquello que no es utilitario y puede calificarlo de frívolo y de

proeza. Tales distinciones resaltan la intención de Amorós y de los médicos que con él colaboran, de enseñar una gimnasia seria y que inspire confianza, una gimnasia racional, con fundamentación científica. Este aspecto es resaltado por el profesorado universitario:

Él es también el primero que plantea una reflexión sobre los principios fundamentales de la EF, sobre el principio de la progresión, de la alternancia, es el primero que reflexiona sobre el propio ejercicio y su influencia tanto a nivel moral como fisiológico, en eso creo que es un adelantado, plantea reflexiones serias sobre los ejercicios y las mejoras que se pueden conseguir con ellos.

Profesor 1Ma H (381-387) BCM

No debemos olvidar que en sus establecimientos educativos siempre está presente la figura del médico, del fisiólogo, en un intento de aunar aspectos de la salud, con aspectos del ejercicio gimnástico intencional. Siempre muestra mucho interés en sus clases por la Anatomía, la Fisiológica, la Ortopedia.

Profesor 6 Ju H (401-406) BCM

El profesorado entrevistado de Educación Primaria y Secundaria, también manifiesta la importancia que Amorós le concede a las Bases Biológicas en su método.

Ya en su tiempo Amorós está hablando la contribución de la educación física en la salud, en la calidad de vida, basándose en ciencias positivistas como la Medicina, la Anatomía, a Fisiología. Está hablando de educación para la salud.

Profesor 10 H S 40 (1051-1052) ESA

Su método estaba fundamentado en bases científicas, fundamentalmente en la Biología y en la Medicina, y no estaba solamente centrado en la mejora de la condición física y la estética, como los métodos tradicionales de su época, sino que también añadía una preocupación por la salud

Profesor 8 H S 37 (852-855) ESA

➤ **La Sistematización que realiza del ejercicio físico**

El término Sistemática del Ejercicio, considerado como la ordenación y clasificación del ejercicio, es un término de acuñación reciente ⁽²⁷⁾, ⁽²⁸⁾, y el término Gimnástica se utilizó en la época helénica para designar la ciencia de los efectos de todos los ejercicios. El profesorado universitario valora este esfuerzo plasmado en su *Manuel*:

Quizás más que término original podríamos referirnos a elementos de sistemática, fue una persona que sistematizó un método.

Profesor 6 Ju H (410-419) ORI

²⁷ Hernández Vázquez, José Luís (1980). *Gimnástica*. Madrid: UNED.

²⁸ Hernández Vázquez, José Luís (2003). *Sistemática del ejercicio: clarificación conceptual y proyección de futuro*. En Manuel Guillén del Castillo (2003). *Medicina deportiva y educación física en edad escolar*. p.p. 367-382.

Una aportación original del método es la sistematización que hace de los ejercicios y la clasificación de los mismos. En su atlas aparecen ordenados y clasificados por objetivos, por los medios que utiliza y por las dificultades de realización.

Profesora 7 Ge M (420-424) ORI.

❖ CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS BASES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS DEL MÉTODO DE AMORÓS

En este apartado nos referimos a los Principios Metodológicos, tal como los entiende Leal de Oliveira, citado por Pila (1988)²⁹, que define los principios como “*reglas generales enunciadas de forma abreviada que rigen el pensamiento y la conducta humana y provienen en el presente caso, del empirismo de la lógica, de la observación y de la experimentación de los ejercicios corporales*”. Se refiere, por tanto, a la base, el fundamento, el origen o la razón principal sobre la cual se procede en cualquier materia. Es decir, sobre los principios se desarrolla la materia, y por tanto, hay que cumplirlos en todo momento.

Estos principios los enumeran algunos autores a la hora de hablar de metodología o didáctica de la Educación Física, de pedagogía, de deporte, del trabajo de la condición física, etc. Giménez y Sáenz-López (1999)³⁰.

➤ Principio de la Individualización

En el Capítulo I de su Manuel, señala Amorós respecto a este principio de la individualización de las cargas y de las actividades:

Para sacar partido de las facultades de un alumno hay que conocerlo primero, y la primera ley de este método es la “conocerte a ti mismo”. Un alumno que va a seguir nuestro curso durante un año o menos tiene que rellenar una ficha psicológica con algunos detalles importantes que luego servirán para constatar el progreso del alumno.

Se podrían adjuntar otros procedimientos pero se tardaría demasiado tiempo en constatarlos y los anteriores son los mas esenciales. Con esta primera recepción se conocerán las partes fuertes y débiles del alumno y podremos hacer mas hincapié en aquellos ejercicios que el alumno más necesite para que haya un equilibrio entre la moral y lo físico del individuo.

²⁹ Pila Teleña, Augusto (1988). *Educación físico-deportiva*. Madrid: Editorial Pila Teleña: Madrid.

³⁰ Jiménez Fuentes-Guerra, Javier. y Sáenz-López, Pedro (1999). Principios metodológicos en E.F. En Sáenz-López, P.; Tierra, J.; Díaz, M. (coord.). *Actas del XVII Congreso Nacional de E.F.* Instituto Andaluz Del Deporte. Málaga.

Este principio de la individualización entendido como los aspectos diferenciadores más relevantes, tales como la edad, el género, el grado o nivel de entrenamiento y otros, son considerados por el profesorado entrevistado como aspectos importantes, que ya Amorós en su método incluía.

Que tuviera en cuenta la individualidad de cada persona en el desarrollo de su método, para que el trabajo estuviera adaptado a las características de cada persona.

Profesora 6 M P 36 (660-663) PIN

La individualización, la personalización (en el sentido de tener en cuenta características concretas de los alumnos en cuanto a su nivel de preparación, carácter, sentimientos, estados de ánimo, etc.).

Profesora 13 M U 35 (1357-1360) PIN

Adapta su método a las necesidades individuales de quien lo practica, para conseguir el máximo rendimiento.

Profesora 3 M P 31 (348-350) PIN

➤ Principio de la adaptación de las cargas

Las adaptaciones del organismo a los esfuerzos, se manifiestan a través de las adaptaciones de los sistemas de dirección, alimentación y movimiento. Por esta línea discurren algunas opiniones expresadas por el profesorado entrevistado.

El enfoque de adaptación a los conceptos adyacentes, que en tiempos no hemos considerado: condición física entendida como orientaciones diferentes: recreación, competición, lo que hace determinante el conocer las fenómenos de adaptación orgánica. Amorós ya los conoce y los utiliza

Profesor 12 H S 63 (1257-1262) PAD

Señalar que no todas las actividades sirven para todas las personas, sino que se precisa una adaptación de las mismas en función de los participantes.

Profesor 5 H 32 P (557-559) PAD

➤ Principio de la Progresión

Como ejemplo del tratamiento que Amorós otorga al principio de la progresión, hemos elegido un pasaje del Capítulo IX dedicado a *los ejercicios de fuerza y dirección, lucha con instrumentos*. En este artículo se señalan los distintos tipos de lucha que Amorós considera importantes para el desarrollo de la fuerza y de la capacidad de dirección, así señala:

1. *lucha preparatoria*
2. *lucha simple de puños, con los dedos cruzados*
3. *lucha con un puño, teniendo el codo apoyado sobre una mesa*
4. *lucha con un solo puño*
5. *lucha con los puños cruzados*
6. *lucha con las falanges de los dedos*

7. *lucha de antebrazos*
8. *lucha de brazos*
9. *lucha de espaldas*
10. *lucha apretada o brazo-cuerpo*

Este principio de la progresión que utiliza Amorós, es captado así por el profesorado participante en nuestras técnicas de recogida de la información:

Él es también el primero que plantea una reflexión sobre los principios fundamentales de la EF, sobre el principio de la progresión.
Profesor 1Ma H (381-387) BCM

Tiene en cuenta el principio fundamental de la progresión en la práctica de la actividad física, como la progresión de los ejercicios.
Profesora 13 M U 35 (1347-1349) PPR

El uso de una metodología progresiva en la enseñanza de la EF.
Profesor 11 H S 47 (1152) PPR

Me parece interesante la propuesta que realiza Amorós del principio de la progresión, el Ir de lo simple a lo complejo.
Profesor 15 H U 47 (1547-1449) PPR

➤ Principio de la alternancia

Entendida como cambio, variación o modificación dentro del proceso de entrenamiento, significaría el no conseguir situaciones uniformes y monótonas, sino que, es necesario variar la tipología de los estímulos. Así lo reflejan los profesores entrevistados y los profesores participantes en el Grupo de Discusión, y que manifiestan tener conocimiento de la obra de Amorós:

Él es también el primero que plantea una reflexión sobre los principios fundamentales de la EF... de la alternancia, es el primero que reflexiona sobre el propio ejercicio.
Profesor 1Ma H (381-387) BCM

La alternancia de zonas o grupos musculares, etc.
Profesora 13 M U 35 (1347) PAL

El alternar ejercicios, el alternar grupos musculares e incluso actividades, me parece que es una adaptación metodológica a tener en cuenta.
Profesora 16 H 57 (1653-1655) PAL

Ya habla del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Profesor 10 H S 40 (1047) PAL

RESUMIENDO:

- Amorós a lo largo de todo su *Manuel* trata de imprimir a su método un carácter científico, para alejarlo de corrientes populares de la época, otorgándole mucha importancia a la conceptualización y clarificación terminológica.

- Una de las intenciones de Amorós y de los médicos que con él colaboran, es el enseñar una gimnasia seria, que inspire confianza, una gimnasia racional, con fundamentación científica. Este aspecto es resaltado por tanto por el profesorado universitario, como por el profesorado de Educación Primaria Secundaria que manifiesta que conoce el método de Amorós.
- El profesorado universitario y el profesorado de Educación Primaria y Secundaria valoran el esfuerzo sistematizador del ejercicio que Amorós plasma en su *Manuel*.
- Tanto el profesorado participante en las Entrevistas Individuales, como el participante en el Grupo de Discusión, considera que los Principios Metodológicos que Amorós singulariza en su método son fundamentalmente: el principio de la individualización, el principio de la adaptación orgánica, el principio de la progresión y el principio de la alternancia.

Objetivo 5.- Valorar el tratamiento que reciben las aportaciones del método amorosiano en los diseños curriculares del profesorado de Educación Física en Educación Primaria, Secundaria y Universidad.

❖ DISEÑO CURRICULAR DE CORTE MODERNO

Después de definir a la Gimnasia como ciencia y realizar su clasificación de los diferentes tipos de “gimnasias”, Amorós en su *Manuel*, pasa a tratar el elemento curricular de la evaluación inicial de su alumnado, tal y como un Diseño Curricular de corte moderno nos prescribe.

Cuando “la ficha” ha sido completada con resultados positivos, se tendrán una multitud de datos que nos informarán del estado moral y físico del alumno y nos ayudarán a prescribir una serie de ejercicios que mas le convengan. Así la altura del alumno servirá a indicar cuanto el alumno podrá saltar sin peligro alguno, al igual que el peso que nos indicará hasta donde podrá desarrollar sus fuerzas.

Otros datos importantes es saber la presión de las manos se utiliza el dinamómetro a presión y el dinamómetro a repulsión. El dinamómetro a presión se utilizará para medir la presión de las manos y se utilizará apretando con las 2 manos, sosteniéndolo a la altura de las caderas. Otro ejercicio que se le pide es el de la medida de las fuerzas de los riñones con el mismo instrumento

Partiendo de este primer elemento curricular, en la obra de Amorós se plasman objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, medios, recursos y criterios de evaluación. En este proceso de triangulación, traemos las opiniones expresadas por el profesorado en las Entrevistas individuales, así como las expuestas en el Grupo de Discusión con profesorado universitario, para en una primera aproximación, verificar la consideración que otorgan a los planteamientos generales de la metodología de Amorós.

La información para esta categoría la obtuvimos a través de las respuestas a la pregunta **¿Se podría considerar el programa del Instituto como un diseño curricular de corte moderno?**, una vez categorizadas las respuestas señalamos alguna de las opiniones mas relevantes.

Quizá la terminología de diseño curricular no fuese muy apropiada al programa que se llevaba a cabo en el Instituto Pestalozziano, ya que tenía un carácter cerrado y dudo de que el alumnado tuviese intervención en su diseño, pero es evidente que contenía elementos curriculares (me refiero a objetivos claros, unos contenidos adaptados y por supuesto una metodología).

Profesora 2 M P 31 (277-282) DMO

Creo que así se podría considerar, toda vez que su programación contiene todos los elementos curriculares que ahora trabajamos, así se plantean objetivos, contenidos de diferente ámbito, lo que hoy llamaríamos contenidos actitudinales, referidos a la educación moral, junto con otros contenidos de índole conceptual y procedimental. También hay que señalar su metodología, basada en el modelo de intuición de Pestalozzi. Creo que si se podría dar este calificativo de diseño curricular.

Profesor 16 H U 57 (1686-1694) DMO

De la misma manera el profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión, con sus respuestas corroboran las apreciaciones del profesorado entrevistado, significando el hecho de que Amorós fue un pedagogo adelantado a los planteamientos pedagógicos de su tiempo.

Yo quisiera reivindicar el método de Amorós como método original, como un método de su tiempo, aunque hoy en día nos parezca trasnochado o que hay determinados valores que quizás no podamos compartir, pero no hay que olvidar que en la historia los hechos no ocurren por casualidad.

Profesor 1 Ma H (670-685) ORI

Pero es que Amorós plantea en su método un verdadero diseño curricular, hoy podríamos casi considerarlo de corte actual, teniendo en cuenta que tanto en su obra recopilatoria, me refiero al Manuel d'éducation physique, como en los planteamientos del Instituto Pestalozziano de Madrid, ya aparecen todos los elementos curriculares actuales, objetivos, contenidos, metodología, medios, recursos, dedicándole un apartado específico al tema de la evaluación inicial y procesual del alumnado.

Profesor 6 Ju H (407-413) BCM

Una aportación original del método es la sistematización que hace de los ejercicios y la clasificación de los mismos. En su atlas aparecen ordenados y clasificados por objetivos, por los medios que utiliza y por las dificultades de realización

Profesora 7 Ge M (420-424) ORI.

Cada alumno de Amorós tenía una ficha individual, dónde se anotaban todas las incidencias que ocurrían a lo largo de la aplicación del programa. Así, en estas hojas se anotaba todo tipo de datos tales como la edad, constitución, carácter, aptitud para el canto, estatura, peso... Hoy diríamos que esto es actual.

Profesor 6 Ju H (745-749) BCM

Del análisis de estas respuestas podemos inferir que el profesorado que responde conocer la obra de Amorós, entiende que la misma se podría considerar salvando las distancias temporales como un Diseño Curricular de corte moderno.

❖ TRATAMIENTO QUE RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LAS CLASES DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA y DE HISTORIA DEL DEPORTE

Las opiniones del profesorado universitario que participa en el Grupo de Discusión, en este sentido son unánimes, dejando un halo de autocrítica por no

haber tratado más en profundidad la figura de Amorós. Así, se indica que la vida y obra de Amorós se expone:

➤ **Al tratar las Escuelas Gimnásticas del siglo XIX**

La opinión mas generalizada por el profesorado universitario, es que trata la figura y obra de Amorós en los temas relativos al nacimiento y desarrollo de las Escuelas Gimnásticas europeas: la Escuela del Norte, la Escuela del Centro y la Escuela de Oeste, significando en general que el tratamiento que se le concede es escaso.

Aunque el movimiento francés se adelantó un poco con Hebert a los otros dos, de la Escuela Francesa de Amorós, realmente es que yo leo muchísimo menos que de los otros, mucho menos, es más tú miras varios libros y hablan de Ling como persona única, hablan de Guts Muths o de Jahn, pero de Amorós casi hablan de la escuela francesa o hablan del movimiento, lo ven de pasada, es más se le da mucha más importancia, por lo menos en las lecturas que yo he podido hacer, a lo que es el Sistema natural de Hebert, mucha más importancia que a lo que realmente puedo ser Amorós, es más hablan de que Herbert él dijo directamente que él recibió influencia de Amorós y de Demeny.

Profesor 2 Em H (925-941) TDI

Cuando trataba las cuatro escuelas, pues trataba también ésta. Fundamentalmente como ha comentado Em, más hacia la figura más cercana que era Hebert que a la propia figura de Amorós.

Profesor 6 Ju H (960-964) TDI

Yo en la asignatura de Didáctica de la Educación, sobre la figura de Amorós paso de puntillas, pues la mayoría de los libros tocan el tema así de pasada, justo dentro de la Escuela Francesa eminentemente, con las características de una gimnasia militarista, muy elitista, gimnasia de aparatos, y poco más.

Profesor 3 Pe H (1001-1006) TDI

Yo que doy Historia de la Educación Física y el Deporte, tengo que decir más o menos lo mismo, o sea es que realmente no se dedica mucho más tiempo, eso no quiere decir que a partir de este momento le voy a dedicar más tiempo a Amorós, que no os quepa duda que le voy a dedicar más tiempo.

Profesor 2 Em H (1023-1029) TDI

En la línea de lo que habéis dicho todos, el tratamiento que yo le doy en la asignatura de Didáctica de la EF es escasísimo, porque realmente le doy un espacio escasísimo a la historia, le doy tan, tan poco tiempo a la historia, que en mi caso, Amorós tiene el tiempo que tienen los demás, aunque sí siempre he destacado el aspecto de educación integral. De hecho y a partir de ahora, tendríamos que leer más porque Amorós yo creo que ha sido una figura que ha estado muy diluida por todo lo que hemos dicho.

Profesora 5 MC M (1040-1049) TDI

El tratamiento que recibe la vida y la obra de Amorós en la enseñanza universitaria dedicada a la formación inicial de profesorado de Educación Física, según se interpreta de las opiniones anteriores es un tratamiento escaso y poco profundo, limitándose a tratar su obra al analizar las Escuelas

Gimnásticas europeas del siglo XI, en algunos casos como precursor de la corriente naturalista y pedagógica plasmada en la obra de Heber cien años después.

❖ TRATAMIENTO QUE RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Al serles formulada la pregunta al profesorado de ***¿Qué elementos curriculares del Método de Amorós son coincidentes con los que planteas en tu Diseño Curricular?*** De las respuestas obtenidas hemos considerando que las principales similitudes, son las siguientes:

➤ En los Objetivos

En el *Manuel d'éducation physique*, Amorós señala como objetivo general el: *Conseguir la beneficiencia y la utilidad común, que son el objetivo principal de la gimnasia, la practica de todas las virtudes sociales, de todos los sacrificios más difíciles y más generosos son sus medios; y la salud, la prolongación de la vida, la mejora de la especie humana, el aumento de la fuerza y de la riqueza individual y pública, son sus resultados positivos.*

Como objetivos didácticos más intermedios, en su obra se indican los siguientes:

- ❑ *Conseguir formar a ciudadanos mucho más cualificados y productivos en sus trabajos.*
- ❑ *Contribuir de la manera más eficaz al desarrollo de las facultades físicas y morales de la infancia.*
- ❑ *Desarrollar el importante arte de formar a los seres humanos.*

Al analizar las respuestas emitidas en las Entrevistas, se encuentran similitudes en los objetivos relativos a la salud, a la educación integral y a formar personas.

• Objetivos de Salud

Fomentar conocimientos relacionados con la salud, que le permitan adquirir hábitos saludables.

Profesora 3 M P 31 (375-376) OSA

Entender la Educación Física como un medio para conseguir la mejora y mantenimiento de la salud.

Profesora 6 M P 36 (670-671) OSA

También contribuir responsabilizándolos en el cuidado y mejora de su cuerpo haciéndoles ver la importancia de la actividad física en su salud, por tanto, comparto con Amorós tres de sus objetivos.

Profesor 10 H S 40 (1067-1071) OSA

- **Objetivos de Educación Integral**

Esta idea ha impregnado el currículo de Educación Física, en diferentes períodos históricos, pero en el caso que nos ocupa, en los Decretos de Educación Primaria (105/92)³¹ y Secundaria (106/92)³², en sus preámbulos ya recogen esta idea paradigmática de la Educación Física como aporte a la educación integral. *“La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal ayudándole a adquirir los conocimientos y destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás”*. De la manera que sigue es expresado por el profesorado entrevistado.

Tratar la Educación Física para conseguir el desarrollo físico, pero también afectivo, cognitivo y social de las personas.

Profesora 6 M P 36 (683-684) OEI

Contribuir de la manera más eficaz al desarrollo de las facultades físicas y morales de la infancia.

Profesora 9 S 40 (979-980) OEI

... beneficio integral, mejora y riqueza personal.

Profesora 2 M P 30 (278) OEI

- **Objetivos de Formar personas**

En la Educación Física actual, uno de los objetivos que el profesorado ha asumido con una importancia capital en la sociedad del conocimiento, es el de colaborar a formar personas, por encima de objetivos de carácter mas procedimental que durante décadas conformaron la programación habitual del profesorado de Educación Física.

En el de formar a personas más capacitadas para desenvolverse con habilidades que faciliten la eficacia y soltura en una sociedad dinámica.

Profesora 6 M P 36 (680-682) OFP

³¹ Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto de Educación Primaria (105/92)*. Anexo del área de Educación Física. BOJA 53. Sevilla.

³² Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto de Educación Secundaria (106/92)*. Anexo del área de Educación Física. BOJA 53. Sevilla.

Formar seres humanos, tiene gran paralelismo con los objetivos de tipo actitudinales que planteamos en las clases.

Profesor 8 H S 37 (878-879) OFP

Desarrollar el importante arte de formas seres humanos.

Profesora 9 M S 40 (977) OFP

Mí la clase debe contribuir a la formación del alumnado, ayudar a que los alumnos vayan siendo cada vez mejores personas, contribuir a su formación en valores (respeto, ayuda, solidaridad, con capacidad de decisión.

Profesor 10 H S 40 (1077-1080) OFP

Ayudar a ser mejores personas a través de la práctica de la actividad física.

Profesor 11 H S 47 (1178) OFP

➤ **En los Contenidos**

Los contenidos que propone Amorós están influenciados por el entorno social, político, educativo y cultural en el que se desenvuelve, no obstante y salvando las diferencias históricas, aún hoy se pueden comprobar como algunos los contenidos que propugnaba el método de Amorós, hoy son incluidos en las programaciones del profesorado de Educación Física.

En el *Avant-Propos* (Prólogo) del *Manuel* se recogen los siguientes contenidos:

- 1) *Marchar y correr en terrenos fáciles y difíciles, a diferentes velocidades y con obstáculos.*
- 2) *Saltar en longitud y en altura, en todas direcciones y con carga (se refiere a las armas que suelen portar los militares) o con manos libres.*
- 3) *Ejercitación del equilibrio mediante la utilización de piquetas, potros (fijos, vacilantes, horizontales o inclinados) y caballos.*
- 4) *Franquear obstáculos naturales con o sin la ayuda de instrumentos.*
- 5) *Lucha corporal de diversas modalidades.*
- 6) *Trepar por escaleras de madera (una de las cuales inventó él), con manos o con pies, por cuerdas o con la ayuda de pértigas.*
- 7) *Atravesar un determinado espacio haciendo uso de diferentes tipos de suspensiones con las extremidades.*
- 8) *Nadar desnudo o vestido, con armas y con bultos, y aprender a socorrer a una persona que se está ahogando.*
- 9) *Trasladar cargas pesadas, acción muy útil (dice Amorós) para salvar a alguien de un peligro, como podría ser un incendio o un malherido en el campo de batalla.*
- 10) *Práctica de juegos antiguos y modernos, atléticos y militares, en los que se utilicen esferas y lanzamientos con la mano de dardos, piedras, lanzas y todo tipo de proyectiles bélicos.*
- 11) *Tiro al blanco con arcos, mosquetones y otros fusiles.*
- 12) *Esgrima, a pie y a caballo, con todo tipo de armas blancas (espadas, bayonetas, cuchillos, sables, hachas de combate y de bomberos).*
- 13) *Equitación.*
- 14) *Danzas pírricas o militares y danzas de sociedad (dances de société), según las aplicaciones que el alumno le deba dar. La danza escénica o teatral*

(apostilla Amorós) pertenece al funambulismo y, en consecuencia, queda excluida de su plan.

- 15) Los alumnos, civiles o militares, que se estén preparando para convertirse en directores y profesores de Educación Física, recibirán, además, clases especializadas de canto, de expresión musical, de fisiología y de tecnología gimnástica.

Los contenidos no son objetos naturales sino que se “construyen” para la enseñanza, son el resultado de decisiones políticas, epistemológicas, científicas y pedagógicas.

- **Núcleo de contenido: Condición física salud**

Los dos enfoques tradicionales que se le ha otorgado al núcleo de contenidos de condición física están presentes en la obra de Amorós, estos son, el enfoque funcional y el enfoque orgánico. Estos dos enfoques también son apreciados por el profesorado entrevistado, destacando más el enfoque orgánico sobre el funcional.

En términos generales guarda cierto paralelismo el tratamiento de contenidos como: ...capacidades físicas...salud...
Profesora 3 M P 31 (383-385) CCF

Trabajamos algunos aspectos relativos a los bloques de contenidos de condición Física y cualidades físicas que están presentes en los planteamientos de mejora de la salud.
Profesor 8 H S 37 (878-881) CCF

Coincido en utilizar ejercicios elementales para el desarrollo de la condición física...
Profesora 6 M P 36 (680-684) CCF

- **Núcleo de contenido: Juegos y Deportes**

En la obra de Amorós aparecen los Juegos y Deportes en una triple vertiente: lúdica, especializada y autóctona. Así, en el preámbulo del *Manuel* señala: “Nadar desnudo o vestido... Práctica de juegos antiguos y modernos, atléticos y militares, en los que se utilicen esferas y lanzamientos con la mano de dardos, piedras, lanzas...; Tiro al blanco con arcos...; Esgrima, a pie y a caballo...; Equitación”

Las respuestas del profesorado van en la línea de la utilización del deporte como aprendizaje especializado, ya sea en deportes individuales y colectivos, así como en la vertiente autóctona del conocimiento y práctica de juegos tradicionales.

En términos generales guarda cierto paralelismo el tratamiento de contenidos como... juegos populares, actividades y juegos en el medio natural...
Profesora 3 M P 31 (383-385) CJD

Práctica de actividades y juegos variados tradicionales, autóctonos...con el objetivo de diversión y desarrollo motriz.

Profesor 5 H P 32 (579-580) CJD

Hacemos juegos de lucha.

Profesor 10 H S 4(1080) CJD

- **Núcleo de contenidos: Habilidades y destrezas**

Amorós planteaba contenidos referidos a lo que hoy denominamos el núcleo de habilidades y destrezas. En el preámbulo de su obra cumbre ya indicaba en los contenidos de método que el alumnado realizaría actividades tales como: *Marchar y correr en terrenos fáciles y difíciles, a diferentes velocidades y con obstáculo; Saltar en longitud y en altura, en todas direcciones y con carga... o con manos libres; Ejercitación del equilibrio mediante la utilización de piquetas, potros (fijos, vacilantes, horizontales o inclinados) y caballos; Franquear obstáculos naturales con o sin la ayuda de instrumentos; Tregar por escaleras de madera.*

. Así lo indica el profesorado entrevistado:

Coincido en utilizar... Habilidades como Marchar, correr, saltar, equilibrio...

Profesora 6 M P 36 (680-684) CHD

En general, en las clases de Educación Física, considero que entre los contenidos del método amorosiano y los que se trabajan en las mismas existe gran paralelismo, aunque modificándose “las formas” de aplicarlos en muchos casos, así como el material a emplear (más sofisticado y menos natural), aunque hay una gran coincidencia con el trabajo de las habilidades.

Profesora 13 M U 35 (1380-1385) CHD

El desarrollo de habilidades básicas y específicas.

Profesor 11 H S 47 (1184) CHD

Hacemos salto de longitud y de altura. Practicamos equilibrio, utilizando también el potro, plinto.

Profesor 10 H S 40 (1081-1082) CHD

- **Núcleo de contenidos: Expresión y comunicación corporal**

Amorós incluye en su método actividades tales como “*Danzas pírricas o militares y danzas de sociedad (dances de société), según las aplicaciones que el alumno le deba dar. La danza escénica o teatral (apostilla Amorós) pertenece al funambulismo y, en consecuencia, queda excluid.*”. El profesorado señala las siguientes actividades que realiza y que tienen paralelismo en este núcleo de contenidos.

En términos generales guarda cierto paralelismo el tratamiento de contenidos como: el ritmo, danza...

Profesora 3 M P 31 (380-383) CEC

Ejercitación del equilibrio mediante la utilización de piquetas, potros, Lucha corporal de diversas modalidades, Danzas pírricas o militares y danzas de sociedad (dances de société), según las aplicaciones que el alumno le deba dar.

Profesor 8 H S 37 (881-884) CEC

La comunicación corporal es una experiencia que ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Su práctica proporciona un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad de su dominio. Las actividades más frecuentes al margen de las dramatizaciones y el mimo, son las danzas y bailes y las actividades de clara intencionalidad rítmica.

- **Núcleo de contenidos: Actividades físicas en el medio natural**

Amorós señala que en su *Manuel* que en su método se realizan actividades tales como *Franquear obstáculos naturales con o sin la ayuda de instrumentos...Atravesar un determinado espacio haciendo uso de diferentes tipos de suspensiones con las extremidades...Nadar desnudo o vestido*. Señalamos a continuación algunas opiniones extraídas de las entrevistas al profesorado, en relación con la realización de actividades físicas en el medio natural.

En términos generales guarda cierto paralelismo el tratamiento de contenidos como: ... actividades y juegos en el medio natural.

Profesora 3 M P 31 (383-385) CAM

Coincido en... Recorridos por la naturaleza...

Profesora 6 M P 36 (680-684) CAM

Realizamos marcha y carrera utilizando la margen del río, como Amorós, buscando en ocasiones, una gran inclinación del terreno para que tengan que trepar utilizando manos y pies. A veces incito a superar obstáculos, pequeños muros, árboles caídos, atravesar por las piedras del río...

Profesor 10 H S 40 (1081-1085) CAM

➤ **En la Metodología**

- **En los Principios Metodológicos básicos**

Amorós en su *Manuel* resume en cuatro puntos generales sobre los que se asienta todo el sistema educativo amorosiano son:

1.- El método ha de ser simple: fácil, puramente elemental y doméstico, y, por consiguiente, popular, susceptible de ser enseñado por las madres y nodrizas a los niños de corta edad, con poco gasto y sin necesidad de utilizar ningún tipo de tecnología gimnástica.

2.- El método debe emplear dos procedimientos para la enseñanza. Amorós denomina al primero la parte urgente y preparatoria y al segundo la parte definitiva y completa. La primera ha de abordar los medios principales que puedan servir al alumno a sortear los peligros o a corregir los vicios principales o los defectos que se opongan a sus progresos y perfeccionamiento. La segunda exige que el educando aprenda a hacer esas mismas cosas con mayor orden, disciplina y perfección.

3.- El método se compone de un sistema de enseñanza y de procedimientos comunes: "este método es válido para todos los hombres o niños que practiquen estos ejercicios. Aunque también existen otros procedimientos especiales aplicables, de forma personalizada, a casos particulares, o a diferentes profesiones... ...con diversas modificaciones, a los caballeros, a los soldados de infantería, a los marineros, a los bomberos, al hombre indolente, al temerario, al enfermo, al convaleciente, etc.

4.- Conocer el carácter del alumno, para dirigirle y corregirle, si fuera posible, sus defectos (aquí se refiere a defectos de tipo moral). Dice Amorós que aún no se ha escrito el libro completo y perfecto sobre la educación moral y lo subraya aseverando que un hombre de un gran espíritu y talento, pero insensible, débil y torpe, es un hombre imperfecto, y para ser perfecto (así como el hombre pueda serlo), éste debe reunir la inteligencia, el saber, la bondad y la posibilidad de hacer efectiva la práctica de las virtudes caritativas y útiles para la humanidad.

De las respuestas del profesorado entrevistado hemos encontrado las siguientes similitudes:

Individualización de la práctica, teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones personales del alumno. Progresión, avanzando poco a poco del nivel inicial del alumno, desde lo más simple a lo más complejo. El comportamiento y las actitudes del alumno es muy importante para la consecución de los objetivos.

Profesora 3 M P 31 (390-395) PMB

Ir de lo simple a lo complejo. Necesidad de conocimiento del alumno y de adaptación de actividades a las características de los alumnos.

Profesor 5 H 32 P (587-589) PMB

A nivel metodológico estructuramos de lo sencillo a lo complejo. Conocer el carácter del alumno e individualizar los trabajos propuestos es otro principio metodológico que aun usamos.

Profesor 15 H U 47 (1585-1587) PMB

Considero que tienen un gran paralelismo con orientaciones o principios metodológicos totalmente aconsejados en la actualidad:

Tan simple como sea posible; Progresión; Adaptación; Individualización-personalización.

Profesora 13 M U 35 (1391-1395) PMB

El matiz de individualización en la enseñanza de los ejercicios.

Profesor 11 H S 47 (1187) PMB

De la misma manera se expresa el profesorado universitario, profundizando en la consideración que Amorós hace en su método del principio de la individualización.

Él es también el primero que plantea una reflexión sobre los principios fundamentales de la EF, sobre el principio de la progresión, de la alternancia, es el primero que reflexiona sobre el propio ejercicio y su influencia tanto a nivel moral como fisiológico, en eso creo que es un adelantado, plantea reflexiones serias sobre los ejercicios y las mejoras que se pueden conseguir con ellos.

Profesor 1Ma H (381-387) BCM

En sus escritos aparecen de manera explícita el principio de la individualización, el principio de la progresión, el de la adaptación orgánica, la atención a la diversidad. Hay que considerar a Amorós como un pedagogo de la educación Física que basaba su método en principios pedagógicos y Biológicos.

Profesora 7 Ge M (407-412) BCM

- **Estrategias de práctica (MEP)**

A pesar de que el profesorado entrevistado hace un esfuerzo por encontrar similitudes entre sus estrategias de practica y las que usaba Amorós les es altamente difícil, ya que la metodología directiva de las escuelas gimnásticas europeas utilizaban casi en exclusividad metodologías dónde el protagonismo lo tiene la tarea y e profesor, aunque en los principios metodológicos se haga un canto al trabajo individual del alumno.

Utilización de las correcciones, como feed back adecuados.

Profesora 2 M P 30 (290) MEP

Conocer las características de los alumnos, trabajo individual, la sesión dividida en parte preparatoria o calentamiento de la sesión y parte principal.

Profesora 6 M P 36 (688-689) MEP

En cuanto a la metodología estoy de acuerdo con Amorós que es imprescindible considerar el carácter de los alumnos, este conocimiento nos puede ayudar a prevenir muchos conflictos, en las relaciones humanas, y nuestras clases son un hervidero constante de estas, el carácter siempre está presente.

Profesor 10 H S 40 (1090-1095) MEP

Me parece interesante el planteamiento que hace Amorós en cuanto a la formación de grupos y tener en cuenta sus niveles iniciales para pedirles, a cada uno lo que pueda dar.

Profesor 16 H U 57 (1677-1679) MEP

- **En los Medios y recursos**

Los aparatos e instrumentos que Amorós utilizaba para sus clases avanzadas, constituyen otra de las partes fundamentales de su sistema.

Amorós establece una diferenciación entre dos tipos de tecnología gimnástica: *máquinas e instrumentos*.

Considera a las máquinas aquellas construcciones que, por su volumen, deben quedar fijadas en un lugar y pueden ser utilizadas por varias personas de forma simultánea. Denomina Instrumentos a todos aquellos objetos manejables y fáciles de transportar: cuerdas, picas para saltar, mazas, cinturones, pesas. Amorós adaptó muchos de estos elementos a las necesidades de su sistema. Para evitar el excesivo y peligroso balanceo, como en el caso específico del trapecio. El profesorado entrevistado encuentra algunas similitudes con los aparatos y los medios que utilizaba Amorós.

Las grandes máquinas no se utilizan, pero sí los instrumentos pequeños que él usaba en sus clases.

Profesor 8 H S 37 (888-889) MRC

La subdivisión de los mismos en máquinas e instrumentos, me parece mantenida en el actualidad, pero con diferente denominación y con muchas subdivisiones dentro de ellas (material alternativo, material reciclado, material adaptado...). Por otra parte, los avances tecnológicos existentes en la actualidad hacen que las "máquinas e instrumentos" empleados actualmente en las clases de Educación Física, sean con frecuencia más sofisticados, complejos y diversificados, que los empleados en el método amorosiano.

Profesora 13 M U 35 (1393-1399) MRC

Los instrumentos y materiales móviles si que el profesorado lo utiliza en sus clases.

En relación a los materiales e instrumentos existe mayor diferencia, ya que, actualmente solo podemos utilizar materiales e instrumentos homologados. Si coincidimos mayormente, en la utilización de material fijo (espalderas, escaleras...) y móvil (cuerdas, picas...).

Profesora 3 M P 31 (390-395) MRC

En cuanto a los materiales, instrumentos siguiendo la terminología de Amorós los que más utilizo son los instrumentos, materiales fáciles de manejar como cuerdas, picas, balones, etc. y apenas los que él denomina máquinas.

Profesora 6 M P 36 (60) MRC

En el Grupo de Discusión con el profesorado universitario, también se hacen algunas alusiones a los aparatos y a las máquinas que utilizaba Amorós y que en cierta medida, algunos de ellos han llegado a nuestros días.

Jahn que utilizaba aparatos como utilizaba Amorós y que eran mucho más elitistas... Amorós establece graduaciones en la dificultad de los ejercicios y crea e inventa máquinas adaptadas a la edad y el género de las personas.

Profesor 2 Em H (559-567) APA

La mayoría de los gimnasios del XIX y de XX están construido en base a las ideas de Amorós y de la escuela de Joinville y están los mismos aparatos que incluso criticamos que están allí y durante mucho tiempo, como el caballo de saltos, el caballo era un elemento militar, de hecho los primeros caballos que están en los gimnasios tienen forma de caballo, luego se fue esquematizando, en gimnasios normales de nuestros centros todavía hay barras colgadas, barras de equilibrio, que son puramente elementos amorosianos y muchas veces no sabemos para que sirven pero están allí.

Profesor 5 Ju H (839-851) APA

➤ **En la Evaluación**

El Capítulo I de su *Manuel*, está dedicado a la evaluación de su alumnado, expresando así la necesidad de incorporar en primer lugar y antes de comenzar a trabajar en su método, este elemento curricular:

Para sacar partido de las facultades de un alumno hay que conocerlo primero, y la primera ley de este método es la “conocerte a ti mismo”. Un alumno que va a seguir nuestro curso durante un año o menos tiene que rellenar una ficha psicológica con algunos detalles importantes que luego servirán para constatar el progreso del alumno.

Tanto al profesorado entrevistado, como al profesorado participante en el Grupo de Discusión, le llama poderosamente la atención que Amorós utilizase fichas individuales para cada alumno en las que incorporaba sus mediciones, para posteriormente establecer sus juicios de valor, ya que encuentra múltiples similitudes con el modelo de evaluación llevado a cabo en la actualidad. Así aparece expresado en algunas opiniones de las Entrevistas individuales:

Respecto a la evaluación coincido en alguno de los instrumentos con Amorós al utilizar una ficha individual.

Profesora 6 M P 36 (696-697) EPR

Se usan, al igual que Amorós, las fichas de anotación individuales para cada alumno... Amorós también valoraba este tipo de aspectos en su ficha del alumno y esto es lo más interesante que podemos destacar para su época.

Profesor 8 H S 37 (896-899) EPR

Respecto a la evaluación coincido en alguno de los instrumentos con Amorós al utilizar una ficha individual para evaluar la condición como habilidades, expresión corporal, juegos, etc. donde se refleja el nivel de partida y progreso del alumno/a.

Profesora 6 M P 36 (692-696) EPR

Los criterios de evaluación también presentan gran paralelismo con elementos considerados en la actualidad, (no así: color de rostro, cabello y ojos, figura, aptitud para el canto). El resto, considero que, contextualizados en la situación actual, y ampliados o concretados en diversas ocasiones, sí presentan un gran paralelismo con los empleados actualmente en las clases de E.F.

Profesora 13 M U 35 (13951402) EPR

Así, es corroborado en las opiniones expresadas en el grupo de Discusión con profesorado universitario:

Fue el primero que hace que sus alumnos lleven fichas de control de todo lo que son los valores fisiológicos y todo eso, una aportación interesante.

Profesor 1 Ma H (741-744) BCM

Cada alumno de Amorós tenía una ficha individual, dónde se anotaban todas las incidencias que ocurrían a lo largo de la aplicación del programa. Así, en estas hojas se anotaba todo tipo de datos tales como la edad, constitución, carácter, aptitud para el canto, estatura, peso...Hoy diríamos que esto es actual.

Profesor 6 Ju H (745-749) BCM

El profesorado entrevistado singulariza la manera que Amorós trataba a través de la observación evaluar los progresos de su alumnado en sus conductas morales, reflejándolo como sigue:

Respecto a la evaluación coincido...anoto las actitudes del alumno (participación, interés, comportamiento, esfuerzo, responsabilidad con material y tareas, etc) o las dedicadas a pruebas motoras específicas para cada uno de los contenidos que se trabajen en las unidades didácticas, como habilidades, expresión corporal, juegos, etc. donde se refleja el nivel de partida y progreso del alumno/a.

Profesora 6 M P 36 (691-698) EAC

Aún utilizamos la evaluación del alumnado mediante cuadernillos, observación para las actitudes.

Profesor 7 H S 31 (797-798) EAC

Se usan, al igual que Amorós...se valoran también aspectos más cualitativos relativos a las actitudes de los alumnos, que creo que, aunque de forma muy distinta a como se hace en la actualidad, Amorós también valoraba este tipo de aspectos en su ficha del alumno y esto es lo más interesante que podemos destacar para su época.

Profesor 8 H S 37 (892-898) EAC

RESUMIENDO:

- Los libros de Historia de la Educación Física y los de Historia del Deporte, tratan de forma muy superficial la vida y obra de Amorós y casi siempre lo hacen incluyéndolo dentro de la Escuela Francesa de Gimnasia o Escuela del Oeste, repitiéndose tópicos y errores una vez tras otra.

- Las creencias del profesorado entrevistado se encuentran entre la teoría del currículo *práctico* (Currículum como fenómeno), es decir se refiere a todo el ámbito de experiencias, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar y en al ámbito de currículo de *estudio* (Currículum como investigación), es decir sobre el ámbito práctico se construye y define un campo de estudio disciplinar. Se refieren en este caso a la dimensión de elaboración teórica.
- Del análisis de las opciones expresadas por parte del profesorado participante en las diferentes técnicas de recogida de la información, podemos inferir, que el profesorado que responde conocer la obra de Amorós, entiende que la misma se podría considerar salvando las distancias temporales como un Diseño Curricular de corte moderno.
- El tratamiento que recibe la vida y la obra de Amorós en la enseñanza universitaria dedicada a la formación inicial de profesorado de Educación Física, según se interpreta de las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión, es que recibe un tratamiento escaso y poco profundo, limitándose a tratar su obra al analizar las Escuelas Gimnásticas europeas del siglo XIX, en algunos casos como precursor de la corriente naturalista y pedagógica plasmada en la obra de Heber cien años después.
- El tratamiento que recibe la figura y la obra de Amorós en los Diseños Curriculares de Educación Primaria y Secundaria, a juicio del profesorado en activo entrevistado, en general se expresan bastantes coincidencias, singularizándolas en las siguientes:
 - En los objetivos se destaca, el pretender mejorar la salud del alumnado a través de la práctica de las actividades físicas, el considerar a la Educación Física como arte de la Educación Integral y el Formar a personas, por encima de otros objetivos de carácter mas cuantitativo.
 - Respecto a los contenidos se señalan similitudes en la utilización en los diferentes núcleos de contenidos de las habilidades básicas y genéricas, de las actividades dedicadas a la mejora de los niveles de condición física salud; respecto a los juegos y deportes se señalan similitudes en la utilización de juegos populares y tradicionales, en actividades de deportes individuales tales como el atletismo o en actividades de lucha; en el núcleo de expresión corporal se señalan la utilización de la música, de diferentes danzas tradicionales, bailes y actividades rítmicas; en cuanto al bloque de contenidos de la actividad física en el medio natural, se

- señalan las actividades de senderismo, franqueo de obstáculos, utilización de determinados recursos naturales.
- En las Orientaciones Metodológicas se encuentran similitudes en la presencia en los Diseños curriculares actuales de los principios pedagógicos de la individualización, adaptación de las cargas, principio de la progresión.
 - En los Medios y recursos se señalan que en la actualidad no se utilizan las grandes máquinas sino determinados instrumentos que utilizaba Amorós, tales como picas, mazas, caballos, potros, espalderas, entre otros.
 - Tanto al profesorado entrevistado, como al profesorado participante en el Grupo de Discusión, le llama poderosamente la atención que Amorós utilizase fichas individuales para cada alumno en las que incorporaba sus mediciones, para posteriormente establecer sus juicios de valor, ya que encuentra múltiples similitudes con el modelo de evaluación llevado a cabo en la actualidad.
- El profesorado de Educación Física considera que desde los foros universitarios, tanto en las materias de Didáctica de la Educación Física como de Historia del Deporte o de otras asignaturas, la figura de Francisco Amorós sea tratada como merece y se contribuyan a hacer justicia a la importancia del personaje y, para sensibilizar al alumnado sobre la vida, obra y memoria al considerarse que merece mayor atención de la que hasta ahora se le ha concedido.

Objetivo 6.- Indagar sobre el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene sobre el Instituto Pestalozziano de Madrid, principal institución de formación del profesorado de Educación Física puesta en marcha por Amorós.

❖ **CONOCIMIENTO SOBRE EL REAL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID**

Como resultado de todo el proceso de crítica hacia la enseñanza tradicional y de la difusión de nuevas ideas que se produce en el XVIII, a principios del XIX está firmemente aceptado, entre los círculos intelectuales y rectores de la sociedad española la idea de que era necesaria una reforma en profundidad del sistema educativo español. Este clima favorece la introducción y los intentos de difundir en el país el método de Pestalozzi que se está poniendo de moda en Europa. Se crean en Tarragona, Santander y Madrid centros en los que se aplica el nuevo método ⁽³³⁾.

El Real Instituto Pestalozziano creado en la capital en 1806 es el primer centro educativo de nuestro país en el que la iniciativa oficial a través del primer ministro, Manuel Godoy, interviene directamente en la planificación, supervisión y financiación.

Al analizar la obra *“Manuel de d’éducation physique, gymnastique et morale”*, encontramos diferentes referencias al Real Instituto Pestalozziano de Madrid, por lo que consideramos que a pesar del escaso tiempo de funcionamiento del mismo, Amorós pudo experimentar e investigar sobre las bases de su método plasmado posteriormente en otras instituciones de formación mucho más duraderas en el tiempo. Así, en el capítulo III, del primer volumen (1830: 99)³⁴, que está dedicado al desarrollo de la voz, del canto y de los movimientos que les acompañan, explica Amorós la función del ritmo y el canto en los ejercicios elementales, también subraya que va más allá de lo exclusivamente musical y moral y alcanza a la función que ejercen en los órganos respiratorios y dice.

“hablar con la misma certeza de que ello es así, después de la experiencia en el Instituto Militar y Civil de Madrid, que he tenido el honor de dirigir bajo los auspicios de Rey de España Carlos IV”...“en el instituto de Madrid, del que he hablado, los niños trabajan toda la jornada dichosos y contentos

³³ "Gazeta de Madrid" del 7 de Noviembre de 1806, pp. 944-945 y 8 de Diciembre de 1807, p. 370.

³⁴ Amorós, Francisco (1830). *“Manuel de d’éducation physique, gymnastique et morale”*, París: Éditions Revue EP.S.

porque la música y otros ejercicios corporales, bien encuadrados con los trabajos del espíritu, hacen pasar el día rápidamente”.

En otro apartado del mismo capítulo cuando especifica como aplicar de forma concreta el ritmo a los ejercicios, señala que estas actividades ya se habían puesto en práctica en el Instituto (1830: 100):

“En Madrid como en París, empleo los ritmos lentos y graves para las frases serias y las melodías patéticas para inspirar los sentimientos tiernos.”

➤ **Conocimiento desigual de su existencia**

Entre el profesorado entrevistado, independientemente de la etapa educativa en la que llevan a cabo su labor profesional, hay diversidad de respuestas. Hay opiniones que muestran su desconocimiento de la existencia del Real Instituto Pestalozziano de Madrid, hasta respuestas que muestran un alto conocimiento.

*No conozco casi nada de esta institución.
Profesor 12 H S 63 (1265) DES*

*Desconozco bastante de esta institución.
Profesor 4 H P 33 (467) DES*

*Creo que fue una institución de la que Amorós fue director, pero no tengo muy claro cuales eran sus funciones, si formación militar, académica.
Profesora 1 M P 29 (071-072) ASE*

*Creo que si se puede considerar como la primera institución de formación del profesorado de Educación Física, aunque no tengo demasiada información.
Profesora 2 M P 30 (268-270) ASE*

*La labor del Instituto hay que considerarla como deformación del profesorado, junto con otro tipo de formación que se impartía a niños y a militares. Pero sin duda hay que considerar que fue el primer centro de formación de profesorado de Educación Física.
Profesor 12 H S 63 (1168-1172) CON*

Convencido de que si, y que ha sentado las bases de la buena formación didáctica que tenemos los licenciados en E.F. con respecto a otros licenciados universitarios (Químicos, Matemáticos etc...).
Profesor 15 H U 47 (1565-1568) CON

El profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión de manera casi unánime sí tiene conocimiento de su existencia, aunque en algunos casos es superficial y sin profundizar, como veremos posteriormente en las funciones que desarrollaba.

En el Instituto Pestalozziano de Madrid, y a pesar de su poco tiempo de funcionamiento, se pone de manifiesto un nuevo modelo de educación, es

decir, la educación integral, dónde se enseña a leer, escribir, cantar, actividades físicas, educación moral. Un buen ejemplo, la pena es que fue suprimida.

Profesora 7 Ge M (905-912) IEI

El espíritu de la educación Integral se ve reflejado de una manera gráfica en el escudo del Instituto Pestalozziano, a demás analizan el escudo y te dicen que por un lado está la espada, es decir, la parte militar, y por otro lado las tablas, que es la parte educativa, ese casamiento entre lo que es lo militar y lo que es lo educativo, eso es lo que quizás no se había hecho con anterioridad porque había mucho militar, se hablaba de educación o de militar, pero casar las dos cosas es muy complicado y en su momento se hizo, yo creo que es una aportación muy importante.

Profesor 2 Em H (1101-1114) IEI

Aquí tengo yo unas frases que he entre sacado de su libro en el Capítulo III del primer volumen, dice: "En el instituto de Madrid del que he hablado, los niños trabajan toda la jornada dichosos y contentos porque la música y otros ejercicios corporales, bien encuadrados con los trabajos del espíritu hacen pasar el día rápidamente".

Profesor 1 Ma H (430-439) ADE

➤ **Conocimiento de las funciones el Instituto Pestalozziano**

• **Centro de Formación del Profesorado de Educación Física**

La visión del profesorado entrevistado que manifiesta que conoce la existencia del Instituto Pestalozziano, también indican que una de sus principales funciones fue la de ser centro de Formación del profesorado:

Sí, pues ya se piensa que las personas encargadas de la educación física han de recibir una formación especializada, eso sí aunque en contraposición (doscientos años después) a la nueva ley de universidades que pretender suprimir la formación específica de los nuevos profesionales de la educación física volviendo a los generalistas.

Profesor 10 H S 40 (1070-1075) FRP

Creo que si se puede considerar como la primera institución de formación del profesorado de Educación Física, aunque no tengo demasiada información.

Profesora 2 M P 30 (268-270) FRP

Considera que el Real Instituto Pestalozziano de Madrid, al margen de su organización militar, hay que considerarlo como el primer centro específico de la formación de profesorado especialista en Educación Física. No hay que olvidar que parte de su alumnado estaba destinado para ir a otros centros y tratar de diseminar el mensaje que aprendían en el centro.

Profesor 16 H U 57 (1681-1688) FRP

De manera unánime se manifiestan las opiniones en el grupo de Discusión, centrándose que aunque el Instituto Pestalozziano tenía otras funciones (escuela de primeras letras, formación militar...) una de las mas importantes era la de preparar a los futuros docentes de Educación Física.

Se trataba de un centro que aunque formaba, era una escuela normal, es decir, formaba a formadores, no olvidemos que había niños pequeños, o sea que era una educación de tipo integral, pero dentro de eso se hacían cursos, incluso específica el manual los días y las horas en los que se daban las clases, para los militares y para los civiles.

Profesor 6 Ju V (748-755) IPG

Fue el primero en reconocer la necesidad de formar profesores especialistas en EF, no solamente generar un método para la educación de los alumnos, sino la necesidad de preparar profesores específicos, que luego a partir de ellos sí llevaran a cabo un método adecuado.

Profesor 2 Em V (360-367) IPG

Creo que para nosotros, para mí fue una sorpresa cuando indagas y ves que efectivamente su primera función, el término normal era la creación de una escuela de formación de formadores, creo que eso sí fue un adelantado, la pena es que duró 14 meses el instituto, las razones que se esgrimen a nivel histórico no eran exactamente que era muy próximo lo de la guerra sino que parece que las fuerzas reaccionarias dentro del propio sistema.

Profesor 6 Ju V (762-771) IPG

Para mí, lo más importante que ha podido tener Amorós en el aspecto ese, es que fue el primero en reconocer la necesidad de formar profesores especialistas en EF, no solamente generar un método para la educación de los alumnos, sino la necesidad de preparar profesores específicos, que luego a partir de ellos sí llevaran a cabo un método adecuado.

Profesor 2 Em V (349-356) IPG

- **Diseño curricular adecuado a las pretensiones del Método**

El Instituto Pestalozziano es en cierta manera la culminación de los proyectos educativos ilustrados, Godoy y sus colaboradores entre los que destaca Francisco Amorós quieren convertirlo en el modelo de una difusión generalizada del nuevo método. El fracaso de estos proyectos iniciales y el cierre del Instituto dos años después demuestran fundamentalmente hasta que punto el Estado Español del Antiguo Régimen es incapaz ni administrativa, ni financieramente de tomar la iniciativa en la construcción de un sistema educativo nacional.

El profesorado entrevistado está de acuerdo con esta concepción, destacando aquellos profesores que manifestaban tener conocimiento de las funciones del Instituto, que aparecen en su estructura elementos curriculares, que podríamos convenir que son de corte moderno.

Quizá la terminología de diseño curricular no fuese muy apropiada al programa que se llevaba a cabo en el Instituto Pestalozziano, ya que tenía un carácter cerrado y dudo de que el alumnado tuviese intervención en su diseño, pero es evidente que contenía elementos curriculares (me refiero a objetivos claros, unos contenidos adaptados y por supuesto una metodología).

Profesora 2 M P 31 (277-282) DMO

Creo que así se podría considerar, toda vez que su programación contiene todos los elementos curriculares que ahora trabajamos, así se plantean objetivos, contenidos de diferente ámbito, lo que hoy llamaríamos contenidos actitudinales, referidos a la educación moral, junto con otros contenidos de índole conceptual y procedimental. También hay que señalar su metodología, basada en el modelo de intuición de Pestalozzi. Creo que si se podría dar este calificativo de diseño curricular.

Profesor 16 H U 57 (1686-1694) DMO

Si de lo que se trataba era de popularizar, para divulgar mis tarde, el método del pedagogo suizo (Pestalozzi), es lógico que se recurriera a la prensa de la época, para este fin. Con ella se organiza en torno al nuevo centro y al método que en el que se aplica una autentica campaña publicitaria. Para llevar a cabo esta campaña, se utilizan aquellos periódicos que son oficiales o se mueven en la órbita de la prensa dirigida. En primer lugar "La Gazeta de Madrid" que se hace eco de todas las actividades que se llevan a cabo en el Instituto, publicando extensas crónicas de las mismas. Se publican también artículos sobre el método en el "Memorial Literario", en "La Gazeta de Madrid" y en el "Semanao de Agricultura y Artes". (Sureda García, 2004)³⁵

En el Instituto Pestalozziano de Madrid, y a pesar de su poco tiempo de funcionamiento, se pone de manifiesto un nuevo modelo de educación, es decir, la educación integral, dónde se enseña a leer, escribir, cantar, actividades físicas, educación moral. Un buen ejemplo, la pena es que fue suprimida.

Profesora 7 Ge M (905-912) IEI

El espíritu de la educación Integral se ve reflejado de una manera gráfica en el escudo del Instituto Pestalozziano, a demás analizan el escudo y te dicen que por un lado está la espada, es decir, la parte militar, y por otro lado las tablas, que es la parte educativa, ese casamiento entre lo que es lo militar y lo que es lo educativo, eso es lo que quizás no se había hecho con anterioridad porque había mucho militar, se hablaba de educación o de militar, pero casar las dos cosas es muy complicado y en su momento se hizo, yo creo que es una aportación muy importante.

Profesor 2 Em H (1101-1114) IEI

El fracaso del proyecto (para el profesorado de Educación Física, el proyecto estrella de la Ilustración española, en materia de educación) implicó el paulatino olvido de su proyecto educativo. Pero este fracaso no sólo debe entenderse como el fracaso de una intención que no logra su objetivo, pero que se mantiene como intención. Se trata, más bien, de un "olvido" de la propia intención motora del proyecto; *olvido* que se hace patente si nos percatamos de

³⁵ Sureda García, B. (2004). *Periodismo y Educación en los inicios de la España Contemporánea*. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/70094/86414>

la transformación que sufrió la noción de "progreso" en este período de aproximadamente 200 años que nos separa de su nacimiento.

❖ UNA INSTITUCIÓN ADELANTADA A SU ÉPOCA

La opinión mayoritaria tanto del profesorado entrevistado, como del profesorado participante en el Grupo de Discusión de expertos, muestran unanimidad en sus respuestas al considerar que el Real Instituto Pestalozziano de Madrid, fue una institución pionera en su género. A continuación recogemos opiniones relevantes expresadas en el Grupo de Discusión.

Creo que para nosotros, para mí fue una sorpresa cuando indagas y ves que efectivamente su primera función, el término normal era la creación de una escuela de formación de formadores, creo que eso sí fue un adelantado, la pena es que duró 14 meses el Instituto, las razones que se esgrimen a nivel histórico no eran exactamente que era muy próximo lo de la guerra sino que parece que las fuerzas reaccionarias dentro del propio sistema.

Profesor 6 Ju H (762-771) IPG

Para mí lo más importante que ha podido tener Amorós en el aspecto ese, es que fue el primero en reconocer la necesidad de formar profesores especialistas en EF, no solamente generar un método para la educación de los alumnos, sino la necesidad de preparar profesores específicos, que luego a partir de ellos sí llevaran a cabo un método adecuado.

Profesor 2 Em H (349-356) IPG

En las entrevistas individuales hemos focalizado y profundizado sobre la consideración de institución pionera en su género y así ha sido señalada por el profesorado que había manifestado su conocimiento sobre la existencia y funciones del Instituto Pestalozziano:

Estoy totalmente convencido de que fue una Institución muy adelantada a su época. Plantear una educación integral, trabajar la educación Física dándole la misma importancia que a otras materias, cosa que aún hoy no se ha conseguido, es para estar totalmente de acuerdo, de que sí, fue muy adelantada.

Profesor 16 H U 57 (1685-1689) IAD

Considero que sí, fue una institución adelantada a su época Una institución que entre sus objetivos señala el Formar a sus alumnos para que se desenvuelvan adecuadamente en su entorno, que plantea desarrollar la motricidad del alumno (capacidades, habilidades) y que pretende fomentar la adquisición de valores positivos para desenvolverse en la sociedad, hay que considerarla en su época como muy adelantada a su tiempo.

Profesora 3 M P 31 (380-385) IAD

Con la importancia que en el Instituto Pestalozziano, de manos de Amorós, se concedía tanto a los aspectos físicos, intelectuales y morales, con su tendencia a promover cambios en España mediante la educación, con su incidencia en formar a formadores que luego difundiesen su concepción por todo el país, hay que considerar que esta institución fue pionera en España y posiblemente en Europa.

Profesora 13 M U 35 (1380-1389) EFC

❖ LA EDUCACIÓN FÍSICA ACTUAL ANTE LA POSIBILIDAD DE LA CONTINUIDAD TEMPORAL DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO

En este apartado entramos de lleno en el campo de las creencias del profesorado, al plantear que hubiese sido de la Educación Física en España si el Instituto Pestalozziano hubiese continuado como otros institutos europeos.

Algunas opiniones vertidas en el Grupo de Discusión con el profesorado universitario, señalan:

Eso de especular no se sabe, yo creo que a nivel local creo que España hubiera pasado a la historia de la educación física en lugar de Francia, eso es lo que hubiera pasado, que Amorós hubiera desarrollado aquí y entonces estaríamos junto con los suecos, alemanes y demás en los libros de historia y yo creo que la educación física global no hubiera cambiado mucho, porque las guerras tanto la posguerra española ha condicionado porque la historia quizás se hubiera escrito de otra manera.

Profesor 3 Pe H (801-806) EFC

Bueno aunque aquí entramos en el terreno de las creencias y no de la evidencias, considero que de haber continuado una institución, que solo tuvo continuidad a partir de 1883 con la creación de la Escuela central de Gimnasia de Madrid, la Educación Física se hubiese convertido en una materia de primer nivel, como ocurrió en otros países europeos, como Alemania o Suecia.

Profesor 6 Ju H (801-806) EFC

En la misma línea se expresan las opiniones recogidas en las Entrevistas individuales, poniendo énfasis en el amplio desarrollo y difusión que la Educación Física hubiese tenido en España, en lugar de las múltiples vicisitudes por la que ha pasado en estos últimos doscientos años:

Pues supongo que estaría muy avanzada.

Profesora 1 M P 29 (081) EFC

Hubiese sido durante años una materia más pedagógica y menos corpórea, higienista y militarista.

Profesor 15 H U 47 (1575-1576) EFC

Se habrían adelantado muchos aspectos en los que basamos nuestra materia en la actualidad en el tiempo. Por ejemplo, la Educación Física basada en el trabajo de la Condición Física, en método analítico o sistemas naturales que se trabajaba durante la Dictadura se hubiese podido contrastar con una mentalidad más "moderna" como la que proponía Amorós con su método.

Profesor 8 V S 37 (867-876) EFC

Si éste hubiese continuado habría provocado que a la Educación Física actual se le otorgase una gran importancia y consideración, se le dedicase mucho más tiempo y reconocimiento, y que, mediante la aplicación de una metodología apropiada, se pudiesen conseguir grandes logros en la mayor parte de las funciones a las que la E.F. puede contribuir.

Profesora 13 M U 35 (1380-1389) EFC

RESUMIENDO:

- Entre el profesorado entrevistado, independientemente de la etapa educativa en la que llevan a cabo su labor profesional, hay diversidad de respuestas. Hay opiniones que muestran su desconocimiento de la existencia del Real Instituto Pestalozziano de Madrid, hasta respuestas que muestran un alto conocimiento.
- El profesorado experto participante en el Grupo de Discusión conoce la existencia del Real Instituto Pestalozziano de Madrid, atribuyéndole la consideración fundamental de ser un centro para la formación de profesorado de Educación Física.
- Se considera de manera mayoritaria que el real Instituto Pestalozziano de Madrid era una institución ilustrada, de filosofía liberal y con un currículo que hoy podríamos considerar de “*corte moderno*”, al incorporar los diferentes elementos curriculares que hoy utilizamos ara el desarrollo de las programaciones.
- Todo el profesorado que conoce la existencia del centro, le otorga la consideración de institución adelantada a su época y pionera en la formación de formadores de Educación Física.
- En el campo de las creencias, el profesorado participante en el grupo de Discusión y el profesorado participante en las Entrevistas, cree que si las labores de formación del profesorado de Educación Física hubiesen continuado en el Instituto madrileño, la consideración social, profesional y curricular de la Educación Física actual hubiese mejorado de una manera sustancial estando a la altura de los países mas avanzados de Europa.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO IX

- Amorós, F. (1830). *Manuel de d'éducation physique, gymnastique et morale*. París: Edition Revue. EP.S.
- Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto de Educación Primaria (105/92). Anexo del área de Educación Física*. BOJA 53. Sevilla.
- Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Decreto de Educación Secundaria (106/92). Anexo del área de Educación Física*. BOJA 53. Sevilla.
- De los Reyes, E. (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Fernández Nares, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Fernández Sirvent, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- "Gazeta de Madrid" del 7 de Noviembre de 1806, pp. 944-945 y 8 de Diciembre de 1807, p. 370.
- Giménez Fuentes-Guerra, J. y Sáenz-López, P. (1999). Principios metodológicos en Educación Física. En Sáenz-López, P.; Tierra, J.; Díaz, M. (coord.). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Instituto Andaluz Del Deporte. Málaga.
- González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J. L. (1988). *Francisco Amorós: su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Gray, P. (1969). *The Enlightenment: An Interpretation*. Volumen uno: *The Rise of Modern Paganism*. New York: A. Knopf 1966. Volumen dos: *The Science of Freedom*. New York: A. Knopf.
- Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M^a E. (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia, 1770 - Paris, 1848). Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. *X Congreso de Historia del Deporte*, Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.
- Hernández Vázquez, J. L. (1980). *Gimnástica*. Madrid: UNED.
- Hernández Vázquez, J. L. (2003). *Sistemática del ejercicio: clarificación conceptual y proyección de futuro*. En Manuel Guillén del Castillo (2003). *Medicina deportiva y educación física en edad escolar*. p.p. 367-382.

- Jick, T. D. (1979). "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. Qualitative Methodology. December. P. 602-610.
- Kirk, D. (1990). La Educación Física en el currículum escolar: exploración de las dimensiones del problema del estatus educativo. En *Educación Física y currículum*, Valencia: Universitat de Valencia.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPV.
- Marks, M.C. (1989) *Development of system for the observation of task structures in physical education*. Dissertation. DAI-A, 49/09, p. 2579.
- Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE. Grupo Editorial Universitario.
- Piernavieja del Pozo, M. (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasia española*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física.
- Pila Teleña, A. (1988). *Educación físico-deportiva*. Madrid: Editorial Pila Teleña.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- Ruiz Torres, P. (1988). *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo I. *Economía y Sociedad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching foundations of the new reforms, in *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp.1-22.
- Sureda García, B. (2004). *Periodismo y Educación en los inicios de la España Contemporánea*. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/70094/86414>

TERCERA PARTE.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO X

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONCLUSIONES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Llegar a conclusiones en un estudio cualitativo implica, un acuerdo con las connotaciones semánticas del término análisis, así también es ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo.
JURGENSON GAYOU, 2003

Vamos a presentar las principales conclusiones que se desprenden tras la realización de nuestro estudio, siguiendo el esquema general de cada uno de los objetivos específicos planteados tomando en consideración los análisis realizados en los diferentes instrumentos de recogida de la información, así como los hallazgos encontrados en el Capítulo IX, dedicado a la triangulación de los datos.

Objetivo 1.- Indagar acerca del conocimiento que el profesorado de Educación Física de las diferentes etapas educativas tiene sobre la biografía de Francisco Amorós y del contexto en el que se desenvuelve su vida, tanto en su etapa en España, como en Francia

❖ CONOCIMIENTO BIAGRÁFICO PERSONAL Y
PROFESIONAL

- El tratamiento que la vida y obra de Francisco Amorós en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria ha sido escaso y superficial.
- Las asignaturas que en la Diplomatura y en la Licenciatura trataron la figura de Amorós han sido: Historia de la Educación Física, Sistemática del Ejercicio, Bases Teóricas de la Educación Física y Teoría y Práctica del entrenamiento deportivo.
- A pesar de que los entrevistados han realizado su formación inicial en diferentes centros de formación, la información que nos aporta los diferentes procedimientos utilizados para su recogida, es bastante

uniforme, en el sentido de haberle dispensado a la vida y obra de Francisco Amorós, un tratamiento escaso.

- El mayor conocimiento sobre la vida y obra de Amorós se ha conseguido posteriormente a la formación inicial, utilizándose fundamentalmente como estrategias de formación permanente, los cursos, los estudios para preparar oposiciones y las lecturas de libros y artículos.

❖ CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO

- Por las informaciones analizadas, podemos concluir que el profesorado tiene una visión bastante precisa de lo que supuso el marco político, cultural, social y educativo en el que se desenvuelve la vida y obra de Amorós, destacando fundamentalmente el conocimiento en los ámbitos político y educativo.

❖ AMORÓS UN PEDAGOGO ADELANTADO A SU ÉPOCA

- El profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión, considera sin fisuras que Amorós fue un pedagogo adelantado a su época.
- En las Entrevistas individuales se focaliza este “*adelantamiento*” y se concluye en que se manifiesta en aspectos tales como: adelantado en Sistemática del ejercicio; adelantado en Educación Moral; adelantado en su concepción de Educación Integral; adelantando en introducir la gimnasia en la escuela; adelantado en la creación de gimnasios y utilización de aparatos y adelantado en su concepción de la formación inicial de docentes de Educación Física.

Objetivo 2.- Valorar desde una perspectiva descriptiva e interpretativa la principal obra escrita de Amorós el *Manuel d'Éducation physique, gymnastique et morale*, con especial incidencia en sus aportaciones originales, así como el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene de la misma

❖ VALORACIÓN DE LA OBRA CUMBRE DE AMORÓS

- El *Manuel d'Éducation physique, gymnastique et morale*, es un tratado de todos los ejercicios vigentes en la época. Hay que considerar la obra de carácter enciclopédico, recogiendo múltiples actividades bajo la ciencia de la gimnasia, que en la actualidad están sistematizadas en diferentes núcleos de contenido.
- La obra describe de manera minuciosa a lo largo de treinta y dos capítulos, todo el compendio de ejercicios de la época, mas todas las innovaciones en materia de sistematización y de utilización de máquinas e instrumentos.
- Los dibujos del atlas son clarificadores, tratando de ayudar al lector en la comprensión de la dinámica de los diferentes ejercicios expuestos.
- Amorós a lo largo de su obra le otorga al ejercicio físico diferentes funciones: Profiláctico; Terapéutico; Analéptico, Ortosomatico y medio ideal para la educación moral de los practicantes.
- El *Manuel d'Éducation physique, gymnastique et morale*, es una obra innovadora que aunque trataba de resolver problemas de su tiempo, problemas que le son propios, ha ido mucho más allá, convirtiéndose en un documento en el que se inspiraron sus seguidores y otros pedagogos del ámbito corporal, para seguir avanzando.

❖ APORTACIONES ORIGINALES

- El profesorado participante en el grupo de Discusión, así como en las Entrevistas personales, considera que de las informaciones que conoce

del *Manuel* se puede deducir que en el método gimnástico de Amorós hay que destacar como aportaciones originales: su carácter universal (Educación Física para todos); su carácter integral; su carácter saludable; el empleo de máquinas e instrumentos; la utilización de la música y de los cantos y por encima de las anteriores, la educación moral.

- Las opiniones expresadas por el profesorado revelan que las personas que conocen la obra cumbre de Amorós, son fundamentalmente los profesores universitarios, sobre todo aquellos que imparten Historia de la Educación Física, Historia del Deporte y Didáctica de la Educación Física, aunque en todos los casos manifiestan que ninguno ha leído la obra en su totalidad.

Objetivo 3.- Conocer los pensamientos y creencias del profesorado de Educación Física, acerca de las causas por las que la obra de Amorós no ha tenido relevancia en el panorama de la Educación Física española, frente a la consideración de ser el creador de la Escuela Francesa de Gimnasia

❖ CAUSAS POR LAS QUE LA OBRA DE AMORÓS NO HA TENIDO RELEVANCIA EN EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESPAÑOLA

- Existe una gran unanimidad, al considerar que el desconocimiento y la escasa valoración de su obra, fue en su momento el ser considerado “*afrancesado*”, en el máximo nivel de colaboracionismo con el Gobierno de José I, lo que le supuso el exilio y la persecución a su familia y la confiscación de parte de sus bienes.
- Otras razones que se aducen por las que su obra no es conocida en España, son que están escritas en Lengua Francesa; que su método tiene connotaciones militares y el escaso interés por la Educación Física en la época.
- El profesorado participante en las Entrevistas y en el Grupo de Discusión señala como una de las causas por las que se desconoce la obra de Amorós en España, el poco prestigio en el ámbito académico y social, que durante siglos tuvo la Educación Física en España.

❖ AMORÓS ES CONOCIDO POR SER EL CREADOR DE LA GIMNASIA FRANCESA

- Existe la creencia generalizada en el profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria de que Amorós es el creador de la Escuela Francesa de Gimnasia, matizando esta aseveración los profesores universitarios, que consideran que Amorós gestó y experimentó su método en España.
- Amorós figura en los libros de Historia de la Educación Física como el máximo representante de la Escuela Gimnástica del Oeste, conocida como Escuela Francesa de Gimnasia, precursora del Moviendo Gimnástico del Oeste cuyo máximo exponente es Hebert.

Objetivo 4.- Verificar el conocimiento del profesorado de Educación Física acerca de las bases científicas y didácticas del método gimnástico de Amorós y de sus aportaciones a la Educación Física Moderna

❖ CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS BASES CIENTÍFICAS DEL MÉTODO DE AMORÓS

- Amorós a lo largo de todo su *Manuel* trata de imprimir a su método un carácter científico, para alejarlo de corrientes populares de la época, otorgándole mucha importancia a la conceptualización y clarificación terminológica.
- Una de las intenciones de Amorós y de los médicos que con él colaboran, es el enseñar una gimnasia seria, que inspire confianza, una gimnasia racional, con fundamentación científica. Este aspecto es resaltado tanto por el profesorado universitario, como por el profesorado de Educación Primaria y Secundaria que manifiesta que conoce el método de Amorós.
- El profesorado universitario y el profesorado de Educación Primaria y Secundaria valoran el esfuerzo sistematizador del ejercicio que Amorós plasma en su *Manuel*.

❖ CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS BASES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS DEL MÉTODO DE AMORÓS

- Tanto el profesorado participante en las Entrevistas Individuales, como el participante en el Grupo de Discusión, considera que los Principios Metodológicos que Amorós singulariza en su método son fundamentalmente: el principio de la individualización, el principio de la adaptación orgánica, el principio de la progresión y el principio de la alternancia.
- El profesorado entrevistado hace un esfuerzo por encontrar similitudes entre sus estrategias de práctica y las que usaba Amorós y les es altamente difícil, ya que la metodología directiva de las escuelas gimnásticas europeas utilizaban casi en exclusividad metodologías donde el protagonismo lo tiene la tarea y el profesor, aunque en los principios metodológicos se haga un canto al trabajo individual del alumno.

Objetivo 5.- Valorar el tratamiento que reciben las aportaciones del método amorosiano en los diseños curriculares del profesorado de Educación Física en Educación Primaria, Secundaria y Universidad

❖ DISEÑO CURRICULAR DE CORTE MODERNO

- Los libros de Historia de la Educación Física y los de Historia del Deporte, tratan de forma muy superficial la vida y obra de Amorós y casi siempre lo hacen incluyéndolo dentro de la Escuela Francesa de Gimnasia o Escuela del Oeste, repitiéndose tópicos y errores una vez tras otra.
- Las creencias del profesorado entrevistado se encuentran entre la teoría del currículo *práctico* (Currículum como fenómeno), es decir se refiere a todo el ámbito de experiencias, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar y en al ámbito de currículo de *estudio* (Currículum como investigación), es decir sobre el ámbito práctico se construye y define un campo de estudio disciplinar. Se refieren en este caso a la dimensión de elaboración teórica.
- Del análisis de las opciones expresadas por parte del profesorado participante en las diferentes técnicas de recogida de la información, podemos concluir, que el profesorado que responde conocer la obra de Amorós, entiende que la misma se podría considerar, salvando las distancias temporales, como un Diseño Curricular de corte moderno.

❖ TRATAMIENTO QUE RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LAS CLASES DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA y DE HISTORIA DEL DEPORTE

- El tratamiento que recibe la vida y la obra de Amorós en la enseñanza universitaria dedicada a la formación inicial del profesorado de Educación Física, según se interpreta de las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión, es que recibe un tratamiento escaso y poco profundo, limitándose a tratar su obra al analizar las Escuelas Gimnásticas Europeas del siglo XIX, en algunos casos como precursor

de la corriente naturalista y pedagógica plasmada en la obra de Heber cien años después.

❖ TRATAMIENTO QUE RECIBE LA FIGURA Y LA OBRA DE AMORÓS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

- El tratamiento que recibe la figura y la obra de Amorós en los Diseños Curriculares de Educación Primaria y Secundaria, a juicio del profesorado en activo entrevistado, en general, se expresan bastantes coincidencias, singularizándolas en las siguientes:
 - En los objetivos se destaca, el pretender mejorar la salud del alumnado a través de la práctica de las actividades físicas, el considerar a la Educación Física como arte de la Educación Integral y el Formar a personas, por encima de otros objetivos de carácter más cuantitativo.
 - Respecto a los contenidos se señalan similitudes en la utilización en los diferentes núcleos de contenidos: de las habilidades básicas y genéricas, de las actividades dedicadas a la mejora de los niveles de condición física salud; respecto a los juegos y deportes se señalan similitudes en la utilización de juegos populares y tradicionales, en actividades de deportes individuales, tales como el atletismo o en actividades de lucha; en el núcleo de expresión corporal se señalan la utilización de la música, de diferentes danzas tradicionales, bailes y actividades rítmicas; en cuanto al bloque de contenidos de la actividad física en el medio natural, se señalan las actividades de senderismo, franqueo de obstáculos y utilización de determinados recursos naturales.
 - En las Orientaciones Metodológicas se encuentran similitudes en la presencia en los Diseños curriculares actuales de los principios pedagógicos de la individualización, adaptación de las cargas y principio de la progresión.
 - En los Medios y recursos se señalan que en la actualidad no se utilizan las grandes máquinas, sino determinados instrumentos que utilizaba Amorós, tales como picas, mazas, caballos, potros, espalderas, entre otros.

- Tanto al profesorado entrevistado, como al profesorado participante en el Grupo de Discusión, le llama poderosamente la atención que Amorós utilizase fichas individuales para cada alumno, en las que incorporaba sus mediciones, para posteriormente establecer sus juicios de valor, ya que encuentran múltiples similitudes con el modelo de evaluación llevado a cabo en la actualidad, respecto del núcleo de contenidos de la condición física.

- El profesorado de Educación Física considera que desde los foros universitarios, tanto en las materias de Didáctica de la Educación Física como de Historia del Deporte o de otras asignaturas, la figura de Francisco Amorós debe ser tratada como merece y que desde la formación inicial. Y permanente del profesorado, se contribuya a hacer justicia a la importancia del personaje y, sensibilizar al alumnado sobre su vida, obra y memoria, al considerarse que merece mayor atención de la que hasta ahora se le ha concedido.

Objetivo 6.- Indagar sobre el conocimiento que el profesorado de Educación Física tiene sobre el Instituto Pestalozziano de Madrid, principal institución de formación del profesorado de Educación Física puesta en marcha por Amorós

❖ CONOCIMIENTO SOBRE EL REAL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID

- Entre el profesorado entrevistado, independientemente de la etapa educativa en la que llevan a cabo su labor profesional, hay diversidad de respuestas. Hay opiniones que muestran su desconocimiento de la existencia del Real Instituto Pestalozziano de Madrid, frente a otras respuestas, que muestran un alto grado de conocimiento.
- El profesorado experto participante en el Grupo de Discusión conoce la existencia del Real Instituto Pestalozziano de Madrid, atribuyéndole la consideración fundamental de ser un centro para la formación del profesorado de Educación Física.

❖ UNA INSTITUCIÓN ADELANTADA A SU ÉPOCA

- Se considera de manera mayoritaria que el Real Instituto Pestalozziano de Madrid era una institución ilustrada, de filosofía liberal y con un currículo que hoy podríamos considerar de “*corte moderno*”, al incorporar los diferentes elementos curriculares que hoy utilizamos para el desarrollo de las programaciones.
- Todo el profesorado que conoce la existencia del centro, le otorga la consideración de institución adelantada a su época y pionera en la formación de formadores de Educación Física.

❖ LA EDUCACIÓN FÍSICA ACTUAL ANTE LA POSIBILIDAD DE LA CONTINUIDAD TEMPORAL DEL INSTITUTO PESTALOZZIANO

- En el campo de las creencias, el profesorado participante en el Grupo de Discusión y el profesorado participante en las Entrevistas, cree que si las

labores de formación del profesorado de Educación Física hubiesen continuado en el Instituto madrileño, la consideración social, profesional y curricular de la Educación Física actual hubiese mejorado de una manera sustancial, estando a la altura de los países mas avanzados de Europa.

2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

El futuro es la línea temporal que todavía no ha sucedido; en otras palabras, es una conjetura que bien puede ser especulada, postulada, teorizada y/o calculada a partir de datos en un instante de tiempo concreto.
PAUL DEVIES, 2004

Una vez finalizada la exposición de la investigación, somos conscientes de que nuestro estudio ha pretendido ser demasiado ambicioso y por ello no puede recoger información más detallada y profunda de algunos aspectos, pero nuestra intención era plasmar la situación real del conocimiento, creencias y teorías implícitas del profesorado de Educación Física acerca de la vida y obra del pedagogo Francisco Amorós. Evidentemente, se hace necesario profundizar más en diferentes aspectos, pero queremos concluir indicando algunas sugerencias para la realización de futuras investigaciones

- ✧ Dar a conocer a todos los miembros de nuestra comunidad educativa los resultados de nuestra investigación, para motivar al profesorado y concienciarlo para que incremente su conocimiento sobre la vida y obra del más genuino pedagogo español de la Educación Física: Francisco Amorós.
- ✧ Exponer a los profesores de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo cuales han sido nuestros pasos: Diseño, técnicas de recogida de información, tratamiento, análisis y conclusiones.
- ✧ Realizar actividades de formación permanente en los Centros del Profesorado para poder difundir los resultados y metodología de la investigación para difundir el conocimiento y los hallazgos encontrados.
- ✧ Es necesario aumentar los contenidos de Historia de la Educación Física y de Historia del Deporte, en los estudios de la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física, para lo cual sería imprescindible realizar un grupo de trabajo con profesorado experto en Didáctica e Historia de la Educación Física y del Deporte, que analizase los

programas de las diferentes asignaturas para poder dar mas peso a la Historia.

- ✧ Sería deseable el organizar un Congreso Nacional o Autonómico monográfico sobre la vida, obra y aportaciones de Francisco Amorós a la Educación Física moderna, para que los profesionales y estudiantes de Educación Física tengan la posibilidad de conocer y comprender la evolución de los objetivos y contenidos de la Educación Física, identificándose con los pioneros, que en tiempos difíciles supieron poner las bases de la actual Educación Física.



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

A

- Abardía Colás, F. y Miguel Aguado, A. (1994). La trepa y la escalada como contenidos de Educación Física. En *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en primaria: ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio* / coord. por Santiago Romero Granados.
- Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1996). “Giovanni Enrico Pestalozzi”, “El positivismo social” y “El positivismo evolucionista”, en *Historia de la pedagogía*, J. Hernández Campos (trad.), México: FCE.
- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3 (4), 355-366.
- Agosti, L. (1948). *Gimnasia educativa*. (1ª edición). Madrid: Talleres del Instituto Geográfico y Catastral.
- Aguilar Piñal, F. (1992). «La política docente», en Historia de España «Ramón Menéndez Pidal, XXXI, La época de la ilustración: el Estado y la Cultura (1759-1808)», Madrid: Espasa Calpe, 1992, 3».
- Aguirre Cauché, S. (1995). *The professional stranger. An informal introduction to orthography*. Nueva York: Academici Press.
- Alcántara García, P. (1902). *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Vol. II*. Madrid. Edita Hernando.
- Álvarez Palacios, E. (1996). *Libro del ejercicio Corporal y sus provechos*. León: Ediciones Lancia.
- Amorós, F. (1817). Déclaration de F. Amoros, réfugié espagnol, naturalisé français, et exposé de ses services; accompagné des pièces justificatives, P. N. Rougeron, Paris, 1817, pp. 6-7.
- Amorós, F. (1820). Cantiques religieux, págs. XIV-XVI
- Amorós, F. (1821). Gymnase normal, militaire et civil. Idée et état de cette institution au commencement de l'année 1821, et moyen de la rendre aussi complète, générale et utile que sa destination le demande; par M. Amorós, naturalisé français, fondateur et directeur des gymnases français, ancien Colonel, Directeur de l'Institut Pestalozzien à Madrid, Conseiller et Secrétaire de Charles IV, Précepteur de l'Infant d'Espagne Don François de Paule, et Membre de plusieurs Sociétés, Paris, Imprimerie P. N. Rougeron, 1821, págs. 30-40.

- Amorós, F. (1830). *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*. París: Versión de 1999. Editions Revoue. EP.S
- Anderson, P. (1979). *El estado absolutista*. Madrid: Siglo XXI.
- Anderson, P. (1996). *Los fines de la historia*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Andrieu, D. (1988). La gimnasia amorosa en Francia (1808-1891). En González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J. L. (1988). *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p.109-132. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Andrieu, G. (1990). "Du cirque au gymnase" en *Espace aérien et pratiques gymniques*. Journées Jacques Vaulenrenberghe en Lille.
- Angulo Rasco, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J. F. Angulo Rasco y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.357-367). Madrid: Aljibe.
- Annicchiarico Ramos, R. J. (2006). Las actividades de lucha en la educación primaria: beneficios y posibilidades en el área de Educación Física. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 10 - N° 94 - Marzo de 2006.
- Antonelli, F. y Salvini, A. (1977). *Psicología del deporte*. Valladolid: Editorial Miñón
- Aparici Biedma, J. M^a. (1852). *Instrucción para la enseñanza de la gimnástica en los cuerpos de tropa y establecimientos militares*. Madrid: Imprenta y esterotipia de M. Rivadeneyra.
- Apud Daniel Mornet (1954). *Les origines intellectuelles de la Révolution Française (1715-1878)*. París: Armand Colins.
- Archives Diplomatiques Du Ministère Des Affaires Étrangères (Paris) Mémoires et documents (Espagne), vol. 379, fol. 8.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Arroyo, R. (2005). Enseñanza de la Metacognición de la composición escrita en contextos Multiculturales. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, Vol. 8 (3), p.p. 31-50.
- Artola, M. (1983). *Antiguo Régimen y revolución liberal*. Barcelona: Ariel.
- Artola, M. (1997). *Los Afrancesados*. Barcelona: Ediciones Altaya.
- Azanza, M. J. de y O'Farrill, G. (1815). *Memoria sobre los hechos que justificaron su conducta política desde marzo de 1808 hasta abril de 1814*. París (8^a, 296 págs.)

B

- Bach, E. y otros (1999). "La cordothèque" en *EPS* 1 números 90 y 91, pp. 9-13 y 15-16 respectivamente.
- Bain, L. (1990) Physical Education Teacher Education. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Macmillan, 758-781.
- Barrow, H. M. & Brown, J. P. (1988). *Man and Movement: Principles of Physical Education* (4ta. ed., pp. 63-93). Philadelphia: Lea & Febiger
- Becerra, M. (1881). En Zagalaz, M. L. y Cachón, J. (1999). Sobre el concepto de educación física y deporte: teorías, aspectos y definiciones. En Saénz, P. y otros (Coords.) *Actas al XVII Congreso Nacional de Educación Física*. IAD. Universidad de Huelva.
- Bernal, A. M. (1979). *La lucha por la tierra en la crisis del Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blanc, L. (1847). *Histoire de la Révolution Française, vol I*.
- Bois, J. P. (2006). *La revolución Francesa*. Madrid: Albor Libros.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In D. C. y. C. Berliner, R.C. (Ed.), *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: Simon, Schuster y Macmillan.
- Bravo, J. (1985). *Cuadernos de Atletismo- Acondicionamiento físico*. Madrid: Federación Española de Atletismo.
- Brohnh, J. M. (1978). *La civilización del cuerpo: sublimación y desublimación represiva*. Barcelona: Partisans.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18.
- Brown, C. & Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 209-239). New York, NY: Macmillan.
- Broussai, C. (1837). *Hygiène morale et Application de la physiologie à la morale et à l'éducation*. París.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buendia, L.; Colás, P. y Hernández, F., (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burgener, L. (1967). *Juan Jacobo Rousseau y la educación física*. *Citius Altius Fortius IX* (1967): 321-334.

C

- Cabarrús, F. (1752-1810). Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública, Vitoria, 1808, p. 73. Citada por Pastor Pradillo, J. L (1997). *El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Universidad de Alcalá (Madrid)
- Cagigal, J. M. (1966). *Deporte, Pedagogía y Humanismo*. Madrid: Ramos.
- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*: Madrid: Magisterio Español.
- Calatayud Miquel, F. (2002). *De la gimnasia de Amorós al deporte de masas. (1770-1993). Una aproximación histórica a la Educación Física y el deporte en España*. Valencia: Edita Ajuntament de Valencia. Fundación Deportiva.
- Calderheard, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil. Págs. 21-38.
- Calderhead, J. (1996). "Teachers: Beliefs and knowledge", en D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan
- Callahan, W. J. (2000). *Iglesia, Poder y Sociedad En España 1570-1874*, Madrid: Nerea.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Calvo, G. (2006). Juan Jacobo Rosseau: La educación y la naturaleza humana. *Revista Educación y Cultura N° 15*, Agosto, 2006.
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Editorial Alauda/Anaya.
- Carter, K. (1990). Teacher Knowledge Learning to Teach. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 291-310.
- Caso González, J. M. (1985). Recuperar la Ilustración, págs. 3-11. En Caso González, J. M.; Domínguez Ortiz, A. y Mestre, A. *La Ilustración Española. Cuadernos Historia 16*, nº 44, 3-32.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 2, 377-387.

- Clark, C. M. y Yinger, R. (1978). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 279-304.
- Clarck, C. M. (1986). Teachers' thought processes. En GIMENO, J. (1988): *El currículum: Una reflexión en la práctica*. Madrid: Morata.
- Clarck, C. y Peterson, P.L. (1986). Teachers through proceses. En Witrock, M. C. (ed). *The Handbook of Research on teaching*, third edition. New York: Mcmillan
- Clark, C. y Peterson P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós-MEC.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *La entrevista*. En Cohen, L. y Manion, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coladarci, A. P. y Getzels, J. W. (1959). *The uses of theory in educational administration*. Stanford: California,
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa (3ª edición)*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: UOC.
- Coll, J. y Vinuesa, M. (1984). *Teoría básica del entrenamiento*. Madrid: Editorial Esteban Sanz.
- Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Comellas Garcia-Llera, J. L. (coord..) (1984). *Historia General de España y de América. Del Antiguo al Nuevo Régimen, hasta la muerte de Fernando VII*. Tomo XII, Cit. La Forest, pág. 81-83. Madrid: Ediciones Riaph.
- Consejería de Educación y Ciencia (1992). Decreto 106/92 por el que se establecen las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Área de Educación Física. BOJA 53. Sevilla: CEJA.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1994). *Documento de Orientaciones para la Secuenciación de Contenidos. Volumen II. Educación Física*. Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.
- Consejería de Educación y Ciencia. (1994). Documento de Secuenciación y organización de contenidos. Área de Educación Física. Educación Primaria. Colección de Materiales Curriculares. Red telemática Averroes. "Cajas Verdes".

- Consejería de Educación y Ciencia. (2002). Decreto 148/2002 de 14 de Mayo. BOJA nº 75 por el que establecen las Modificaciones al Decreto 106/92 en el que se establecían las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Sevilla: CEJA.
- Consejería de Educación y Ciencia. Decreto 208/2002, de 23 de Julio por el que se modifica el Decreto 126/1994 de 7 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.
- Contreras Domingo, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Contreras Jordán, O. R. (1996). El lugar de la Educación Física en el currículum escolar. En Romero, C.; De la Torre, E. y Linares, D. (Comps.). *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física Escolar*. Granada. Promeco de la Universidad de Granada, p.p. 19-29.
- Contreras Jordán, O. R. (1998). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En Sierra Robles, A.; Tierra Orta, J. y Díaz Trillo, M. (Eds.) *Formación del Profesorado de Educación Física*. Universidad de Huelva, Publicaciones.
- Contreras Jordán, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Zaragoza: INDE.
- Correa, A. D. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. L. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. P.p. 123-160. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cren, M. (1996). Bejín, fidèle d'Amoros et precurseur du sport, en Ministère de la defense (Ed). *Une histoire culturelle du sport. De Joinville à l'olympisme. Rôle des armées dan le mouvement sportif francais*. París: Edition Revue EP.S.
- Cruz Feliú, J. y cols. (2001). ¿Se pierde el "fair play" y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts Educación Física y Deportes*, nº 64, 6-16.

CH

- Chapman, O. (1997).. Metaphors in the teaching of mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 32 (3), 201-228.
- Chomsky, N. (1992). *El Nuevo Orden Mundial y el Viejo*. Madrid: Crítica.

D

- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia
- De los Reyes, E. (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid. Publicaciones del Comité Olímpico Español.
- De Lucas Heras, J. M^a. (2000). La Educación Física en el siglo XIX español. Claves para su Historia. Consejo Superior de Deportes. Serie *Investigaciones en Ciencias del Deporte, Icd*, nº 25, p.p. 33-62.
- De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- De Vicente, P. y Villar Ángulo, L. M. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de Colaboración*. Granada: GID y FORCE.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Del Villar Álvarez, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio d caso en formación inicial*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Del Villar Álvarez, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En Del Villar Álvarez, F. (coord.) *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Universidad de Extremadura. Cáceres: Servicio de Publicaciones.
- Defrande, J. (1987). *L'excellece corporelle 1770-1914*. Rennes: Edit Pour
- Deleito y Piñuela, J. (1919). *La emigración política durante el reinado de Fernando VII*. Asociación Española para el Progreso de las Ciencias. Congreso de Bilbao.
- Delgado, B. (1980). La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España, en S.E.P.: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Tomo 1. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, pág. 121.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis S.A. 1^a reimpresión. España.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. I.C.E. de la Universidad de Granada.

- Delgado Noguera, M. Á. (1992). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Granada. ICE.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Denzin, N. K. y Licoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres: Sage.
- Devís Devís, J. (1994). La investigación de la enseñanza de la educación física. *Revista de Educación Física*, 58, 35-38.
- Devís Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum*. Madrid: Visor.
- Díaz, A. (2006). La concepción de la persona en Jacques Maritain. Desde la noción de individuo a la de libertad personal. *Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana*, Vol. 5, Nº. 15, 2006
- Díaz Luces, J. (2002). Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física. *Apuntes: Educación física y deportes*, Nº 70, p.p.. 16-25
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001). www.rae.es
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004) www.rae.es
- Diem, C. (1966). *Historia de los Deportes*. Barcelona: Editorial Caralt.
- Drakenberg, H. y Svalling, S. (1986). *El Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo*. Madrid: INEF.
- Dufour, G. (2006). *La Guerra de la Independencia*. Madrid: Albor Libros.
- Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. París: Éditions Revue EP.S.
- Durang, G. (1976). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Planeta.

E

- Eggleston, J. (1979). *Teacher Decisión.Makng in the Classroom*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinkin. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (coord.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Escámez Sánchez, J. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Espadas Burgos, M. (1991). La soledad de un buen rey. *Cuadernos de Historia* 16, núm. 185, 3-18

F

- Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Padotribo.
- Fattu, N. A. (1965). A model of teaching as problem solving, En Macdonal, J. B. & Leeper, R. R. (Eds.): *Theories of instruction*. Washington; Association for Supervision and Curriculum Developmnt.
- Fernández Losa, J. (2002). El Deporte en Amorós. *Actas V Congreso Nacional sobre Historia del Deporte*. Págs. 549-560. Universidad Politécnica de Madrid.
- Fernández Nares, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Fernández Sirvent, R. (2002). Aproximación a la obra educativa de un afrancesado: el coronel Francisco Amorós y Ondeano. Pasado y memoria: *Revista de historia contemporánea*. Nº 1, 2002 (Ejemplar dedicado a: Instituciones y sociedad en el franquismo), pags. 167-182
- Fernández Sirvent, R. (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Fernández Sirvent, R. (2005). Educación Física y Adoctrinamiento Político. La formación de buenos ciudadanos a través del método moralizante de Amorós. *X Congreso de Historia del Deporte Sevilla* 2 al 5 de Noviembre de 2005.
- Fernández Sirvent, R. (2006). Francisco Amorós, *Alma Mater* del Instituto Pestalozziano. Nuevas aportaciones sobre la filosofía del Instituto, su escudo de armas y la iconografía oficial *EFEMÉRIDES/CAFyD*. 1, (1), 1-10.
- Fernández Truán, J. C. (1995). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad Hispalense de Sevilla.
- Ferrer, A. (1996). *Historia de la globalización. Orígenes del orden económico mundial*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Fortin, S. (1993). The knowledge base for competent dance teaching. (Dance Dynamics: Developing Dance Teachers' Competencies): An article from: JOPERD--*The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fraguas, J. E. (1893). *Tratado racional de gimnástica y de los Ejercicios y Juegos Corporales*. Madrid.
- Furet, F. (2000). *La revolución a debate*. Madrid: Encuentro.

G

- García Cabrero, B. (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), nº 127, Julio-Septiembre de 2003.
- García Carretero, M. (1988). Amorós en España. Gimnasio de Segovia. En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 65-77. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- García García, J. A. (2003). *Historia de la Educación Física Militar en España*. Disponible en: http://www.cesdonbosco.com/revista/alumnos/febrero_03/hist_ef_militar_esp.pdf
- García Ruso, M^a H. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de educación física desde el análisis de la investigación. En *Actas del XXI Congreso Nacional Física "El pensamiento del profesorado"*. 18, 19 y 20 de septiembre de 2003. Puerto de la Cruz (Tenerife).
- Gardner, H. (1999). *The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Genest, H. de (1947). *Histoire de l'Education Physique*. Tomo I, Bruxelles: Maison d'edition.
- Gillet-Damitte, L. (1890). *Gimnástica. Pequeña enciclopedia de las escuelas*. París: Ed. Hachette.
- Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. London y New York: Continuum
- Giménez Fuentes-Guerra, J. y Sáenz-López, P. (1999). Principios metodológicos en Educación Física. En Sáenz-López, P.; Tierra, J.; Díaz, M. (coord.). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Instituto Andaluz Del Deporte. Málaga.

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (Ed.). (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno-Sacristán, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Ginés Siu, J. (1985). *Gimnasia Deportiva Básica*. Madrid: Editorial Alambra.
- Godoy, M. (1956). *Memorias críticas y apologéticas para la historia del reinado del Señor D. Carlos IV de Borbón*, edic. Carlos Seco Serrano, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, tomo 89, 1956, pág. 137.
- Goetz, J. O. y Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gómez, R. (2002). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.
- González Aja, M^a. T. y Hernández Vázquez, J. L. (1988). Introducción. *Francisco Amorós: su obra entre dos culturas*. pág. 3. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- González Aja, M^a T. (1988). La Educación Física en España: 1800-1936. En *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 13-28. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J. L. (1988). *Francisco Amorós: su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- González Aja, M^a T. (2000). Del Antiguo al Nuevo Régimen: Apuntes para una historia del deporte en el Madrid de los Borbones. En nacimiento e implantación de la Educación Física en España: Los tiempos modernos. *Investigación en Ciencias del Deporte* nº 25, 7-32. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- González Boto, R.; Madrera Mayor, E. y Salguero del Valle, A. (2004). Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y educación física actuales. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 73 - Junio de 2004*.
- González Ortiz, M.; Rivera García, E. y Torres Guerrero, J. (1996). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Graber, K. C. (1995). *The Influence of Teacher Education Programs on the Beliefs of Student Teachers: General Pedagogical*
- Granda Vera, J. (1998). Análisis del Pensamiento de Docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de Técnicas Cuantitativas y Cualitativas. *Revista Motricidad*, 4, 159-181.

- Gray, P. (1969). *The Enlightenment: An Interpretation*. Volumen uno: *The Rise of Modern Paganism*. New York: A. Knopf 1966. Volumen dos: *The Science of Freedom*. New York: A. Knopf.
- Green, A. (1990). *Education and the State Formation. The Rise of the Educational Systems in England, France and the USA*. New York: St. Martin Press.
- Grosser, Starischka, Zimmermann (1988). *Principios del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Grossman, P. (1990). The Making of a Teacher. Teacher knowledge and teacher Education. En Marcelo (1993). Como conocen los profesores la material que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido. En L. Montero y J. M. Vez (eds.) (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Vol. 1, 151-186, Santiago de Compostela: Turculo Ediciones
- Grosman, P. L. (1995). Teachers Knowledge. In Lorin & Anderson (Eds.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez (coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid (3a edición)
- Hastie, P.A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.
- Guzmán, M. (1973). *Cómo se han formado los maestros. De 1871 a 1971. (Cien años de disposiciones oficiales)*. Barcelona: Prima Luce.

H

- Halkes, R. y Olson, J. K. (1984). *Teacher Thinking*. Lisse. Netherlands: Swets and Zetlinger.
- Hamill. J. (1995). *Biomechanical Basis of Human Movement*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Hanh, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hastie, P.A. (2000) An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.
- Hazard, P. (1988). *La crisis de la conciencia europea*. Madrid: Alianza.

- Hegedus, J. (1984). *La ciencia del entrenamiento*. Buenos Aires: Editorial Stadium
- Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M^a E. (2005). Estudio sobre la Historia de la Educación Física y el Deporte que se enseña y que se aprende en el sistema universitario español. En *Actas del X Congreso Internacional de Historia del Deporte*. Universidad Pablo Olavide de Sevilla. (2 al 5 de Noviembre de 2005)
- Hernández Álvarez, J. L. y Martínez Gorroño, M^a E. (2005). Francisco Amorós y Ondeano (Valencia,1770-Paris,1848): Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método. En *Actas: X Congreso de Historia del Deporte*, Universidad Pablo Olavide. Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.
- Hernández Vázquez, J. L. (1980). *Gimnástica*. Madrid: UNED.
- Hernández Vázquez, J. L. (1988). Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnástica española del siglo XIX», en González Aja, M^a y Hernández Vázquez, J. L., *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Hernández Vázquez, J. L. (2000). Las máquinas o grandes aparatos gimnásticos de Francisco Amorós (1770-1848) y su reconstrucción en 3D. En *Nacimiento e implantación de la educación Física en España; los tiempos modernos*. Serie ICD núm. 25 p.p. 113-151. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Hernández Vázquez, J. L. (2003). *Sistemática del ejercicio: clarificación conceptual y proyección de futuro*. En Manuel Guillén del Castillo (2003). *Medicina deportiva y educación física en edad escolar*. p.p. 367-382.
- Hernández Vázquez, J. L. (2006). Retratos Francisco de Paula Amorós Ondeano (1770-1848) Innovador, sistematizador y promotor de la educación física en Francia y en España. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Volumen II / Año II / Revista nº 4, julio de 2006. Editorial.
- Herr, R. (1979). *España y la Revolución del siglo XVIII*. Madrid: Aguilar.
- Hilton, Rodney (ed.) (1976, 1977 en español). *La transición del feudalismo al capitalismo*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawn, E. (1979). *Las Revoluciones Burguesas*. Madrid: Guadarrama.
- Housner, L. D. y French, K. E. (1994). Future directions for research on expertise I learning, performance, and instruction in sport and physical activity. *Quest*, 46, 241-246.
- Huber L. Günter (2001). *AQUAD FIVE*. Manual del programa para analizar datos cualitativos. Schwangau, Alemania. www.aquad.com

I

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

J

Jackson, P. W. (1968). *Live in Classroom*. New Cork: Holt, Rinehart and Winston.

Jick, T. D. (1979). "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. Qualitative Methodology. December. P. 602-610.

Johnson, LPM. (1983). *Mental models*. Cambridge: University Press.

Jovellanos, G. M. de (1985). *Informe de la Sociedad Económica de Sevilla al Real y Supremo Consejo de Castilla en el expediente de la Ley Universitaria*. Sevilla, 1780, p. 11.

Jovellanos, G. M. de (1985). *Obras completas*. Gijón 1985, p. 278.

K

Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). "Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*, Vol. 72, No. 2.

Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Editorial Alfaguara.

Karag, A. (1959). *Enciclopedia de los Deportes*. Barcelona: Dalmay y Jover.

Kent, M. (1994). *The Oxford Dictionary of Sports Science and Medicine*. New York: Oxford University Press.

Kirk, D. (1990). La Educación Física en el currículum escolar: exploración de las dimensiones del problema del estatus educativo. En *Educación Física y currículum*, Valencia: Universitat de València.

Knapp, B. (1981). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

L

Lagardera, F. (1989). Educación Física sistémica: hacia una enseñanza contextualizada, *Apunts deducació física i esports*, nº 16/17, p.p.. 29-36 INEFC: Barcelona.

Langlade, A.; Rey de Langlade, N. (1979). *Teoría general de la gimnasia*. 1ª edición. Buenos Aires: Stadium.

Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Latorre Beltrán, A. y cols. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.

Le Blond, N.A. (1888). *La gymnastique et les exercices phisiques*. París: Baillièrre et Fils.

Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Bueno Aires: Paidos.

Lebel, P. (1983). *L'animation des réunions*. París: Éditions d'Organisation.

Lee, A. (1996). How the field evolved. En Silverman, S.J. y C.D. Ennis (coords.) *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction*. Illinois. Human Kinetics.

Legrand, F. y Ladegaillerie, J. (1970). *L'éducation physique au XIX siècle*. París: Ed. Armand Colin.

Leinhardt; G. (1989). Video recording in educational research, en ERAUT, M. (ed): *The International Encyclopedia of Educational Technology*, Oxford, Pergamon Press, 218-221.

Leinhardt, G. (1990). "Capturing craft knowledge in teaching", *Educational Researcher*, 19 (2). McAlpine, L. y Weston, C. (2002). "Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning", *Instructional Science*, 28.

Lenoel, L. (1867). *Traité théorique et pratique de Gymnastique*. París: Ed. Durand et pedone-Lauriel.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de Mayo de 2006.

Llorente, J. A. (1814). Memoria para la historia de la revolución española, con documentos justificativos, compilados por Juan Nellerto. 3 vols. In 8º. Paris. En Artola, M.(1997). *Los afrancesados*. Barcelona: Altaya.

- LOGSE (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4/X).
- Londe, C. (1821). *Gymnastique médicale ou 'exercice adPliqué aux organes de l'homme. d'après les lois de la Qhyisioloaie. de l'havaiene et de la thérapeutique*. París: Croubellois.
- López Fernández, I. (2004). *Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Física en España*. Campo Abierto. Revista Fuentes, nº 4. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- López Tabar, J. (2001). *Los famosos traidores. Los afrancesados durante la crisis del Antiguo Régimen (1808-1833)* Madrid: Biblioteca Nueva
- López Tamayo, V. (1882). *Historique de la Gymnastique moderne. Introduction,portrait et biographie du colonel Amoros*. París: Imprimerie de Léopold Bouzin.
- Lorenzo Caminero, F. (2002). *Diseño y Estudio científico para la validación de un Test motor original, que mida la Coordinación Motriz en alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990) *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, nº 2. 1995. Madrid. Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.
- Lowyck, J. (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?. En Villar Angulo, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. pp. 121-133
- Luzuriaga. L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España. Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España*. Madrid: SAE., p. XXVII.
- Luzuriaga, L.(1993). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

M

- Maestre, A. (1988). *¿Qué es Ilustración?* Madrid: Tecnos
- Marañón, G. (1954). *Las ideas biológicas del P. Feijó*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones GREAC.

- Marcelo García, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativas y cuantitativas en el análisis de las entrevistas. En MARCELO, C. (Coord.) (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPV.
- Marks, M.C. (1989). *Development of system for the observation of task structures in physical education*. Dissertation. DAI-A, 49/09, p. 2579.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Fuenlabrada (Madrid): Visor
- Martín Nicolás, J. C. (2000). *Dos antecedentes de la cultura física: Locke y Rousseau y el origen del concepto educación física*. Módulo I Seminario IV Master en Educación Física Universidad de Salamanca 2000.
- Martínez, M. (1992). Educación en valores y educación moral: un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Nº 15, p. 14.
- Martínez, M. y Buxarrais, M. R. (2001). Los valores de la Educación Física y el deporte en edad escolar. En *Rev. Aula*, nº 91- 6-9.
- Martínez Ruiz, N. y Sauleda Parés, M^a. Á. (2001). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón*. Vol. 53, núm. 4. 31-55.
- Mayer, A. (1983). *The Persistence of the Old Regime: Europe from 1848 to the Great War*. Paris: Flammarion.
- McAlpine, L. y Weston, C. (2002). "Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning", *Instructional Science*, 28.
- Mehl, E. (1926). Historia del estilo artístico en la gimnasia de aparatos. En Fernández Truán, J. C. (1995: 112). *Medios y materiales en la Educación Física: un estudio en Secundaria en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.
- Meinel, K. y Schnabel, G. (1988). *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Méndez Bejarano, M. (1912). *Historia política de los afrancesados*. Madrid: RABM.
- Mercader, J. (1983). *José Bonaparte, rey de España*. Madrid: CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

- Mercado, R. (1991). "Teacher's saberes in everyday thinking", *Infancia y Aprendizaje*, 55
- Mercado Martínez F. J. (2000). El proceso de análisis de los datos en una investigación sociocultural en salud. En Mercado Martínez, F.J.; Torres López, T.M. (compiladores). *Análisis Cualitativo en Salud. Teoría, Método y Práctica*. México: Universidad de Guadalajara; 2000: 47-72.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. London. Sage Pub.
- Mira, J.J. y Diges, M. (1990). Teoría del sentido común sobre el testimonio de testigos. En Actas del *II Congreso del Colegio de Psicólogos*. México, p.p. 16-20.
- Mollet, R. (1967). *El entrenamiento total*. Madrid: Comité Olímpico Español
- Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE. Grupo Editorial Universitario.
- Morales del Moral, A. y Guzmán Ordóñez, M. (2002). *Diccionario temático de los Deportes*. Málaga: Editorial Arguval.
- Moreno González, A. (1988). Hacia la felicidad pública por la Ciencia y la educación. *Revista de Educación*, nº extra 1988, pp. 407.
- Monroy, M. y Díaz, M. (2001). "La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes", en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México: UAM/UNAM/UABJO.
- Montero. L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina
- Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo* Madrid: Ibérico Europea de ediciones.
- Mumby, H. (1985). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales. En Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil. Págs 63-86.
- Muñoz Maldonado, J. (1833). *Historia política y militar de la Guerra de la Independencia de España contra Napoleón Bonaparte desde 1808 a 1814, escrita sobre los documentos auténticos del Gobierno*. Madrid, 3 vols. in 4º.
- Murphy, E. (2000). Strangers in a strange land: Teacher's beliefs about teaching and learning French as a second foreign language in online learning environments, Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Ciencias de la Universidad Laval: Québec. Canadá.

N

- Naharro, V. (1818). *Descripción de los juegos de la infancia, los más apropiados a desenvolver sus facultades físicas y morales y para servir de abecedario gimnástico*. Madrid: Imprenta que fue de Fuentenebro.
- Narganes, J. C.; Vaca, F.; Torres, J. y otros (1989). *Proyecto de Diseño curricular de Educación Física para Educación Primaria*. CEJA. Sevilla.
- Negrín Fajardo, O. (1984). Educación e Ilustración. En *Introducción a los Estudios Pedagógicos*. Capítulo 16, págs. 498-525. Madrid: Editorial UNED.
- Nietzsche, F. W. (1998). *La voluntad de poder*. Publicado en *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. Barcelona: Península, 1998, 3ª ed. Trad. J. C. Gentile.
- Nutbean, D. (1986). *Glosario de promoción de salud*. Separata técnica. Ed. 5. Sevilla: Consejería de Salud.

O

- Oppermann, M. (2000): "Triangulation - A Methodological discussion". *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2. N. 2. Pp. 141-146.

P

- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Palomares Cuadros, J. (2003a). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque periurbano "Dehesas del Generalife" de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Palomares Cuadros, J. (2003b). Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Prácticas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico. Disponible en: www.efdeportes.com. Nº 52. Agosto, 2003.
- Pastor, N. (1841). *Galería de españoles célebres contemporáneos*. Félix José Reynoso. Madrid.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

- Paz Brozas Polo, M. (1999). La recuperación del trapecio en la Educación Física: de la historia a la didáctica. *Lecturas de Educación Física. Revista digital* Año 4 · Nº 17. Buenos Aires, diciembre 1999.
- Pere, M. y cols. (1986). *La Educación Física en las Enseñanzas Medias*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez-Gómez, A. J. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista Educación*, nº 284, p.p. 199-211.
- Pérez Gómez, A. J. (1988). El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado en A. VILLA (ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid: Narcea, pp. 128-149.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid : Ediciones Morata
- Pérez Ramírez, M. C. (1992). Aproximación epistemológica y especificidad de la Didáctica de la Educación Física. En Contreras, O.R. y Sánchez, L.J. (Coords.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Págs. 45-54.
- Pertusa y Periz, V. y Gil Muñiz, A. (1993). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Málaga: R. Alcalá .7ª ed. vol. 4º.
- Piaton, G. (1999). *Pestalozzi (1746-1827), La confianza en el ser humano*. México. D.F.
- Piervieja del Pozo, M. (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasia español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Piervieja del Pozo, M. (1965). La educación física en España. *Citius, Altius, Fortius. Tomo IV. Fasc.1*. Madrid, 1965, 5-150. 13.(a).
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos
- Pierón, M. (1999). Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física escolar. En *Actas: I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*. 379-401. Jerez de la Frontera.
- Pila Teleña, A. (1984). *Metodología de la Educación Física*. Madrid: Editorial Augusto Pila.
- Pila Teleña, A. (1988). *Educación físico-deportiva*. Madrid: Editorial Pila Teleña:
- Pipes, R. (2002). *Propiedad y libertad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ponte, J. P. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. *Universidad de Lisboa*.
- Porlán Ariza, R. y Martín Toscano, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas: Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la escuela*, nº 24, págs. 49-58.
- Porta, J. Y otros (1992) *Programas y contenidos de la Educación Física y deportiva en BUP y FP*. Barcelona: Paidotribo
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Rodrigo M.J. (2001). Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407-423.
- Pradas Casas, R. (2006). *El estudio del pensamiento del profesorado desde la perspectiva de la acción situada, en educación física escolar*. Tesis Doctoral: Universitat de Girona.
- Prawat, R. (1992). "Teacher's beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective", *American Journal of Education*, 100.
- Puelles Benítez, M. (2004). *Política y educación en la España contemporánea y Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Piados.

R

- Ramos Mondéjar, L. A.; Del Villar Álvarez, F. y Moreno Arroyo, P. (1998). El Conocimiento Práctico de los profesores ante los interrogantes planteados por la Reforma sobre la Evaluación en Educación Física. En actas del *II Congreso Nacional de Educación Física y deporte escolar*. Almería.
- Rasch, P. y Burke, R. (1999). *Kinesiología y anatomía aplicada*. Barcelona: Ateneo.
- Ravenstein, A. (1868). *Libro de gimnasia popular*. Franckfurt: Sauerlander
- Real Academia Española de la Lengua (2004). www.rae.es
- Real Federación Española de Atletismo (2006). *Reglamento de las diferentes pruebas de atletismo*.

- Reichardt, R. E. (2002). *La Revolución Francesa y la cultura democrática: la sangre de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Revoredo Ramos, A. y Pérez Martín, E. (2001). El desarrollo de la fuerza máxima. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 6 - N° 32 - Marzo de 2001*.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick N J: Rutgers University Press.
- Rivera, E., Romero, C. y Torres, J. (2001). ¿Qué maestro quiero ser?. Análisis de las teorías implícitas de los estudiantes de magisterio de la especialidad de Educación Física. En Perales y ATL (Editores). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, vol II. Granada, Grupo Editorial Universitario, p.p. 1175-1185.
- Rockwell, E. (1994). La aproximación etnográfica: debates actuales", en: *Cultura en la escuela. Escuela en la cultura*, Luz Elena Galván. México: CIESAS.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En: M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J.: Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Campomanes, P. (1975). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid. Instituto de Estudios Fiscales.
- Rojas, C. (1999). *La vida y la época de Carlos IV*. Barcelona: Planeta.
- Romano, R. y Tenenti, A. (1971). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma*. Madrid: Siglo XXI.
- Romero Cerezo, 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.
- Romero, C., Ruiz, L. y Linares, D. (1996). Pensamiento de los alumnos de primer curso de magisterio de la especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través del análisis de las teorías implícitas. En J. L. Pastor. y cols. En *Actas de III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Universidad de Alcalá, pp. 545-551.
- Romero Cerezo, C. (2001). Educación Física y su investigación didáctica. En A. Díaz
- Romero Cerezo, C. y Ortiz Camacho, M^a M. (2001). Las decisiones interactivas del docente de Educación Física como un componente de su

- intervención didáctica. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 7 - N° 37 - Junio de 2001
- Rosado, F. y Planet, J. A. (2001). *Historia de España*. Barcelona: Ediciones NAUTA C. S. A.
- Rosales Paneque, F. R.; Vicente Hernández, V. y Fleitas Céspedes, R. (2005). Creencias de resultados, expectativas y motivos del profesorado de la Educación Física: su influencia en el desarrollo del proceso docente educativo. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 10 - N° 82 - Marzo de 2005
- Roura Aulinas, L. (1988). *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo II. *La crisis del Antiguo Régimen*. Barcelona. Editorial Planeta.
- Rousseau, J. J. (1973). *Emilio o de la Educación*. Introducción de Henry Wallon, traducción de Antonio G. Valiente, Barcelona: Fontanela.
- Rovegno, I. (1992). Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(8), 253-264.
- Rovegno, I. (1998). Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (8), 253-264.
- Rowan Lemly, H. (1884). *Ejercicios gimnásticos*. Nueva York: Appleton Compañía.
- Rozengardt, R. (2006). *Notas históricas para la identidad del campo*, en Rozengardt y otros, *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz Torres, P. (1988). *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo I. *Economía y Sociedad*. Barcelona: Editorial Planeta.

S

- Sadin Ferrero, B. (1987). "La entrevista psicológica". En Morales Domínguez, J. F. (ED.): *Metodología y teoría de la psicología*. Madrid: UNED, p.p. 79-118.
- Salvador López, E. (1916). *Curso teórico-práctico de Educación Física*, Sevilla, p.38.

- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Santos Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Editorial Akal.
- San Martín, A. (1889). De los juegos corporales más convenientes en España", *BILE*, nº 302, 1889, pp.257.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books
- Seco, C. (1935). *Edición a las Memorias del príncipe de la Paz*. Madrid: Biblioteca de Autores españoles, t.88.
- Serrailh, J. (1979). *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid: FCE
- Shavelson, R. J. (1976). Teacher's decision-making. En Gage, N. L. (Ed). *The psychology of teaching methods*, Chicago: University Chicago Press.
- Shavelson, R.J. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical traits, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-459.
- Shaw, M. E. (1980). *Dinámica de grupo*. Barcelona: Herder.
- Shulman, L. S. y Elstein, A. S. (1975). Studies of problem-solving, judgement and decision-making: implication for educational research En Kerlinger, F.N. (ed.) *Review of Research in Education*, 3, Illinois Peacock .
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* (February), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1). pp.1-22.
- Sicilia Camacho, Á. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Wanceulen: Sevilla.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Soetard, M. (1981). *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur: étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*. "Public. Universités Européennes", XI, Bern-Frankfort-Las Vegas: P. Lang.
- Spivak, M. (1970). Le colonel Francisco Amorós y Ondeano Marques de Sotelo. 1770-1848: en *Revue EPS nº 106*, 1970. p.17.
- Spivak, M. (1988). Amorós, el hombre y su obra examinados con lupa. En González Aja, M^a T. y Hernández Vázquez, J. L., *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*. p.p. 135-145. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston, New York. Disponible en: www.celt.stir.ac.uk/resources/ml08/ethnographic.interview.pdf

- Stake, R. R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Barcelona: Morata.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann
- Stolurow, L. M. (1965). Model the master teacher or master teaching model. En Krumboltz, J. D. (Ed.): *Learning and the educational process*. Chicago. Rand McNally.
- Suárez, A. y Segarra, E. (2001). *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades, pp. 591-616.
- Sureda García, B. (2004). *Periodismo y Educación en los inicios de la España Contemporánea*. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/70094/86414>

T

- Taylor S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Thibault, J. (1972). *Sports et Éducation Physique, 1870-1970*. L'influence du mouvement sportif sur l'évolution de l'éducation physique dans l'enseignement. París: Vrin.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. MEC/Paidós.
- Tinning, R. (1993). Teacher Education and the Developement of Content Knowledge for Physical Education Teaching. En L. Motero y J.M. Vez (Eds) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo Ediciones, pp. 535-554.
- Tocqueville, A. (1856). *L'ancien régime et la Révolution*. Ha sido recientemente reeditado en español: (2005) *El Antiguo Régimen y la Revolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres Campos, B. (2007). Conocimientos y creencias del profesorado acerca de las funciones del Instituto Pestalozziano de Madrid. Primer centro de formación del profesorado de Educación Física de España. En Lorenzo Delgado, M. y otros (coord..) (2007). *Gestionando los nuevos actores y*

- escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento. Grupo de Investigación Área. Granada: Ediciones Adhara, S. L.
- Torres Guerrero, J. (1992). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Tomo I. Granada: Calcomanía.
- Torres Guerrero, J. (1993). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas. Tomo II. Tema 16*. Granada: Calcomanía.
- Torres Guerrero, J.; Arráez Martínez, J. M.; Rivera García, E.; Merino Díaz, J. A. y López Sánchez, J. M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Torres Guerrero, J. y Rivera García, E. (1994). *Juegos y deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur Ediciones.
- Torres Guerrero, J. (1996). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur.
- Torres Guerrero, J. (2006). *Manual del Preparador de Voleibol. Nivel II*. Capítulo Preparación física aplicada. Federación Andaluza de Voleibol. Cádiz: La Voz.
- Triana, B. y Rodrigo, M. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: Una investigación sobre teorías implícitas de los padres. En: *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 157-171.
- Trigueros Cervantes, C. (1991). *La Educación Física de Base*. Granada: CEP.
- Trigueros, C. y Rivera, E. (1991). *Educación física de base (enseñanza primaria)*. Granada: "La Gioconda".
- Tuñón de Lara, M. (dir.) (1987). *Historia de España (volúmenes 5 y 7). La frustración de un imperio; Centralismo, Ilustración y Agonía del Antiguo Régimen*, Barcelona: Labor.
- Turner, R. L. (1964). Teaching and problem solving behavior: a strategy. En Biddle, B. J. & Ellena, W. J. (Eds.): *Contemporary research on teaching effectiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

U

- Ulmann, J. (1989). *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique* Paris: Vrin

V

- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos
- Vázquez Gómez, B. (2000). La innovación en Educación Física: justificación y alcance. En Cardona Andujar, J. (Director). *Modelos de innovación educativa en la Educación Física*. UNED, Madrid, p.p. 21-40.
- Velázquez Buendía, R. (1992). La Evaluación en Educación Física. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 186.
- Vicente Pedráz, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos.
- Vilá Palá, L. (1975). La Educación Física en el pensamiento ilustrado de Jovellanos. En *Cátedras Universitarias de temas deportivo-cultural n° 23*, p.p. 9 y ss.
- Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil.
- Villasante, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México D.F.: Siglo XXI.
- Viñao Frago, A. (1982) *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- Viñas-Mey, C. (1924). *Nuevos datos para la Historia de los afrancesados*. Madrid: BHI, XXVI, págs. 52-67.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. En *Actas del I Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Septiembre de 2003. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).
- VV. AA. (1985). *La Enseñanza de la Educación Física en las Enseñanzas Medias*. pág. 504. Barcelona: Paidotribo.

W

- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para profesorado*. Madrid: Morata.
- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza Editorial

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro; la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Y

Yinger, R. (1985). *Learning the Language of Practice*, Paper presented t the Symposium on Classroom Sudies of Teachers´Personal Knowledge. Toronto: OISE.

Z

Zagalaz Sánchez, M^a L. (2000). *Bases teóricas de la Educación Física*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Zoro, J. (1986). *Images de 150 ans d'éducation physique*. París: Editions Amicale EPS.

WEB – Direcciones electrónicas.

<http://www.efdeportes.com/>

[http:// www.rae.es](http://www.rae.es)

<http://www.cafyd.com/REVISTA/>

http://www.cesdonbosco.com/revista/alumnos/febrero_03/hist_f_militar_esp.pdf

<http://www.aquad.com>

http://www.celt.stir.ac.uk/resources/ml08/ethnographic_interview.pdf

<http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/70094/86414>

ANEXOS

**Anexo 1: Información
aportada al profesorado
participante en el Grupo de
Discusión**

**Anexo 2: Protocolo para
Entrevistas Individuales**

ANEXOS

ANEXO 1.- DOCUMENTACIÓN PARA LOS EXPERTOS PARTICIPANTES EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN SOBRE LA VIDA Y OBRA DE FRANCISCO AMOROS Y ONDEANO

ANEXO 2.- FICHAS RESUMEN DEL MÉTODO AMOROSIANO PROPORCIONADAS AL PROFESORADO PARTICIPANTE EN LAS ENTREVISTAS

ANEXO 1:

DOCUMENTACIÓN PARA LOS EXPERTOS PARTICIPANTES EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN SOBRE LA VIDA Y OBRA DE FRANCISCO AMOROS Y ONDEANO

ÍNDICE DEL DOCUMENTO

1.- APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA A LA FIGURA DE FRANCISCO DE PAULA AMORÓS Y ONDEANO, MARQUÉS DE SOTELO

- 1.1.- Su etapa en España
- 1.2.- Su etapa en Francia

2.- EL MÉTODO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE FRANCISCO AMORÓS

- 2.1.- La Ciencia de la Gimnasia en el Método de Amorós
- 2.2.- El Método Gimnástico de Amorós
 - 2.2.1.- Fundamentos básicos del Método
 - 2.2.1.1.- La Gimnasia como medio de Educación Integral
 - 2.2.1.2.- Importancia que se le otorga a las bases biológicas y a la fundamentación conceptual
 - 2.2.1.3.- Importancia de la música y las canciones en el método
 - 2.2.1.4.- Marcado carácter moralizante del método
 - 2.2.1.5.- Diferenciación entre la formación militar y la civil
 - 2.2.1.6.- Individualización del trabajo y atención a la diversidad
 - 2.2.2.- Objetivos del Método
 - 2.2.3.- Contenidos del Método
 - 2.2.4.- Orientaciones Metodológicas
 - 2.2.5.- Medios, aparatos e instrumentos del método
 - 2.2.6.- Orientaciones de evaluación

1.- APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA A LA FIGURA DE FRANCISCO DE PAULA AMORÓS Y ONDEANO, MARQUÉS DE SOTELO

El perfeccionamiento de la educación es el mejor remedio que se puede aplicar a las grandes calamidades. Si la atribución más bella del hombre es hacer el bien a sus semejantes, el mejor medio es ofrecerle una educación perfecta.
FRANCISCO AMORÓS

1.1.- Su etapa en España

Amorós, según la bibliografía española más biográfica, fue el primer gimnasiarca español (Piernavieja, 1960)¹, un adelantado de la gimnasia moderna (De los Reyes, 1961)², un autor que desarrolló su obra entre dos culturas (González Aja y Hernández Vázquez)³ y un funcionario al servicio de España y Francia (Fernández Sirvent, 2005)⁴, epítetos que sin duda caracterizan la figura de Amorós y que se desprenden del conocimiento en profundidad de su obra y de la trascendencia que tuvo para el reconocimiento de la Educación Física y las actuales ciencias del deporte, en la sociedad. Pero sobre todo fue un innovador de la Educación Física de su época, un sistematizador de los ejercicios físicos y un gran inventor de las grandes “máquinas e instrumentos” que utilizó y utilizaron las generaciones posteriores de forma profusa. (Hernández Vázquez, 2006)⁵

Francisco Amorós nace en Valencia el 19 de febrero de 1770, hijo de D. Vicente Amorós y Arder, y D^a María Joaquina de Ondeano y Bravo. Fue bautizado en la iglesia de San Esteban de Valencia con los nombres de Francisco de Paula Concepción de Campanar Manuel Antonio Juan de Nepomuceno Judas Vicente Joaquín Benito y siendo sus apellidos Amorós Ondeano.

En el momento de su nacimiento, su padre ostentaba el empleo de teniente del Regimiento Inmemorial del Rey con sede en Valencia, hecho que marcó el desarrollo de su infancia en el seno de un ambiente militar.

Estaba emparentado con D^a Teresa Severina Sotelo, casada con D. Felipe Amores y hermano de su padre, a quien un Real Despacho firmado por el rey Carlos IV el 25 de septiembre de 1791 otorgaba el título de Marqués de Sotelo con el Vizcondado de Torreplanta en gracia a su esposa. (Calatayud, 2002: 20)⁶

Fernández Sirvent (2005: 33)⁷ señala que de este nombramiento se desprenden dos hechos relevantes:

¹ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física.

² Reyes, E. (1961). *Amorós, adelantado de la gimnasia moderna: su vida, su sistema*. Madrid. Publicaciones del Comité Olímpico Español.

³ González Aja, Teresa y Hernández Vázquez, J. L. (1990). *Francisco Amorós: su obra entre dos culturas*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

⁴ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

⁵ Hernández Vázquez, José Luis (2006). *Retratos: Francisco Amorós (1770 Valencia-Paris 1848)*. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Volumen II / Año II / Revista nº4- julio de 2006

⁶ Calatayud Miquel, Francisco (2002). *De la gimnasia de Amorós al deporte de masas. (1770-1993). Una aproximación histórica a la Educación Física y el deporte en España*. Valencia. Edita Ajuntament de Valencia. Fundación Deportiva.

⁷ Fernández Sirvent, Rafael (2005) *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

La tradición militar de la familia paterna de Francisco Amorós y la notabilidad del apellido Sotelo con el que se emparentó Amorós a través de la figura de su tío Felipe. En 1939, tras fallecer Esteban (primo de Amorós y anterior beneficiario de la distinción nobiliaria), Francisco Amorós y Ondeano se convertirá en el III marqués de Sotelo.

En 1778 marcha acompañando a su madre a Madrid debido a que su padre marchó a América formando parte de uno de los cuerpos españoles de apoyo a los ejércitos de las trece colonias atlánticas norteamericanas durante la guerra que éstas mantienen contra Inglaterra, su metrópoli, para conseguir la emancipación de la corona británica.

Piernavieja del Pozo (1961: 281)⁸ al tratar la infancia de Amorós, lo define en la siguientes líneas:

“La naturaleza había dotado a Francisco de un cuerpo excepcionalmente fuerte. Por tendencia natural y para dar satisfacción a sus energías, practicó desde la infancia toda clase de ejercicios físicos.”

En 1779 su tío el marqués de la Torre, a la sazón embajador de España en Rusia, obtiene una dispensa de Carlos III para que su sobrino, Francisco Amorós fuese admitido como cadete de nobleza del arma de infantería, ya que los reglamentos prohibían el ingreso al ejército hasta la edad de 12 años.

El 15 de julio de 1787, con sólo 17 años es nombrado subteniente del Regimiento de Córdoba y el 6 de agosto de 1791 fue promocionado al grado de teniente en recompensa por sus actuaciones en África.

En 1792 instruyó física y moralmente a algunas tropas reunidas en Cádiz destinadas a los Pirineos para combatir a los revolucionarios republicanos franceses (guerra contra la Convención). En 1794, tras haberse distinguido en diversas campañas militares (como en las batallas de Trullás y de Le Boulou) contra el Gobierno de la Convención francesa. Su participación en estas campañas, hace que en pocos años adquiriera un amplio historial de méritos de guerra, siendo promovido a capitán de Infantería el 30 de septiembre de 1794.

En 1796 consiguió el empleo de achivero del depósito de mapas del Ministerio de la Guerra, con oficina central en Madrid. Este mismo año casó con Doña María de Terán, que le dio tres hijos.

Uno de los cuales, Manuel, falleció en Madrid poco después de los sangrientos sucesos que siguieron a la expulsión de los franceses. Los otros dos, Antonio y Buenaventura, le siguieron al exilio y se mostraron dignos discípulos en los gimnasios que instaló y dirigió don Francisco. Piernavieja del Pozo (1960: 281-282)⁹

Su vinculación desde la edad de nueve años con el ejército, despertó su interés por mejorarla condición física de sus soldados, y los procedimientos para conseguirla. Viajó por toda España, obligado por sus numerosas misiones al frente de las tropas, o por obligaciones de sus cargos como representante del Estado.

⁸ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960) *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física.

⁹ Piernavieja del Pozo, Miguel (1960). *Op. Cit. Pág. 281-182*

Ostentó los cargos de Consejero de Estado, Regidor de Sanlúcar, Gobernador de Burgos, Guipúzcoa, Álava y Vizcaya, Ministro de la Gobernación y Comisario real del Ejército en Portugal. ⁽¹⁰⁾

Alcántara García (1902: 87)¹¹ relata que debido “a su interés y esfuerzo se debe la inauguración en Madrid en 1800, de un “Gimnasio Normal, civil y militar” que cerró sus puertas, durante la Guerra de la Independencia”.

En 1800 Amorós obtuvo la plaza de oficial supernumerario de la Secretaría de Estado y del Despacho Universal de la Guerra. En 1802 entabló relaciones personales y profesionales con Godoy, quién lo nombró su secretario personal (para lo que en la documentación oficial de la época se conocía como el asunto de Marruecos). Juntos idearon un complejo plan secreto cuya finalidad última era conspirar contra el sultán marroquí y colonizar algunos puntos costeros y del interior de Marruecos. Finalmente, esta trama de Estado, acaecida entre 1802 y 1805, quedó frustrada por diversas circunstancias de política internacional.⁽¹²⁾ Asimismo el 15 de junio de 1802 sería nombrado también secretario con ejercicio de decretos de Carlos IV, durante estos años participa en ambiciosos proyectos de la Monarquía borbónica.

La estrecha colaboración entre Godoy y Amorós, así como la profunda amistad forjada entre ambos, será aprovechada por este último para conseguir que el príncipe de la Paz fomentara y protegiera una de las reformas educativas más trascendentales emprendidas durante el reinado de Carlos IV: la creación del Real Instituto Pestalozziano de Madrid.

La idea de crear un instituto de instrucción primaria en Madrid debemos entenderla como un hecho aislado, como una especie de centro experimental surgido de la iniciativa de un grupo de personas imbuidas en ideas ilustradas, que buscaban la modernización y el progreso del país, entre ellos encontramos a Amorós. Las gestiones de Amorós resultan determinantes en la creación de una institución educativa central que pretendía la mejora de la instrucción primaria y castrense española: el *Instituto Militar Pestalozziano de Madrid* (1805-1808)¹³. La dirección del centro recae en Voitel, (capitan del regimiento “Wimpfen” de Guardias Suizas, acuartelado en Barcelona) durante la primera etapa del instituto quien años atrás había viajado a su tierra natal para aprender *in situ* el sistema educativo de su compatriota Pestalozzi⁽¹⁴⁾. Francisco Amorós se hubo de conformar en estos momentos iniciales con dirigir solamente la parte económica y militar del centro. El hecho de haber sido preceptor de Francisco de Paula y los buenos resultados obtenidos fueron algunas de las razones por las que el artículo 2 del tercer y último reglamento (aprobado en agosto de 1807) otorgaba a Amorós la dirección del Real Instituto Militar Pestalozziano, con el carácter de primer jefe de él, y no sólo eso, sino que, además, fue promovido al grado de coronel de Infantería. Así, el coronel Amorós pasó a ser el principal nexo de unión entre Pestalozzi y el Instituto de Madrid. El 13 de enero de 1808 un real decreto ordenaba el cierre del Instituto Pestalozziano. A la oposición dirigida por sectores inmovilistas de la sociedad se sumaron otros factores de diversa índole, que provocaron su cierre.

¹⁰ Calatayud Miquel, Francisco (2002). *De la gimnasia de Amorós al deporte de masas. (1770-1993). Una aproximación histórica a la Educación Física y el deporte en España*. Valencia. Edita Ajuntament de Valencia. Fundación Deportiva. pág. 23.

¹¹ Alcántara García, Pedro (1902). *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Vol. II*. Madrid. Edita Hernando

¹² Fernández Sirvent, Rafael (2005). La formación de buenos ciudadanos a través del método moralizante de Amorós. En *Actas X Congreso de Historia del Deporte* Sevilla 2 al 5 de Noviembre de 2005.

¹³ Dedicaremos un apartado específico para tratar las aportaciones al campo educativo del Real Instituto Pestalozziano de Madrid.

¹⁴ Fernández Nares, Severino (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: Currículo y formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Desde 1808 Amorós apoyó la causa de José Bonaparte en España y, en consecuencia, se vio obligado a abandonar su labor de sistematización y difusión de la gimnástica. El comienzo de la guerra le obligó a dedicar todo su tiempo a otro tipo de asuntos de la administración militar y política de la España josefina. Amorós fue uno de los más destacados funcionarios afrancesados.

José I, fue proclamado rey de España por Napoleón el 4 de junio de 1808, por petición forzada de la Junta de Gobierno y del Consejo de Castilla. Roura Aulinas (1988: 152)¹⁵ plantea así el cambio de gobierno:

El desgobierno que reinaba en la capital, entre el apocamiento de dichos órganos y los cólicos madrileños de Murat, facilitó las cosas a Napoleón, aunque ello supondría alterar las formalidades previstas, de que fueran las Cortes de Bayona las que promulgaran el nombramiento. La Junta española que así se denominó la asamblea de Bayona reunida el 15 de junio, iba a ser en realidad, poco más que un instrumento en manos del emperador.

En 1808 Amorós asiste a la Junta española de Bayona en calidad de consejero de Indias y desde entonces pasa a ser uno de los más destacados colaboradores del rey José Bonaparte. Entre 1808 y 1813 obtiene títulos y cargos de gran responsabilidad en la nueva Administración bonapartista: consejero de Estado, gobernador militar y político de Santander, comisario regio en Burgos, Guipúzcoa, Álava y Vizcaya, intendente de la Policía de Madrid, caballero de la Orden Real de España, ministro interino de la Policía durante la conquista de Andalucía y comisario regio cerca del Ejército de Portugal.⁽¹⁶⁾

1.2.- Su etapa en Francia

En julio de 1813, Amorós se ve obligado a buscar refugio político en Francia y se convierte en uno de los pocos *afrancesados* ⁽¹⁷⁾, que obtiene licencia de Napoleón para fijar su residencia en París, capital del Imperio, ciudad donde inicia una nueva vida personal y profesional. En 1814 escribe uno de sus textos más conocidos y citados por los historiadores: *Representación* a Fernando VII. En esta obra de carácter político Amorós, muy al contrario del tono de arrepentimiento adoptado por el resto de españoles condenados al ostracismo, mantiene una actitud recta y tremendamente crítica contra la nefasta actuación del monarca absoluto español. Solamente regresará en una ocasión a Valencia en 1839 con motivo de la herencia del título de marqués de Sotelo tras el fallecimiento del último beneficiario.⁽¹⁸⁾ París se convertirá desde un primer momento en su ciudad de adopción y en esta localidad pasará treinta y cinco años de su vida. Si algo caracterizó a Amorós fue su claridad expresiva derivada de su impetuoso carácter y su apoyo incondicional a los Bonaparte.⁽¹⁹⁾

¹⁵ Roura Aulinas, Lluís (1988). *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo II. *La crisis del Antiguo Régimen*. Barcelona. Editorial Planeta.

¹⁶ Fernández Sirvent, Rafael (2002) Aproximación a la obra educativa de un afrancesado: el coronel Francisco Amorós y Ondeano. *Pasado y memoria: revista de historia contemporánea*. Ejemplar dedicado a: Instituciones y sociedad en el franquismo), pags. 167-182.

¹⁷ El término Afrancesado lo mismo que el de juramentado está lejos de definir una realidad simple, ya que desde el momento de su aparición; lo demuestra, hasta el paroxismo, el hecho de que el propio Fernando VII fuera el primero en prestar juramento a José I, al tiempo que le transmitía a Napoleón, según Toreno, *“la enhorabuena de la satisfacción de ver instalado a su hermano en el trono de España”*, y le expresaba que se honraba en considerarse *“miembro de la augusta familia de Napoleón a causa de que había pedido al emperador una sobrina para esposa, y esperaba conseguirla”* (de acuerdo con la reproducción, también de Toreno, de las propias palabras de Fernando VII).

¹⁸ Archives Diplomatiques Du Ministère Des Affaires Étrangères (Paris) Mémoires et documents (Espagne), vol. 379, fol. 8.

¹⁹ Amorós, Francisco (1817) Déclaration de M. Amoros, réfugié espagnol, naturalisé français, et exposé de ses services; accompagné de pièces justificatives, P. N. Rougeron, Paris, 1817, pp. 6-7.

Roura Aulinas (1988: 151)²⁰ considera que los motivos que llevaron a muchos españoles a *afrancesarse*, entre ellos Amorós, fueron múltiples y pueden apuntarse por tanto diferentes tipos de *afrancesamiento*. La distinción más notable se viene reconociendo desde las Cortes de Cádiz hasta las obras más recientes, señalando la diferencia entre quienes fueron partidarios *activos* del régimen josefino y quienes pueden considerarse poco más que *afrancesados pasivos*.

Los servicios que Amorós prestó a la corona de José I, fueron múltiples, de ahí que fue considerado como *afrancesa activo*, hecho éste que en ningún momento negó, ni se arrepintió (como otros) de su posicionamiento. En las medidas dictada contra los *afrancesados*, Fernando VII señaló cuatro categorías según la gravedad de sus “*delitos*”, de que su actitud les hacía merecedores:

- a) *los que no habían aceptado cargo ni empleo de José I;*
- b) *los que habían mantenido sus puestos con el “rey intruso”;*
- c) *quienes aceptaron dignidades, ascensos, etc. del nuevo monarca y*
- d) *los que por sumisión o afecto a José I persiguieron a personas españolas.*⁽²¹⁾

A partir de 1815 y ya instalado plenamente en París, comienza en palabras de Piernavieja del Pozo (1960: 295)²² “*su larga lucha por conseguir el establecimiento en Francia de un “bon système d’éducation physique, gymnastique et morale” y propone los medios necesarios para realizarlo, así como los locales o los gimnasios que la importancia de tal sistema reclama y merece*”.

Tras la derrota definitiva de Napoleón en Waterloo, Luis XVIII sería restaurado nuevamente en el trono de Francia. La situación en general de los refugiados españoles no varió sustancialmente, no así la de Amorós, quien por su apoyo a Napoleón en los “*Cien Días*”⁽²³⁾, fue objeto de invectivas y reproches, que incluso las autoridades policiales de París llegaron a deliberar sobre si expulsar o no a Amorós de la capital francesa.⁽²⁴⁾

Consigue la nacionalidad francesa el 10 de julio de 1816, siendo uno de los pocos españoles que llevaron el *afrancesamiento* cultural y político hasta sus últimas consecuencias: la adopción de la nacionalidad francesa. A partir de este hecho Amorós se mostrará en alguno de sus escritos como un liberal moderado al servicio de la Monarquía constitucional. Fernández Sirvent (2005: 200)²⁵, deja constancia clara de este hecho:

Jamás plasmó en sus publicaciones ni siquiera una parte de su pensamiento político, sino que prefirió ser prudente y limitarse a escribir

²⁰ Roura Aulinas, Lluís (1988) *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo II. Barcelona. Editorial Planeta

²¹ ²¹ Roura Aulinas, Lluís (1988) *Historia de España. La transición del antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Tomo 9. Capítulo II. Barcelona. Editorial Planeta, pág. 152.

²² Piernavieja del Pozo, Miguel (1960) *Francisco Amorós el primer gimnasiarca español*. Citius, Altius, Fortius. Separata del Tomo II, fascículo III. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física

²³ Tras la derrota militar, el otrora mayor soberano europeo quedó confinado en la isla de Elba, si bien su destierro fue momentáneo. Su popularidad aun no había decaído en Francia y era muchos los que anhelaban su vuelta. Así, sin mayores dificultades, consigue recuperar el poder en febrero de 1815. Inaugura un período denominado los Cien Días en que, aclamado por las multitudes, prepara de nuevo a sus tropas para la conquista. Sin embargo, esta vez el fracaso será definitivo, cosechando en la batalla de Waterloo una calamitosa derrota. Tras entregarse a los británicos, huyendo de la persecución a que era sometido por parte de los prusianos, fue de nuevo confinado a una isla, esta vez Santa Elena. (Dominique de Villepin, 2005, “*Los Cien Días, el final de la era napoleónica*”. Trad. Dinah de la Lama Saul. Inédita. Barcelona)

²⁴ Fernández Sirvent, Rafael (2005) *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante. Publicaciones de la Universidad de Alicante. pág. 179-180.

²⁵ Fernández Sirvent, Rafael (2005) *Ibidem*,

sobre lo que más le interesaba por aquel entonces y dónde podía tener mayor posibilidad de éxito: la educación.

Según García Carretero (1988)²⁶ “el hombre que exiliamos a París, no fue un hombre que evolucionó y se perfeccionó en aquella sociedad, mandamos un hombre formado que dedicó su vida a enseñar lo aprendido en España. Y paradójicamente, Amorós es conocido en todo el mundo como el fundador de la gimnasia francesa, citando de España únicamente su patria de origen”.

A partir de 1817 Amorós prueba suerte de nuevo en el terreno de la educación, su gran vocación. Tras ser admitido en una de las más prestigiosas sociedades pedagógicas de Francia (la *Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire*), y gracias a la protección de personajes influyentes de la sociedad parisina (políticos, filósofos, médicos, abogados, banqueros, pedagogos), Amorós obtiene del Gobierno de Luis XVIII cuantiosas subvenciones para poner en marcha el proyecto de sus sueños: la creación de una Escuela Central de Educación Física en París, el *Gymnase normal militaire et civil*.(1818)²⁷. A partir de este momento Amorós se vuelca por completo en el proyecto de creación de un sistema de educación que resultase atractivo y útil para el Gobierno que lo patrocinaba. Inicia aquí una nueva etapa de su vida personal y profesional, olvidándose de actividades bélicas y políticas anteriores y dedicándose a su pasión, la educación.

Langlade y Rey de Langlade (1970: 27)²⁸ al enjuiciar su obra y las aportaciones a la gimnasia, indican las críticas al método,

Su gimnasia conoció en su época un rápido éxito, aunque su carácter militar y sus exigencias acrobáticas y riesgosas merecieron severas críticas principalmente de Phokio Clías (1782-1854) cuya gimnasia seguía los principios pedagógicos de Guts Muhts.

En la misma línea de elogios y críticas, se expresa Agosti (1948: 11)²⁹,

“La obra de Amorós, que alcanzó tanto éxito en su tiempo, fue más tarde duramente criticada en la misma Francia, especialmente por el doctor Tissie, propagador de la gimnasia sueca en su país. Éste reprochaba a Amorós la dureza e intensidad de sus ejercicios, inadecuados para el joven, el débil o el anciano, y que estimaba útiles en adultos bien constituidos”.

La década de los años veinte, fue para Amorós de desarrollo óptimo de su trayectoria profesional. Es reconocida su labor, recibiendo todo tipo de felicitaciones, encargos y premios. En esta coyuntura tan favorable para Amorós y para el sistema pedagógico que profesaba y coincidiendo con el año en que la Revolución de 1830 llevó a la Casa de Orleans al trono francés en la figura de Luis Felipe, tuvo lugar el nacimiento de su obra cumbre: *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, destinado tanto a militares como a civiles de todas las edades, que según el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza de 1888, “pasará a la Historia entre los libros verdaderamente clásicos de la literatura de los ejercicios corporales”.(Fernández Sirvent, 2005: 239)³⁰

²⁶ García Carretero, M. (1988) *Amorós en España. Gimnasio de Segovia*. Madrid. INEF.

²⁷ Según el planteamiento primario de Amorós, este Gimnasio estaría dedicado a todo tipo de público, desde niños y niñas de primaria y de los liceos hasta adultos, militares y civiles. No obstante esta voluntad de crear un sistema de Educación Física para todos los públicos, Amorós hubo de adaptarse en cierto modo a la realidad, es decir, a los criterios e intereses de la institución que más se interesó, en un principio, por su método. El Ejército.

²⁸ Langlade, Alberto y Rey de Langlade, Nelly (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium

²⁹ Agosti, Luis (1948). *Gimnasia educativa*. (1ª edición). Madrid: Talleres del Instituto Geográfico y Catastral.

³⁰ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Su incesante labor en el campo de la educación física no pasó inadvertida al Gobierno español, que decidió enviar una comisión del Ejército a París para aprender el método *amorosiano* (así lo llamaban sus contemporáneos) e introducirlo después en España fomentando la apertura de gimnasios en las principales escuelas militares. Muchos extranjeros visitaron París con el objeto de conocer y aprender del educador que gozaba de tanto prestigio en los círculos intelectuales europeos.

Amorós fue nombrado en 1931 coronel de Infantería, de este modo se le equiparaba al máximo grado adquirido en el Ejército español. Este ascenso fue concedido por el Gobierno con objeto de que Amorós comenzase a ejercer sus funciones de inspector de los gimnasios militares (*gymnases régimentaires et divisionnaires*) de toda Francia.

El intenso trabajo realizado por Amorós durante sus viajes por Francia en beneficio de las infraestructuras gimnásticas destinadas a la instrucción del Ejército, le fue recompensado por el Gobierno francés al nombrarle oficial de la Legión de Honor en 1834. a esta condecoración hay que sumar el premio *Monthyon* con el que la Academia de Ciencias de Francia coronó, en 1835, su obra educativa. Fernández Sirvent (2005: 262)³¹, al describir estos episodios biográficos señala:

Eran, pues, unos años agridulces para Amorós, en los que lo mismo conseguía un sonado logro profesional, que era víctima de un duro varapalo de la administración central, al obstaculizar sus planes educativos mediante la revocación de las subvenciones acordadas.

En esta línea de sentimientos agridulces se expresan Langlade y Rey de Langlade, (1970: 27)³² al considerar que,

“la gimnasia amorosiana domino totalmente el panorama militar y civil en Francia, por medio de la obra de su creador y la de sus continuadores, entre los que debemos citar al coronel D’Argy y a Napoleón Laisné (1810-1896). El primero fue nombrado en 1852 Director de la escuela Normal Militar de Gimnástica” en Joinville –le- Pont, dónde por espacio de 50 años se utilizó la gimnasia amorosiana.”

En parecidos términos se expresa Agosti (1948: 11)³³ cuando realiza su análisis sobre el nacimiento de las Escuelas Gimnásticas del siglo XIX y glosa la obra de Amorós, de la siguiente forma:

La gimnasia de Amorós alcanzó una popularidad grande, originando numerosos polémicas, incluso en las Cámaras, de las que aún quedan muchas huellas... ... La obra de Amorós, que alcanzó tanto éxito en su tiempo, fue más tarde duramente criticada en la misma Francia, especialmente por el doctor Tissie, propagador de la gimnasia sueca en su país. Este reprochaba a Amorós la dureza e intensidad de sus ejercicios, inadecuados para el joven, el débil o el anciano, y que estimaba útiles en adultos bien constituidos.

En 1834 crea en París, con capital propio y privado su gimnasio civil ortosomático (*Gímnase civil et orthosomatique*), que se erige en el primer gimnasio privado que se abre en París. Amorós trasladó su residencia personal a una casa contigua al nuevo gimnasio, donde permanecerá hasta su muerte.

³¹ Fernández Sirvent, Rafael (2005) *Op. Cit.*

³² Langlade, Alberto y Rey de Langlade, Nelly (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium

³³ Agosti, Luis (1948). *Gimnasia educativa. (1ª edición)*. Madrid: Talleres del Instituto Geográfico y Catastral

Diferentes episodios profesionales y personales habidos con las autoridades del Ministerio de la Guerra, propician el cese en 1937 de su cargo de director del *Gymnase normal militaire* y de inspector general de los gimnasios franceses. A partir de ahí todos los esfuerzos de Amorós, junto con las numerosas muestras de apoyo que recibió se tradujeron en una única concesión del Gobierno, quien en 1939 lo reintegra en sus funciones de inspector de los gimnasios militares, sin embargo la dirección del Gimnasio de Grenelle no le fue concedida.

Esta nueva comisión de inspector de los gimnasios militares le llevó a inspeccionar los gimnasios de Lión y Montpellier en 1939. Concluido su trabajo aprovechó para viajar a España. El motivo principal de la vivita era su nombramiento como marqués de Sotelo, título cuyo último beneficiario, había sido su primo Esteban Amorós.

En 1941 el Gobierno francés dictaminó, de forma irrevocable, la retirada de Amorós de la esfera de la administración militar. Amorós deja de ser inspector de los gimnasios militares y la única razón importante que le queda para continuar su labor es la dedicación a su gimnasio civil y ortopédico.

El 8 de agosto de 1848, murió Amorós víctima de una apoplejía, a la edad de 78 años. Sobrevivió a todos sus hijos y a su esposa María Josefa de Therán, fallecida en Madrid a la edad de 64 años en 1843.

La muerte de Amorós no supuso un declive total de su obra. Un grupo de antiguos alumnos y algunos entusiastas del método *amorosiano* trabajaron de forma decidida con el objeto de divulgar la obra de su maestro. También hubo quien intentó distorsionar y denigrar su método.

Con Amorós se abre un camino recorrido por otros estudiosos que han dejado una huella indeleble en la Historia de la Educación Física. Didier Andrieu (1988)³⁴ expresa un resumen de la pervivencia de la obra de Amorós:

“La obra de Amorós, que sobrevivió hasta la Primera Guerra Mundial en la Escuela de Joinville, sufrirá las consecuencias tras la muerte de su creador. Empezará siendo quebrantada por la nueva fisiología que preconiza la respiración como fundamento esencial para la Educación Física”

Hernández Vázquez (2006)³⁵ afirma que la influencia de su método y la utilización de sus máquinas, se manifestó de forma clara y rotunda en la Educación Física de Francia a lo largo de casi todo el siglo XIX y con cierta notoriedad impulsó a los autores españoles que iniciaron la introducción de la educación física en España a partir de la segunda mitad de ese siglo.

“A ambos países sirvió y dedicó sus mayores esfuerzos introduciendo y desarrollando un método de educación física, de ineludible referencia en los estudios históricos sobre el desarrollo de la educación física en Europa”.

³⁴ Andrieu, Didier (1988). *Amorós, los militares, los médicos y la educación física en Francia en el siglo XIX y comienzos del XX*. Madrid. INEF

³⁵ Hernández Vázquez, José Luis (2006) Retratos: Francisco Amorós (1770 Valencia -Paris 1848). Innovador, sistematizador y promotor de la educación física en Francia y en España. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Volumen II / Año II / Revista nº4- julio de 2006

2.- EL MÉTODO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE FRANCISCO AMORÓS

Vióse en España por primera vez la educación del cuerpo hermanada con la del alma, los recreos convertidos en ejercicios militares y gimnásticos, el tambor y el pínfano en lugar de la campana, los cantos religiosos y monárquicos en vez del rezo triste y monótono de un mal compaginado catecismo.
FRANCISCO AMORÓS

2.1.- La Ciencia de la Gimnasia en el Método de Amorós

En el prólogo del *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (1830), Amorós da a la gimnasia la categoría de ciencia. Fernández Sirvent (2005: 240)³⁶ indica que “*lo hace a plena conciencia de la carga conceptual del término. Su trabajo al menos, iba encaminado en esa dirección: establecer un sólido hábeas teórico que proporcionará a los estudiosos de la Educación Física (que en esta época eran en su mayoría pedagogos, médicos y militares), una vasta plataforma de conocimiento que les mostraría o les hiciera intuir el camino a seguir para elevar la disciplina (que como muchas otras, bebe de diversos campos del saber) al rango de ciencia*”.

Así, define Amorós a la ciencia de la Gimnasia:

“La gimnasia es la ciencia razonada de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestros sentimientos, nuestras costumbres y el desarrollo de todas nuestras facultades. La gimnasia abarca la práctica de todos los ejercicios tendentes a hacer al hombre más valerosos, más intrépido, más inteligente, más sensible, más fuerte, más laborioso, más hábil, más veloz, más flexible y más ágil y que nos prepara para resistir a todas las interperies de las estaciones, a todas las variaciones climáticas, a soportar todas las privaciones y contrariedades de la vida, a vencer todas las dificultades, a triunfar de todos los peligros y obstáculos, a prestar en resumen, señalados servicios al estado y a la Humanidad”

2.2.- El Método Gimnástico de Amorós

A lo largo de su vida, Amorós va madurando una concepción de la educación, que va desde la instrucción al perfeccionamiento del ser humano. Así, lo expresa al ser aceptado como miembro de la *Société pour l'instruction élémentaire* de París en su discurso, el día de su incorporación:

El perfeccionamiento de la educación es el mejor remedio que se puede aplicar a las grandes calamidades. Si la atribución más bella del hombre es hacer el bien a sus semejantes, el mejor medio es ofrecerle una educación perfecta. Los hombres no pueden ser felices más que en proporción al bien que ellos hagan, y si es el primero de sus deberes, es también el más grande de sus placeres.⁽³⁷⁾

³⁶ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

³⁷ *Mémoire lu a la Société pour l'Instruction Élémentaire de Paris, dans les séances du 6 et du 20 septembre 1815, par M. Amorós, membre de la même Société et de différentes Sociétés patriotiques d'Espagne; sur les Avantages de la Méthode d'Education de PESTALOZZI, et sur l'Expérience décisive faite en Espagne en faveur de cette Méthode*. En esta obra pone de manifiesto los éxitos obtenidos en España siguiendo el método natural preconizado por

Amorós cree firmemente en el poder de cambio de la sociedad que tiene la educación, así afirma “*que la única vía para reformar la educación y combatir enérgicamente la ignorancia, los prejuicios y las pasiones debe ser el de la voluntad y perseverancia*”.

Por otro lado considera que “*la educación tiene una gran influencia sobre el destino de las personas y relación directa con la política; que , como Rousseau ha dicho, no conoce una obra de educación mejor que la república de Platón y, en consecuencia, se podría decir también que una de las mejores obras de política es el Emilio*”⁽³⁸⁾

2.2.1.- Fundamentos básicos del Método

Los principios hay que considerarlos como *unas máximas o leyes de validez muy genéricas por las que se rige sistemáticamente el proceso de desarrollo de un método de trabajo, garantizando su correcta aplicación*”. En este sentido y después de analizar la obra cumbre de Amorós *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* y otras obras y escritos menores, podemos llegar a resumir algunos principios básicos sobre los que se asienta todo el método amorosiano de Gimnasia y que ha dado lugar al contenido de la denominada Escuela Francesa de Gimnasia o Escuela del Oeste.

Amorós con su peculiar método de educación pretende crear un completo plan educativo que combinando los ejercicios físicos, los conceptos morales y la música, ayudara a adoctrinar a los niños en todos los ámbitos, para conseguir hacer de ellos buenos ciudadanos, patrióticos y respetuosos con los usos y costumbres (religiosos, políticos y morales).

2.2.1.1.- La Gimnasia como medio de Educación Integral

En la propia definición de Gimnasia, que hace Amorós en el prefacio de su *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (1830: 1)³⁹, deja claro que su método de gimnasia es un medio para conseguir la educación integral del ser humano, atendiendo a una integración “*lo más armoniosa y natural posible de las facultades físicas, intelectuales y morales*”. Así concibe al ejercicio físico intencional como un medio, como un instrumento que colabore a la educación global de la persona.

Alude también al principio pedagógico de la Unidad Funcional al considerar que el ser humano es un todo y el todo es más que la suma de las partes. Esta orientación educativa nos hace entender que la Gimnasia amorosiana pretende el desarrollo armónico y conjugado de todas las potencialidades de los seres humanos.

Amorós no desligó nunca lo físico de lo intelectual y de lo moral. Para él era igual de importante tener un cuerpo fortalecido que poseer unas actitudes morales y religiosas íntegras. Por este motivo siempre tuvieron una importancia decisiva en su currículo la música y los cánticos religiosos y morales.

En las memorias de Manuel Godoy queda plasmada de manera fehaciente este principio unidad funcional,

“Viose en España por primera vez la educación del cuerpo hermanada con la del alma, los recreos convertidos en ejercicios militares y gimnásticos, el tambor y el pífano en lugar de la campana, los cantos religiosos y monárquicos en vez del rezo triste y monótono de un mal compaginado

Pestalozzi en el Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid y entiende la educación como un elemento crucial, el único capaz de regenerar a la sociedad desde sus bases para poder alcanzar un cierto grado de modernización y progreso en un país.

³⁸ Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

³⁹ Amorós, Francisco (1830) *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*. París: Versión de 1998.

catecismo, y los paseos históricos, y los paseos sentimentales y cristianos en vez de las salidas dos a dos con las manos cruzadas, la vista por el suelo y el escolapio a la cabeza con la caña”

2.2.1.2.- Importancia que se le otorga a las bases biológicas y a la fundamentación conceptual

Amorós en todos sus establecimientos educativos siempre trató de rodearse de los mejores profesionales en todas las disciplinas que consideraban aportaban solidez y fundamentación a su método. Así trabajaron con Amorós en el Gimnasio normal de París los médicos franceses Louis Jacques Bégin, Charles Londe, Verdier y Casimir Broussais. Todos ellos colaboraron con Amorós en el perfeccionamiento de la parte fisiológica de su método gimnástico. De esta manera Bejín impartió en el Gimnasio de París las clases de anatomía, fisiología y ortopedia, materias con tanto peso en el método global de Amorós que acabaron siendo impartidas en los diferentes cursos teóricos especializados.⁽⁴⁰⁾

La fisiología era una parte fundamental en el conjunto del sistema amorosiano. Todos los alumnos, principalmente los que se instruían para ser futuros propagadores del método, estaban obligados a asistir a las clases teóricas de fisiología. El programa de la materia era extenso y comprendía lecciones sobre la composición del aparato locomotor, osteología, sindesmología⁴¹, miología, teoría de la marcha, de la carrera y del salto, anatomía general y un largo etcétera.

2.2.1.3.- Importancia de la música y las canciones en el método

Amorós considera que la música es esencial para la cultura del hombre y merece ser enseñarla con cuidado, e igualmente entre los miembros de las clases bajas; ésta debe entrar a formar parte de la enseñanza de las escuelas primarias, así como la lectura, la escritura, los elementos de cálculo, de geometría y de diseño.

Se refiere así mismo Amorós a la voz o al canto como “uno de los mejores regalos de la naturaleza, puesto que la voz humana puede, mejor que todos los instrumentos inventados por el hombre, penetrar en el alma humana”⁴².

Recoge un amplio abanico de materias que se ven plasmadas en las canciones. Así, en su obra *Cantiques religieux*, se recogen canciones que intentan inculcar todos los tipos de amor existentes (a Dios, a la patria, al rey, a la virtud, a los semejantes), otras dedicadas a la inmortalidad, la igualdad, el esfuerzo, la gloria, la fuerza, la razón...

2.2.1.4.- Marcado carácter moralizante del método

Una de las claves del sistema educativo de Amorós se halla en el marcado componente moralizador con el que combina el desarrollo de las facultades físicas.

2.2.1.5.- Diferenciación entre la formación militar y la civil

Amorós siempre efectuó una clara distinción entre la parte civil y la parte militar de su método. De hecho, él mismo aclara en el prólogo de *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* que a lo largo de toda la obra indicará con el signo (m.) todos aquellos ejercicios que requieran una especial atención por parte de los militares.

⁴⁰ Cren, Maurice (1996) Bejín, fidèle d'Amoros et précurseur du sport, en Ministère de la défense (Ed). *Une histoire culturelle du sport. De Joinville à l'olympisme. Rôle des armées dans le mouvement sportif français*. Paris: Edition Revue EP.S.

⁴¹ Sindesmología

⁴² Amorós, Francisco (1817) *Cantiques religieux et morales* págs. XIV-XVI. París: R.N. Rougeron

2.2.1.6.- Individualización del trabajo y atención a la diversidad

Dependiendo del colectivo al que se destinaran los ejercicios y del fin que se pretendiera alcanzar, Amorós distingue entre varios tipos de gimnasias especiales (*gymnastiques spéciales*): Gimnasia civil e industrial, la Gimnasia militar, terrestre y marítima y la Gimnasia médica.

Amorós partía de la base de que no había un único y rígido método de gimnasia, ya que su modelo como hemos indicado se alteraba en función del colectivo al que fuera destinado. Los detractores de su obra le atacaron de manera intensa, por las dificultades que consideraban que tenía su método para ser aplicado a diferentes colectivos, evidentemente no tenían toda la razón.

Otra muestra del tratamiento diferenciado que Amorós daba a los discípulos del Gimnasio, dependiendo de las condiciones de estos y del objetivo que persiguieran con sus ejercitaciones, es el libro que escribió para rebatir una obra que criticaba duramente la parte fisiológica de su método: *Gimnasio normal, militar civil y ortopédico. Observaciones del coronel Amorós, director de este establecimiento sobre la obra del Dr. Lachaise que me critica: columna vertebral (1927)*⁴³.

Lo que pretendió Amorós con este escrito fue transmitir a la sociedad el mensaje de que en sus establecimientos se cuidaba la salud de los educandos y se prestaba una especial atención a los efectos terapéuticos de la gimnasia.

Así, Amorós no creó su sistema educativo pensando en un único colectivo, sino que estaba ideado para servir a cualquier persona, independientemente de su edad, género, profesión o condición social.⁽⁴⁴⁾

2..2.2.- Objetivos del Método Amorosiano

Objetivo general: Conseguir la beneficencia y la utilidad común, que son el objetivo principal de la gimnasia, la practica de todas las virtudes sociales, de todos los sacrificios más difíciles y más generosos son sus medios; y la salud, la prolongación de la vida, la mejora de la especie humana, el aumento de la fuerza y de la riqueza individual y pública, son sus resultados positivos.

Como objetivos didácticos más intermedios, en su obra *Manuel d'éducation physique et morale*, se indican los siguientes:

- Conseguir formar a ciudadanos mucho más cualificados y productivos en sus trabajos.
- Contribuir de la manera más eficaz al desarrollo de las facultades físicas y morales de la infancia.
- Desarrollar el importante arte de formar a los seres humanos.

⁴³ Fernández Sirvent, Rafael (2005) Op. Cit.

⁴⁴ Nos encontramos ante una auténtica apuesta del principio fundamental de la individualización de las cargas de trabajo. De esta manera Amorós tiene claro que para la consecución de los objetivos marcados en su método, una condición fundamental es la dosificación individualizada del esfuerzo. El principio de individualización exige que los objetivos y tareas de la participación de la persona que participa en sus sesiones, es decir, que practica sus ejercicios físicos, su forma, su carácter, intensidad y duración, y muchos otros aspectos de la preparación que debe realizar el entrenado, se seleccionan en correspondencia con el sexo y la edad de los practicantes, del nivel de sus posibilidades funcionales, en la preparación deportiva y su estado de salud, teniendo en cuenta sus peculiaridades del carácter, las cualidades psíquicas, etc..... sin esto es muy difícil alcanzar los objetivos.

El hecho de las diferentes reacciones del sistema motor y de otros órganos a distintas cargas. no solo de distintas personas sino incluso de la misma, en diferentes periodos de tiempo, no obliga a admitir que las adaptaciones orgánicas, las transformaciones hormonales, metabólicas, endocrinas, etc. durante el proceso de entrenamiento ejercen una influencia importante en la capacidad de reacción al esfuerzo del organismo de cada persona entrenada.

2.2.3.- Contenidos del Método amorosiano

El método gimnástico amorosiano establece diferentes tipos de ejercicios, cuyo conjunto constituye (según Amorós) la *ciencia de la gimnástica general*. De los diferentes análisis de su método, queremos significar aquí, el realizado por Eduardo Reyes (1961)⁴⁵, que aunque contiene algunos errores biográficos sobre Amorós, sin embargo realiza un pormenorizado análisis de la obra *Manuel d'éducation physique et morale*.

Amorós en el prólogo de esta obra, realiza las siguientes consideraciones acerca de los contenidos de la gimnasia general:

- 1) Ejercicios elementales, o movimientos graduales de extremidades superiores e inferiores, acompañados de diferentes ritmos y de cánticos para desarrollar la voz, aumentar la resistencia a la fatiga (ejercitación respiratoria) y dar una impronta moral (podríamos decir política) al método. Esta primera parte del método (alega Amorós, siguiendo a rajatabla las proposiciones de su *maestro* Pestalozzi) forma la verdadera gimnasia popular o general por su simplicidad. Puede ser ejercitada por cualquier persona, al no utilizarse ningún tipo de instrumento ni necesitar de un determinado nivel económico para poder costear los gastos.
- 2) Marchar y correr en terrenos fáciles y difíciles, a diferentes velocidades y con obstáculos.
- 3) Saltar en longitud y en altura, en todas direcciones y con carga (se refiere a las armas que suelen portar los militares) o con manos libres.
- 4) Ejercitación del equilibrio mediante la utilización de piquetas, potros (fijos, vacilantes, horizontales o inclinados) y caballos.
- 5) Franquear obstáculos naturales con o sin la ayuda de instrumentos.
- 6) Lucha corporal de diversas modalidades.
- 7) Trepas por escaleras de madera (una de las cuales inventó él), con manos o con pies, por cuerdas o con la ayuda de pértigas.
- 8) Atravesar un determinado espacio haciendo uso de diferentes tipos de suspensiones con las extremidades.
- 9) Nadar desnudo o vestido, con armas y con bultos, y aprender a socorrer a una persona que se está ahogando.
- 10) Trasladar cargas pesadas, acción muy útil (dice Amorós) para salvar a alguien de un peligro, como podría ser un incendio o un malherido en el campo de batalla.
- 11) Práctica de juegos antiguos y modernos, atléticos y militares, en los que se utilicen esferas y lanzamientos con la mano de dardos, piedras, lanzas y todo tipo de proyectiles bélicos.
- 12) Tiro al blanco con arcos, mosquetones y otros fusiles.
- 13) Esgrima, a pie y a caballo, con todo tipo de armas blancas (espadas, bayonetas, cuchillos, sables, hachas de combate y de bomberos).
- 14) Equitación.
- 15) Danzas pírricas o militares y danzas de sociedad (*danses de société*), según las aplicaciones que el alumno le deba dar. La danza escénica o teatral (apostilla Amorós) pertenece al funambulismo y, en consecuencia, queda excluida de su plan.
- 16) Los alumnos, civiles o militares, que se estén preparando para convertirse en directores y profesores de Educación Física, recibirán, además, clases especializadas de canto, de expresión musical, de fisiología y de tecnología gimnástica. En dichas lecciones se incidirá, sobre todo, en que el principal objeto de este método es desarrollar las facultades:

⁴⁵ De los Reyes, Eduardo (1961). *Amorós. Adelantado de la Gimnasia moderna. Su vida, su sistema*, Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

La obra consta de 127 páginas, y desarrolla de forma satisfactoria el sistema de Amorós, pero que ha de leerse con extrema cautela, debido a la gran cantidad de errores en que incurre el autor al referirse a los datos biográficos.

Existen facultades: 1º puramente físicas; 2º físicas y morales; y 3º únicamente morales. Las físicas son: fuerza, firmeza, resistencia, agilidad, velocidad y destreza. Las físicas y morales: regularidad, gracia, celo, coraje, energía y perseverancia. Las morales son: previsión, sensatez, temperamento, bondad, generosidad y amor al bien. Los mejores ejercicios son aquellos que desarrollan el mayor número de facultades a la vez, porque éstos proporcionarán más ventajas. (46)

Si atendemos únicamente a los ejemplos que pone Amorós en los ejercicios que acabamos de enumerar, coincidiríamos con quienes han venido preconizando que el método amorosiano estaba concebido exclusivamente para un uso militar. No pretendemos excusar a nuestro biografiado, pero, objetivamente, si hiciéramos esto estaríamos realizando una lectura simple y arbitraria del conjunto de su planteamiento pedagógico y no haríamos justicia a su verdadera pretensión. Si utiliza aquí, en su única obra que tuvo difusión por Europa, un gran número de ejemplos en los que los ejercicios son aplicados a las necesidades castrenses, no es sino porque gracias al arraigo de sus ideas en este colectivo profesional (del que, no hemos de olvidar), él fue parte integrante, tanto en España como en Francia- su método gozó de gran proyección y predicamento.

Fernández Sirvent (2005: 244)⁴⁷ cuando analiza la repercusión del método amorosiano y ante las críticas que se suelen hacer a la obra de Amorós, sobre la dificultad de que su método esté adaptado a niños y adolescentes, indica lo siguiente:

No obstante, hemos de precisar que tanto en su famoso Manuel d'éducation physique como en sus algo más de cuarenta escritos (memorias y pequeños opúsculos) sobre educación física, Amorós siempre efectuó una clara distinción entre la parte civil y la parte militar de su método. De hecho, él mismo aclara en el prólogo de Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale, que a lo largo de toda la obra indicará con el signo (m.) todos aquellos ejercicios que requieran una especial atención por parte de los militares.

Dependiendo del colectivo al que se destinaran los ejercicios y del fin que se pretendiera alcanzar, Amorós distingue entre varios tipos de gimnasias especiales (*gymnastiques spéciales*):

- A) Gimnasia civil e industrial.
- B) Gimnasia militar, terrestre y marítima. Estos dos primeros tipos de gimnasia se dividen en gimnasias elementales (ejercicios sencillos sin aparatos) y en gimnasias completas (haciendo uso de máquinas, instrumentos, armas u otros objetos), y contienen también una de las partes de la gimnasia médica: la higiene.
- C) Gimnasia médica. Este tipo de gimnasia especial queda subdividida, a su vez, en:
 - Gimnasia higiénica o profiláctica, para conservar una salud robusta.
 - Gimnasia terapéutica, para el tratamiento de enfermedades.
 - Gimnasia analéptica o para convalecientes.
 - Gimnasia ortosomática, para corregir las deformidades.
 - Gimnasia escénica o funambulesca. Sobre esta variante gimnástica dice Amorós:

No podemos ocuparnos de ella, porque nuestro método termina donde el funambulismo comienza, y éste comienza donde el noble objeto de la gimnasia, que es hacer el bien, es sacrificado por el frívolo placer de divertirse y de hacer demostraciones de fuerza.

⁴⁶ *Manuel d'éducation physique*, págs. IV-VII. En el AN de París (PI7, lego 2.647

⁴⁷ Fernández Sirvent, Rafael (2005) *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alicante. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

2.2.4.- Orientaciones Metodológicas

En resumen, los cuatro puntos generales sobre los que se asienta todo el sistema educativo amorosiano son:

1.- **El método ha de ser simple:** fácil, puramente elemental y doméstico, y, por consiguiente, *popular*, susceptible de ser enseñado por las madres y nodrizas a los niños de corta edad, con poco gasto y sin necesidad de utilizar ningún tipo de tecnología gimnástica. En esta afirmación se deja notar de forma nítida la influencia de Rousseau y de Pestalozzi.

Amorós siempre intentó persuadir a los gobernantes de turno de que en cualquier sistema de instrucción pública, la educación física jugaba un papel crucial en el desarrollo de las facultades humanas y que, por tanto, ésta debía llegar al máximo número de personas. *Esta gimnasia* (puntualiza Amorós) *“es tan útil y necesaria para los pobres como para los ricos”*. Pese a este deseo de Amorós de poner la Educación Física al servicio de todos los ciudadanos, sin embargo ha prevalecido en la mayor parte de la historiografía la imagen contrapuesta, esto es, que su modelo gimnástico fue elitista, accesible para unos pocos atletas o para individuos cuyo elevado estatus les permitía disponer del tiempo y dinero necesarios para disfrutar de una práctica social de moda. Este tipo de gimnasia elemental (dice Amorós) *puede ser practicada en los cuarteles, en los campos, en los buques, en las escuelas, en las fábricas, en las prisiones e, incluso, en casa*. En cuanto a la gimnasia completa (*grande et complete gymnastique*), requiere (según Amorós) *no sólo ser bien tratada y orientada por profesionales, sino que también necesita de un establecimiento adecuado (como, por ejemplo, el Gimnasio de París) para que el gimnasta pueda practicar todos los ejercicios dificultosos sin correr ningún peligro de accidente*.

2.- **El método debe emplear dos procedimientos para la enseñanza.** Amorós denomina al primero la parte *urgente y preparatoria* y al segundo la parte *definitiva y completa*. La primera ha de abordar los medios principales que puedan servir al alumno a sortear los peligros o a corregir los vicios principales o los defectos que se opongan a sus progresos y perfeccionamiento. La segunda exige que el educando aprenda a hacer esas mismas cosas con mayor orden, disciplina y perfección.

3.- **El método se compone de un sistema de enseñanza y de procedimientos comunes:** El tercer punto cardinal consiste en hacer comprender que este método es válido para todos los hombres o niños que practiquen estos ejercicios. Aunque también existen otros procedimientos especiales aplicables, de forma personalizada, a casos particulares, o a diferentes profesiones. Por lo tanto, hay unos medios generales buenos y aptos para ser utilizados de forma genérica y otros procedimientos particulares aplicables, con diversas modificaciones, a los *caballeros, a los soldados de infantería, a los marineros, a los bomberos, al hombre indolente, al temerario, al enfermo, al convaleciente, etc.*

4.- El último punto se resume en la necesidad de **conocer el carácter del alumno**, para dirigirle y corregirle, si fuera posible, sus defectos (aquí se refiere a defectos de tipo moral). Dice Amorós que aún no se ha escrito el libro completo y perfecto sobre la educación moral y lo subraya aseverando que *un hombre de un gran espíritu y talento, pero insensible, débil y torpe, es un hombre imperfecto, y para ser perfecto (así como el hombre pueda serlo), éste debe reunir la inteligencia, el saber, la bondad y la posibilidad de hacer efectiva la práctica de las virtudes caritativas y útiles para la humanidad.* ⁽⁴⁸⁾

2.2.5.- Medios, aparatos e instrumentos del método amorosiano

Los aparatos e instrumentos que Amorós utilizaba para sus clases avanzadas, constituyen otra de las partes fundamentales de su sistema. Amorós establece una diferenciación entre dos tipos de tecnología gimnástica: *máquinas e instrumentos*.

⁴⁸ *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, págs. VIII-IX. En el AN de París

- **Máquinas:** Considera a aquellas construcciones que, por su volumen, deben quedar fijadas en un lugar y pueden ser utilizadas por varias personas de forma simultánea: grandes pórticos de hasta 11 metros de altura, compuestos por escaleras, cuerdas, mástiles, trapecios y otros elementos, su particular octógono, muros, saltómetros, barras de suspensión, paralelas, etc.
- **Instrumentos:** Entiende Amorós que son todos aquellos objetos manejables y fáciles de transportar: cuerdas, picas para saltar, mazas, cinturones, pesas. Amorós adaptó muchos de estos elementos a las necesidades de su sistema. Por ejemplo, él mismo dice que el llamado triángulo movable (sostenido sobre una sola cuerda), usado ya por los funambulistas en la Edad Media, lo convirtió en un trapecio (suspendido sobre dos cuerdas, como lo conocemos en la actualidad), para evitar el excesivo y peligroso balanceo. Utilizó las escaleras rectas (dispuestas de forma inclinada) con fines ortopédicos (para desviaciones de columna). (Hernández Vázquez, 1990: 33)⁴⁹

2.2.6.- Orientaciones de evaluación

Cada alumno de Amorós tenía una ficha individual, dónde se anotaban todas las incidencias que ocurrían a lo largo de la aplicación del programa. Así, en estas hojas se anotaba todo tipo de datos acerca de cada alumno:

- Lugar de nacimiento
- Edad
- Constitución
- Temperamento
- Estado de salud
- Color de rostro
- Cabello y ojos
- Figura
- Carácter
- Grado de afición a los ejercicios
- Aptitud para el canto
- Estatura
- Peso
- Fuerza muscular de los distintos miembros
- Estado de aprovechamiento en los distintos ejercicios
- Desarrollo de las cualidades para cada acción (agilidad, fuerza, aplicación, rapidez, resistencia, movilidad)
- Premios conseguidos en los certámenes

Amorós al margen de sus máquinas e instrumentos, diseñó y utilizó:

- Diversos dinamómetros para medir la fuerza muscular
- Sistemas de potenciación basados en grandes poleas y carros deslizantes (ejercicios de elevada complejidad reservados a personas muy atléticas)
- Utilizó todo tipo de instrumentos de medición (báscula, metro, reloj) para llevar el control exhaustivo de la evolución de sus alumnos.

⁴⁹ Hernández Vázquez, José Luis (1990) Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnástica española del siglo XIX», en GONZÁLEZ AJA, T. M.; HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. L., *Seminario Francisco Amorós: su obra entre dos culturas*, Madrid, INEF, 1990,

ANEXO 2: PROTOCOLO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES

CAMPO INTRODUCTORIO:

- ¿En que nivel impartes tus clases de Educación Física?
- ¿Cuántos años llevas como profesional de la Educación Física?

CAMPO 1.- RAZONES POR LAS QUE SU MÉTODO HA SIDO POCO VALORADO EN ESPAÑA

- ¿Qué tratamiento tuvo la vida y obra de Francisco Amorós en tus estudios de Diplomatura / Licenciatura de Educación Física?
- ¿En que otros estudios, o momento de tu vida profesional tuviste información sobre la vida y obra de Amorós?
- ¿Qué razones consideras que han sido prioritarias para que la obra de Amorós sea poco conocida en España?

CAMPO 2.- MARCO SOCIAL, POLÍTICO, CULTURAL Y EDUCATIVO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA VIDA Y OBRA DE AMORÓS

- ¿Qué opinión tienes acerca de ese período histórico en el que le vivió Amorós?
- ¿Se puede considerar a Amorós como un adelantado a su época?

CAMPO 3.- LAS BASES DEL MÉTODO DE AMORÓS

- ¿Qué elementos originales destacarías de su metodología?
- ¿Qué opinión te merece el claro intento de educación moral que trata de dar a su metodología, podríamos entenderlo como un anticipo a una educación física basada en valores?

CAMPO 4.- APORTACIONES DEL MÉTODO DE AMORÓS A LA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA: PARADIGMA DE LA SALUD, LA PREVENCIÓN (ORTOSOMÁTICA) APARATOS, MÁQUINAS, INSTRUMENTOS, EJERCICIOS...

- ¿Qué aportaciones consideráis más significativas de la metodología de Amorós a la Educación Física actual?

CAMPO 5.- EL INSTITUTO PESTALOZZIANO DE MADRID (1806), PRIMERA INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

- ¿Una institución adelantada a su época?
- ¿Que podría haber sido de la Educación Física si este centro hubiese seguido?

CAMPO 6.- TRATAMIENTO QUE RECIBEN LAS APORTACIONES DE AMORÓS EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA

- Una vez leído el resumen del método de Amorós de Educación Física que se ha proporcionado
- ¿Que aspectos trabajas en clase que tenga paralelismo con los elementos curriculares del método de Amorós?

- Los objetivos
- Los contenidos
- Los orientaciones metodológicas
- Los materiales, instrumentos
- Los criterios de evaluación

- ¿Quieres añadir algo más de algún campo que te haya quedado pendiente?

