ATHLOS

Termas romanas de Complutum

MUSEO DE

Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte

International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport

Nº IX, 2015

MUSEO DEL JUEGO©

ISSN: 2253-6604

EQUIPO EDITORIAL / **EDITORIAL TEAM**

Editorial:
Museo del juego, S.L.
CIF B-40234106
www.museodeljuego.org
C/Comunidad de Madrid nº3, 28230 Las Rozas, Madrid (España)

ISSN: 2253-6604

Editor / Editor-in-Chief
Dr. Manuel Hernández Vázquez
Universidad Politécnica de Madrid (España)

Directores / **Deputy Editors-in-Chief**
Dra. María Espada Mateos
Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Internacional de la Rioja y Universidad Camilo José Cela (España)
Dr. José Carlos Calero Cano
Centro Educativo Guzmán el Bueno (España)

Consejo Asesor / Consulting Editors
Dr. Jesús Martínez del Castillo
Universidad Politécnica de Madrid (España)
Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira
Faculdade de Educação Física – Unicamp de Campinas (Brasil)
Dr. Francisco Javier Hernández Vázquez
Profesor -INEFC Barcelona (España)
Dra. Fátima María Bastos de Inoue
Universidad Americana de Asunción (Paraguay)
Dra.Olga Rodrigues de Moares Von Simson
Faculdade de Educação Física – Unicamp de Campinas (Brasil)

MUSEO DEL JUEGO

Consejo editorial / **Editorial board**
Dr. José Emilio Jiménez-Beatty Navarro
Universidad de Alcalá (España)
Dr. Vicente Ramírez Jiménez
Universidad de Granada (España)
Dr. Jesús Martínez del Castillo
Universidad Politécnica de Madrid (España)
Dra. María Martín Rodríguez
Universidad Politécnica de Madrid (España)
Dr. Ismael González Millán
Universidad de León (España)
Dr. Antonio Rivero Herráiz
Universidad Politécnica de Madrid (España)
Dr. Ramón Torralbo Lanza
Universidad de Cantabria (España)
Dra. Fátima María Bastos de Inoue
Universidad Americana de Asunción (Paraguay)
Dra. Diana Ruiz Vicente
Universidad Camilo José Cela (España)
Dra. María Espada Mateos
Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Internacional de la Rioja y Universidad Camilo José Cela (España)
Dr. José Carlos Calero Cano
Centro Educativo Guzmán el Bueno (España)
Dr. José Antonio Santacruz Lozano
Universidad de Alcalá (España)
Dr. Ángel Luis Clemente Remón
Universidad de Alcalá (España)
Dra. Jana María Gallardo Pérez
Universidad Politécnica de Madrid (España)
Dr. Pablo Abián Vicen
Centro Educativo Guzmán el Bueno (España)
Dr. Javier Abián Vicen
Universidad de Castilla La Mancha (España)
Dña. Matilde Arroyo Parra
I.E.S. Castillo de Cote, Montellano (España)
D. Pedro Aragón Cansino
Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Antequera (España)

MUSEO DEL JUEGO

ÍNDICE

Editorial

Manuel Hernández Vázquez.....5

De las saunas castreñas al termalismo moderno: el uso de las instalaciones acuáticas en la historia de la Península Ibérica.

Manuel Hernández Vázquez, Alejandro Barceló Hernando, Matilde Arroyo Parra.....10

Frecuencia de utilización y aceptación de estilos de enseñanza en educación física.

María Fernández Rivas, María Espada Mateos.....44

Diferencias educativas parentales en futbolistas de élite en función del nivel competívivo.

Rubén Lezcano Villalba.....64

El Conde de Villalobos, figura señera de la Educación Física española. *De los avances metodológicos y la organización gimnástica (3ª).*

Ángel Mayoral González.....86

MUSEO DEL JUEGO

EDITORIAL

Manuel Hernández Vázquez [1]
[1]Universidad Politécnica de Madrid. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF. Departamento de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Deporte y el Ocio.
e-mail: museodeljuego@gmail.com

¿La idea del ocio es una pauta cultural de nuestro tiempo o bien su existencia ha sido consustancial a los seres humanos desde sus orígenes?. A lo largo de esta editorial se pretende mostrar como ha evolucionado el ocio, desde sus orígenes hasta la actualidad.

Durante la prehistoria, en los albores de la humanidad y entre los primeros grupos paleolíticos y epipaleolíticos, podemos constatar la existencia del ocio. Las interpretaciones iniciales que explicaban la transición de estas sociedades hacia el neolítico, enfatizaban la idea de que llevaban una vida desagradable, centrada en la caza y recolección, de forma extrema y exigiendo grandes esfuerzos. Estudios mas recientes resaltan los niveles de salud, de nutrición y de ocio de estos grupos, frente a los neolíticos, e inciden en el grado de opulencia alcanzado, en base a un equilibrio demográfico, acorde con unas condiciones climáticas-ecológicas favorables, además explican que al ser comunidades en las que aún no existía la propiedad, ni la división social en castas, el tiempo de trabajo, destinado a cubrir las necesidades básicas y del ocio, estaban repartidos de forma equitativa, entre todos los miembros del clan. Los antropólogos modernos, consideran que a consecuencia de este equilibrio, se consiguió una adaptación perfecta entre hombres y entorno, haciendo posible, pese a que el cerebro humano ya era el actual, que el hombre paleolítico no sintiera la necesidad de cambios en sus formas de vida, manteniéndose estas, prácticamente de la misma forma, durante casi tres millones de años.

Todo ello se transforma cuando se surge una clase ociosa, que se hizo poseedora del poder político y económico, en base a nuevos hábitos de vida belicosos. Coincide este hecho con el desarrollo de la vida sedentaria, la domesticación de plantas y animales y el surgimiento de la propiedad. Esta clase ociosa, integrada por guerreros, sacerdotes y parte de sus séquitos, está exentas de las ocupaciones agrícolas-ganaderas, artesanales, se reservan determinadas tareas a las que se les asigna un cierto grado de honor, el gobierno, la guerra, las

prácticas religiosas y los deportes. Cuando el esquema está totalmente desarrollado, hasta los deportes son considerados como de dudosa legitimidad para los miembros de rango superior. El trabajo manual, la manufactura, todo lo relacionado con las tareas cotidianas de conseguir medios para cubrir las necesidades de subsistencia, es ocupación exclusiva de la clase inferior, que incluye a los excluidos de las clases altas, a los esclavos y a la mayaría de mujeres. Esa estructura social y política que se consolida a lo largo de toda la Edad Antigua es la que ha perdurado a lo largo del tiempo hasta nuestros días, estableciendo una división de castas, donde las clases dominantes, no solo han mantenido el poder político y la vida ociosa, sino también han estado exentas de todo aquello que supusiera actividades relacionadas con los medios de producción (Veblen, 1985).

Un modelo bien conocido es el de la Grecia clásica con la sklolé; de acuerdo con el ideal griego, se exigía una vida de ocio que no era no hacer nada, sino conseguir un estado de paz y de contemplación creadora. Para conseguirlo era necesario disponer de un tiempo libre, no sujeto a actividades utilitarias y para ello se desarrolla una distribución estratificada del tiempo social, donde el ciudadano libre disponía de todo su tiempo para dedicarlo a la contemplación de la sabiduría, mientras que el resto de la población debía dedicar todo su tiempo al trabajo. Así hay que señalar que el supuesto que hizo posible la vida ociosa de los ciudadanos griegos, fue en ese momento histórico la esclavitud. Para la cultura helena, el ocio es un fin en si mismo, un ideal de vida cuya antítesis es el trabajo. Pero hay que señalar que el ocio de una minoría de ciudadanos libres, solo fue posible gracias a que el trabajo utilitario de producir bienes, era cubierto por una inmensa masa de esclavos desprovistos de todo derecho.

En la cultura romana, no prosperó la visión griega de vida contemplativa, exceptuando la corriente del estoicismo. Fue Cicerón el que señala el ocio como tiempo de descanso del cuerpo y recreación del espíritu, necesario para una vez recuperados, volver al trabajo o al servicio público. Para este autor, hay que alternar el ocio con el negocio. El ideal griego se invierte y el ocio pasa a ser un medio y el trabajo un fin. Surge el ocio de masas y el deporte como espectáculo, pero también se promueven de forma generalizada, las termas como una de las instalaciones mas importante de la cultura romana, desde el punto de vista del ocio. Los registros arqueológicos, muestran que en la península Ibérica, están catalogadas actualmente cerca de 500 termas entre públicas y privadas. Las podemos

considerar como verdaderos centros de ocio, y por ello los estudios e investigaciones recientes, están valorando cada vez mas la importancia que tuvieron a lo largo y ancho del Imperio Romano, tanto en los núcleos urbanos, como en las villas rurales.

En la Edad Media, junto al ocio del pueblo, que es un tiempo de descanso y de fiesta controlado por la iglesia católica y el señor feudal, surge con fuerza el ocio caballeresco, inspirado en un espíritu lúdico clasista, que consiste en abstenerse del trabajo y dedicar todo el tiempo a actividades libremente elegidas, como la guerra, la política, el deporte o la religión. En este sentido, el ocio se va convirtiendo en un signo externo de nobleza, donde es indigno el trabajo productivo y sin embargo confiere honor la ostentación y derroche de la riqueza personal o familiar, mostrando una capacidad pecuniaria que permite una vida de ocio plena, es el ocio como ociosidad, es decir, el no hace nada que no sea hacer ostentación de la riqueza y del poder.

En la Edad Moderna, la ética puritana que surge a partir del siglo XVII de la reforma protestante, tachará la conducta del ocio caballeresco de grave vicio personal y social. El ocio se contrapone totalmente al trabajo, señalando que el trabajo es productivo y el ocio es absolutamente improductivo. Se sobrevalora el trabajo, convirtiéndolo en símbolo de vida y en fuente de riqueza. El tiempo de ocio, es un tiempo perdido, un tiempo que hay que eliminar, ya que es uno de los peores vicios del hombre. A partir de entonces, esta interpretación negativa del ocio como ausencia de esfuerzo, como ociosidad con un sentido peyorativo, en contraposición con el trabajo que es fuente de libertad, se ha mantenido y aún hoy, podemos ver su influencia en el mundo occidental. El movimiento Ilustrado, a partir del siglo XVIII, precursor de los movimientos sociales que se producen a lo largo del siglo XIX y principios del XX, defiende de nuevo el concepto de ocio, señalando que uno de los objetivos de los seres humanos, es alcanzar la felicidad, definiendo al ocio como: "El tiempo vacío que nuestras obligaciones nos dejan y del que podemos disponer de manera agradable y honesta; si, nuestra educación ha sido adecuada y se nos ha inspirado un vivo deseo hacia la virtud, la historia de nuestras actividades libres será la parte de nuestra vida que más nos honrará después de la muerte y que recordaremos con el mayor consuelo una vez llegado el momento de tener que abandonar la vida: la parte de las buenas acciones realizadas por gusto y con sensibilidad, sólo determinadas por nuestro propio beneficio" (La Enciclopedia, 1751).

ISSN: 2253-6604

La abolición de la esclavitud y la llegada de la primera revolución industrial, no supusieron paradójicamente, una disminución del tiempo de trabajo. Las jornadas diarias de trabajo se fueron incrementando hasta llegar a ser agotadoras, lo que produjo al poco tiempo una reacción reivindicativa de los movimientos obreros, reclamando básicamente dos cosas: la reducción de la jornada laboral y el aumento de los salarios. La lucha obrera consigue, a lo largo del siglo XX, mejorar poco a poco ambas aspiraciones y aunque con altibajos y no cumpliendo a menudo, con las medidas legislativas que se van imponiendo, aparece un tiempo nuevo, sustraído al tiempo del trabajo, acompañado de una mejora de los salarios, que hizo posible que el ocio se fuese extendiendo a todos los sectores de la población. El ocio por primera vez, deja de ser una manifestación exclusiva de las clases altas de la sociedad y vuelve a recupera el valor que tenía con respecto al tiempo del trabajo. El trabajo es imprescindible para crear la riqueza que nos permita llevar una vida digna, pero una vez conseguido esto y aprovechando ese nuevo tiempo libre disponible, el objetivo es ahora conseguir una vida rica en actividades ociosas.

Salvando el parón social que ha supuesto la crisis actual, en todos los países desarrollados ha habido una mejora progresiva de los salarios, acompañada de una reducción del tiempo de trabajo, fenómeno que ha provocado, por un lado, disponer de unos ingresos económicos suficientes, que permiten a grandes sectores de población, no solo cubrir sus necesidades básicas, sino dedicar parte de esos ingresos a otras actividades y por otro, al tener menos horas diarias de trabajo, menos días de trabajo por semana, menos semanas de trabajo al año y menos años de trabajo en una vida completa, nos encontramos con un aumento progresivo del tiempo libre. Actualmente, la mayoría de las constituciones europeas, reconocen el *ocio como un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud", estando reconocido como* una de las manifestaciones del hombre que dirige sus pasos hacia el desarrollo personal y social y se presenta de formas tan variadas que realmente puede abarcar todas las potencialidades culturales existentes.

La crisis actual, también nos hace plantear nuevas alternativas para solucionar el problema del paro y el reparto equitativo de la riqueza. Muchos investigadores en la cuestión social, vienen a decir que estamos inmersos en una nueva revolución tecnológica, que está provocando situaciones nuevas con respecto al tiempo del trabajo y del ocio. La deslocalización de las empresas y la sustitución cada vez mas generalizada del trabajo humano por las máquinas, están provocando que no

ISSN: 2253-6604

haya trabajo para todos. Las propuestas que se están planteando van dirigidas a lograr un reparto mas equitativo de la riqueza producida y al mismo tiempo, distribuir el trabajo para todos mediante la reducción de la jornada laboral, manteniendo el salario, de modo que todo el mundo tenga su trabajo y gane lo necesario para mantener una vida digna. Con el tiempo libre sustraído al trabajo, la humanidad se puede plantear objetivos como la mejora de la vida familiar, mejores relaciones sociales y por supuesto una vida rica en actividades ociosas.

MUSEO DEL JUEGO

DE LAS SAUNAS CASTREÑAS AL TERMALISMO MODERNO: El USO DE LAS INSTALACIONES ACUÁTICAS EN LA HISTORIA DE LA PENÍNSULA IBÉRICA

FROM CASTREÑAS SAUNAS TO MODERN HYDROTERAPY: USE OF AQUATIC PLANS THROUGH HISTORY OF IBERIAN PENINSULA

Manuel Hernández Vázquez. Universidad Politécnica de Madrid.
manuel.hernandez@upm.es
Antonio Rivero Herráiz
Alejandro Barceló Hernando
Matilde Arroyo Parra

RESUMEN
Los baños, públicos o privados, han sido instalaciones presentes en diferentes culturas a lo largo de la historia, en todas ellas han cumplido funciones utilitarias higiénicas y sociales de primer orden. Vitales para prevenir epidemias y potenciar la salud pública, han sido además lugares de encuentro e intercambio de ideas, espacios para el ocio y para rituales vinculados a la acción purificadora del agua como elemento unido a creencias religiosas. El estudio que presentamos expone como estas instalaciones eran ya conocidas por los pueblos ibéricos de la cornisa cantábrica y de la meseta, actuando como precedentes de las termas romanas, baños árabes y del termalismo moderno y por otro lado también explica las características, usos y fines de cada uno de ellos.

Palabras clave:

Saunas castreñas, termas romanas, baños árabes, balnearios

MUSEO DEL JUEGO

ABSTRACT
The baths, public or private facilities have been present in different cultures throughout history and have fulfilled all sanitary and social utilitarian functions of the first order. Vital to prevent epidemics and promoting public health, have also been places of meeting and exchange of ideas, spaces for leisure and rituals linked to the purifying action of water as an element linked to religious beliefs. Our study exposes how theses facilities were already known by the Iberian peoples of the Cantabrian coast and plateau, acting as a precedent of the Roman baths, hammam and modern spas and, on the other hand, also explains the characteristics, uses and purposes of each of them.

Key words: Castreñas saunas, Roman baths, hammam, modern spas

Recibido: 10 de septiembre de 2015. Aceptado: 10 de octubre de 2015

MUSEO DEL JUEGO

LOS PUEBLOS IBÉRICOS DE LA CORNISA CANTÁBRICA

Forman parte de los pueblos prerromanos que habitaban la península durante el primer milenio a.C. De ellos tenemos conocimiento a través de fuentes escritas griegas y romanas, entre las que destacamos la "Geografía de Estrabón", o las referencias en las obras de Veleyo, Patérculo, Heródoto y Plinio, además de los datos aportados por las fuentes arqueológicas. Entre estos pueblos, distinguimos tartéssicos, iberos, celtas, pueblos de la meseta y de la franja cantábrica. Durante el periodo en que se extienden, acontecen tres fenómenos resaltables: la introducción del uso del hierro; la inclusión de la península en los circuitos comerciales mediterráneos y el inicio de la historia, con las primeras referencias escritas sobre las tierras y pueblos hispanos.

Los pueblos de la franja cantábrica, astures, cántabros, galaicos y vascones, se estructuraban en tribus y clanes basados en vínculos de parentesco, las clases dirigentes, ganaderos ricos, formaban una especie de aristocracia, rodeada de una clientela que establecía con ellos lazos de dependencia (AAVV, 1994). Estrabón describe costumbres de los pueblos del norte, "*Todos los habitantes de las montañas son sobrios: no beben nada, a no ser agua, duermen en el suelo y llevan cabellos largos como las mujeres, aunque para los combates ciñen su frente con una banda... Practican luchas gimnásticas, hoplíticas e hípicas, entrenándose al mismo tiempo para el pugilato, las carreras, las escaramuzas y las batallas campales... Mientras beben, los hombres danzan al son de las flautas y trompetas saltando en alto y cayendo arrodillados... También en Bastetania bailan las mujeres mezcladas con los hombres unidos por las manos... De esta forma viven dichos montañeses, que habitan la parte septentrional de Iberia, es decir los galaicos, astures y cántabros hasta los vascones y el pirineo, todos los cuales tienen el mismo modo de vivir*" (Santos Yanguas, 1989, 202). Los pueblos de la España antigua. Historia 16, p. 202). Esta cultura, adopta desde los primeros momentos unas características propias y especiales, que la distinguen y separan del resto de las culturas de la Edad de Hierro peninsular (Jordá, 1983). En este sentido, tenemos que señalar singulares hallazgos, relacionados con las primeras manifestaciones arquitectónicas termales de la Península Ibérica, nos referimos a las saunas castreñas, localizadas en los castros asturianos, en los norte de Portugal y en los de la meseta. Espacios aparentemente destinados a baños termales, desconocemos si tuvieron relación con actividades lúdicas o de ritual, sí poseen

un sentido higiénico, relacionado con la salud, pudiendo considerarlas como precedente de las termas romanas, de los los baños árabes y ya en nuestra época, de los balnearios o de los hammans (Almagro-Gorbea y Álvarez, 1993; Fdez. Ochoa 2006; Valdés, 2000, 2012).

Uno de los aspectos esenciales y más discutidos en el estudio de estos monumentos, es el de su funcionalidad, como ya se ha indicado al hacer referencia al estado de la investigación, a su vez íntimamente relacionada con su significado, hecho analizado más adelante. El uso originario de estos edificios, se ha comenzado a comprender gracias a la interpretación de los restos hallados en excavaciones, como las de Briteiros (Cardozo, 1931 1932), Sanfins (Almeida, 1974: 166), Galegos (Silva, 1986: 59) y Punta dos Prados (Ramil, 1989: 68 y 1991). Un conocido pasaje de Estrabón (3,3,6), se ha relacionado con estos monumentos (Silva, 1986: 59-60): *Dicen que algunos (lusitanos) que habitan junto al río Duero viven como espartanos, ungiéndose dos veces con grasas y bañándose de sudor obtenido con piedras candentes, bañándose en agua fría y tomando una vez al día alimentos puros y simples".* Mal interpretados en los primeros tiempos, estos edificios presentan una arquitectura peculiar, organizada en estancias sucesivas, con cubierta a dos aguas y falsa bóveda, identificando en ellas, canalizaciones, depósitos para el agua y hornos de combustión. García Bellido (1963,) realizó la primera investigación exhaustiva relacionada con las piedras Formosas (Almagro-Gorbea y Álvarez-Sanchis, 1995, p. 183). Para estos autores el área de los yacimientos donde se han encontrado saunas, comprende el ámbito que durante la época antigua recibía el nombre de la Callaecia y donde se desarrolló la cultura conocida como de los Castros: Galicia, occidente de Asturias y León. Asturias, junto con el Norte de Portugal, posee el grupo más importante de los conservados. Los principales asentamientos protohistóricos asturianos se distribuyen por la cuenca del río Navia, con saunas como las de Coaña, Pendia, Os Castros de Taramundi, Chao Samartín y Monte Castrelo de Pelóu, castro de Castelón de Castañoso, en A Fonsagrada, Borneiro, Cabana de Bergantiños, O Castro de Ornedo de Santander. En el norte de Portugal las saunas descubiertas se localizan en: el valle do Ave, registro de cinco, dos en Briteiros, una en Sabroso así como en el castro do Monte da Eiras y en el Alto da Quintaes; el valle do Cavado registro de tres, una en Braga y las otras en Santa María de Galegos (Barcelos), y en el Monte da Saia (Barcelos); otras saunas en la citania de Sanfins

(Paços de Ferreira) y en Tongóbriga (Marco de Canaveces). A estos ejemplares se añade ahora el del oppidum de Ulaca, que evidencia la distribución de estas estructuras hasta la Meseta. Sus orígenes se remontan a la Edad del Hierro, cuando se construyeron las más antiguas, conforme a un patrón común que se manifiesta tanto en la sorprendente semejanza de sus proporciones, como en la selección de los emplazamientos. Construidas con grandes placas de piedra que las aislaban del exterior, la cámara de vapor se cerraba con la llamada "Pedra Formosa". En su base tenía un pequeño hueco semicircular por el que se accedía al interior, arrastrándose para así evitar que la fuga de vapor fuera excesiva. Se las llamó "Pedras formosas", por la belleza que poseía la primera que se encontró en Briteiros (Portugal), a finales del siglo XIX. (Murias y Marqués, 2009).

1 Piedra Formosa de Briteiros

Este modelo primitivo de planta rectangular y cabecera absidiada, contaba con horno, cámara de vaporización y un pequeño vestíbulo. En la citania de Briteiros (Portugal), encontramos una de las mejores saunas conservadas, de donde procede la conocida como "Pedra Formosa". Además, las citanias portuguesas, tienen la peculiaridad de que la sauna suele estar fuera del poblado, a diferencia de las asturianas que se encuentran en el interior del castro. La parte esencial del edificio, semienterrada y con aberturas pequeñas y fáciles de cerrar, estuvo destinada a conservar el calor. La antecámara, por el contrario, pudo tener la función de sala templada y de reposo, aunque cabe también que el baño fuera húmedo, sirviendo en tal caso el horno como baño seco o sauna finlandesa. Finalmente, el depósito de agua del atrio, cuidadosamente construido y con conducción y desagüe, pudo haber servido para baños y abluciones de agua fría, efectuadas en el atrio (Almagro-Gorbea y Álvarez-Sanchis, 1995, pp. 203-204). En época romana, ya se constata la evolución divergente de las viejas saunas, edificios funcionalmente diversos, según mantengan la fidelidad al baño de vapor tradicional, o bien se adapten a prácticas balnearias probablemente importadas, por influencia de la cultura romana y que requerían, por su dependencia del suministro hidráulico, de la instalación de canalizaciones, piscinas o estanques de gran capacidad, como la pila granítica de Coaña (Castros de Asturias, 2015).

Imágenes de saunas castreñas de la Península Ibérica

2 Sauna de Coaña

3 Sauna de Pendia

4 Sauna de Taramundi

5 Sauna de Chao Samartín

6 Sauna de Ulaca

7 Monte Castrelo de Pelóu

8 y 9 Reconstrucción de la sauna de Briteiros y estado actual

10 Castro de Borneiro

11 Castro das Eiras

12 Sauna de Tongóbriga

13 Santa maría do Galegos

MUSEO DEL JUEGO

LOS BAÑOS (TERMAS) EN LA HISPANIA ROMANA

De sobra es conocida la influencia de la romanización en la Península Ibérica. Su paso por nuestra tierra, no solo nos dejó desde el punto de vista lúdico-deportivo, grandes instalaciones como circos y anfiteatros, sino también, las menos conocidas termas. Estas, se convirtieron en verdaderos centros de ocio y salud, tanto en los entonos urbanos, con termas públicas y privadas, como en las villas rurales, con termas privadas, que perviven tras la decadencia urbana provocado por la crisis del Imperio, hechos comprobados por los numerosos vestigios encontrados. Tomando como referencia el griego y posteriormente el latín, el término Thermae-thermarum, equivale al lugar de surgencia de las aguas calientes o baños de agua caliente. Otra visión, a nivel arquitectónico, la define como establecimiento público de baños (Molina, 1977).

Los balnearios públicos más pequeños, diseñados principalmente para el disfrute vecinal, se distribuían a nivel urbano y rural. La popularidad que alcanzaron, impulsó a Agripa a construir en una zona céntrica de Roma, una colosal casa de baños, con ella trata de dejar en mal lugar a su predecesor, al hacer su baño más espacioso, espléndido y popular. Las termas, llevaban el nombre de los emperadores que los construían, las más importantes fueron las de Nerón año 65, Tito año 81, Domiciano año 95, Cómodo año 185, Caracalla año 217,Diocleciano año 305 y Constantino año 315. Cada emperador, durante su mandato se dedicó a realizar termas más grandes y ostentosas que las de su predecesor, buen ejemplo de ello son las Termas de Caracalla, con capacidad para 1600 personas (Ortega, 1955). El uso de las termas constituía un derecho del que disponían los habitantes de Roma, estas ofrecían todo lo necesario para que la población pasase en ellas gran parte de su tiempo de ocio, pues no solo se utilizaban para el aseo personal y el descanso, sino también para el tratamiento de ciertas enfermedades y para el cuidado del cuerpo, que incluía masajes, ejercicios físicos, pugilato y juegos de pelota. El uso de las termas se generalizó en el mundo romano a partir del siglo I a. C., cuando se descubrió un sistema que permitía calentar y distribuir el aire caliente gracias al ingeniero Cayo Sergio Orata. Su uso fue difundido por el Imperio romano por todo el continente europeo. Los baños romanos abrían al mediodía y cerraban al ponerse el Sol. En los lugares destinados al baño, había departamentos separados para hombres y mujeres; si no había espacios separados, el establecimiento

abría unas horas al día para mujeres y otras para hombres (Navarro y Jiménez, 2010). Aunque la estructura entre una terma y otra podía variar, dependiendo de si era una instalación pública (thermae o therma) o privada (balnea o balneum) y en este último caso, si eran termas urbanas o rurales. La mayoría de las termas públicas, contaban con las siguientes estructuras:

- Palestra: Patio central al que se abrían todas la demás estancias y se podía practicar ejercicios físicos.
- Tabernae: tiendas al lado de los baños donde se podía comprar comida y bebida.
- Caldarium: Era una habitación con mucha luz donde se podían tomar baños de agua caliente e incluso nadar en los que había piscinas de gran tamaño.
- Frigidarium: Solía estar al aire libre y servía para darse baños de agua fría e incluso nadar en aquellos que fueron de gran tamaño.
- Tepidarium: Era una sala de temperatura suave.
- Apodyterium: Era la zona de vestuarios donde los bañistas podía dejar sus ropas,eran vigiladas por un esclavo.
- Laconicum: Baño de vapor (Teja, R. 1996, 49).

Los recursos hidráulicos eran traídos mediante la red de acueductos que toda ciudad romana tenía, aún cuando el punto de captación del agua estuviera lejos del núcleo urbano, como en el caso de Segovia que dista más de 14Km. El sistema de funcionamiento mediante la conducción de calor a través de una cámara subterránea o hypocaustum, combinado con chimeneas embutidas en los muros y alimentado por un horno (praefurnium) que calentaba también una caldera de agua se ha creído tradicionalmente invención de Sergio Orato, según Plinio el Viejo (Navarro, Jiménez, 2010, 73).

El incremento del balneario doméstico a partir del siglo II, está relacionado con la privatización del baño social, convirtiéndose sobre todo los pertenecientes a grandes propiedades agrarias, en un espacio comunitario y de encuentro social de reunión y discusión, sustituyendo a las actividades que hasta entonces se venían desarrollando en las grandes termas públicas, potenciándose así los vínculos de clientelismo y los lazos de sentimiento de grupo. Mientras que en el mundo rural, se pudieron construir grandes edificios termales, casi del tamaño de las termas públicas, en el mundo urbano, solo pudieron levantarse pequeños conjuntos termales, constituidos por las tres salas principales: frigidarium, tepidarium y caldarium (García Tirado, E. 2005). Investigaciones recientes realizadas en

los últimos años, están permitiendo conocer un número significativo de termas públicas y *privadas* en la Península Ibérica. La inmensa mayoría de los establecimientos hispanos, arrancan de finales del siglo I d. C. y primera mitad del siglo II d. C. El abandono y cambio de vocación funcional de estas instalaciones, tiene lugar desde finales del III d.C. En este sentido, las termas no constituyen una excepción dentro de la particular evolución histórica y urbanística de la *Hispania* romana. A partir del siglo V, buena parte de los espacios termales, se van tranformando para otros usos especialmente con fines productivos e incluso funerarios o se dejan de utilizar y se inscriben dentro del proceso del final de unos modos de vida, donde las actividades diarias desarrolladas en las balneas dejan de tener el papel que habían ocupado durante siglos en la cultura hispanorromana. García Tirado, tiene catalogadas 437 balneas en la Península Ibérica, de las cuales pertenecen a la Tarraconensis 198 rurales y 36 urbanos, a la Lusitania, 78 rurales y 26 urbanas y la Baetica, 95 rurales y 7 urbanas. La relación que a continuación presenta es una muestra de aquellas instalaciones termales, públicas y privadas de ámbitos urbano, suburbano o rural, cuyo estado de conservación permite ver, al menos su estructura constructiva (García Tirado, 2005).

- Termas de Lugo
- Termas de Lobios (Baños de Riocaldo, Orense)
- Termas de Campo Valdés (Gijón)
- Termas mayores y menores de Astorga (León)
- Termas de El Soldán (León)
- Termas de Navatejera (León)
- Termas del El Requejo (Zamora)
- Termas de Clunia (Soria)
- Termas de la Olmeda (Palencia)
- Termas de la villa de Dueñas (Palencia)
- Termas de Quintanilla de la Cueza (Palencia)
- Termas de Almenara de Adaja (Valladolid).
- Termas de Villa del Prado (Valladolid)
- Termas de Montemayor (Cáceres)
- Termas de Complutum (Alcalá de Henares, Madrid)
- Termas de la Casa de Hippolytus (Alcalá de Henares)
- Termas de Bilbilis (Calatayud, Zaragoza)
- Termas de Arcóbriga (Monreal de Ariza, Zaragoza)
- Termas de La Cabañeta (Burgo de Ebro, Zaragoza)
- Termas de cabezo de Alcalá-Azaila (Teruel)
- Termas de Caesaraugusta (Zaragoza).
- Termas los Bañales (Uncastillo, Zaragoza)
- Termas de Labitosa (La Puebla de Castro, Huesca)

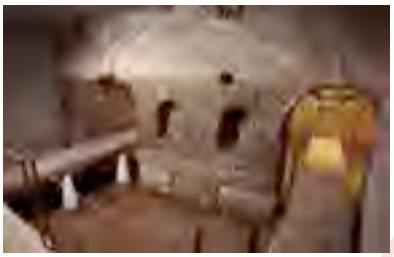
MUSEO DEL JUEGO

- Termas de Carmona (Sevilla).
- Termas mayores y menores de Itálica (Sevilla).
- Termas de Astigi (Écija, Córdoba).
- Termas romanas de Córdoba
- Termas de La Malahá (Granada)
- Termas romanas de Almuñecar (Granada)
- Termas de la Villa romana de Fuente Álamo (Puente Genil)
- Termas de Munigua (Huelva)
- Termas de Santa María (Antequera, Málaga)
- Termas de las Bóvedas (Marbella, Málaga)
- Termas de la Alameda (Málaga)
- Termas de Baelo Claudia (Cádiz).
- Termas de Jaén
- Termas de Segóbriga (Cuenca)
- Termas de la Villa romana de Noheda (Cuenca)
- Termas romanas de Valentia (Valencia)
- Termas romanas de L´Alcora (Castellón)
- Termas de ilici Augusta (Alcudia de Elche)
- Termas de la Villa romana de els Munts (Tarragona)
- Termas romanas de Caldes de Montbui (Barcelona)
- Termas romanas de Sant Boi de Llobregat (Barcelona)
- Termas de Baetulo (Badalona).
- Termas de Ilerda (Lérida)
- Termas romanas de Ampurias
- Termas de Conínbriga (Coimbra, Portugal)
- Termas de Vilamoura (Algarve, Portugal)
- Termas de la Villa romana de Pisoes (Beja, Portugal)
- Termas de la Villa romana de Milreu (Faro, Portugal).
- Termas de miróbriga (Santiago do Cacém, Portugal)
- Termas de Bracara Augusta (Braga, Portugal)
- Termas de Tongóbriga (Freixo, Portugal

MUSEO DEL JUEGO

Imágenes de Termas romanas de la Península ibérica

14 Alzado de las Termas romanas de Munigua



15 Termas romanas de Lugo

16 y 17 Termas mayores y menores de Itálica

18 Termas romanas de Complutum

19 Termas romanas de Segóbriga

20 y 21 Reconstrucción de la Villa romana de Vilamoura y natatio (Portugal)

LOS BAÑOS (HAMMAM) EN AL-ANDALUS

Las interpretaciones sobre la historia de Al-Ándalus son complejas y controvertidas. Pese a todo, no podemos deslegitimar el papel andalusí en la aculturación española y europea, con el protagonismo de las Escuelas de Traductores de Al Andalus y la proyección del pensamiento grecolatino y oriental hacia Europa (Vernet, 2006; Talbot, 2000). A través de Bizancio, el Islam se constituye en heredero de la cultura greco-latina, contando con aportaciones orientales Indo-Iraníes, más la de los pueblos conquistados, como hispanos, sicilianos, judíos....

Un profundo cambio cultural se produjo con el nacimiento de Al-Andalus en la Península Ibérica, s. VIII, la llegada de una cultura más poderosa, ligada al sustrato hispanorromano-visigodo, lo posibilita. Al Ándalus, significó una internacionalización cultural y económica de la Península Ibérica entre los siglos IX-XV (Arroyo y Hernández, 2009). Con Abderramán II, a partir del siglo IX, comienza el desarrollo de una cultura específica, única y esencialmente andalusí. Se respira un ambiente seguro, un microclima euro oriental que posibilita el desarrollo de las ciencias, del pensamiento y del arte (González Ferrin, 2004; Torres Balbas, 1957), constituyéndose al-Ándalus, como la civilización más avanzada de Occidente (filósofos, matemáticos, astrónomos, astrólogos, geógrafos, médicos, juristas, poetas, músicos...), con un fuerte influjo cultural que alcanzará a toda la Europa cristiana. Este es el al-Ándalus de las incorporaciones lúdicos-deportivas sobre el que centramos nuestro estudio. Córdoba destacaba por los estudios de medicina y filosofía y Toledo por su escuela de traductores (Talbot, 1988). En Córdoba, foco cultural de primer orden, ejerció sus enseñanzas Avicena (980-1037), (filósofo, astrónomo, zoólogo y médico), autor de la obra "Canon de la Medicina" (1033), difusor de la medicina de Hipócrates y de la filosofía de Aristóteles, promotor de la importancia del ejercicio físico para la salud, así los ejercicios gimnásticos con el trapecio, se mencionan en su obra, (Diem, 1966).

Los baños árabes, adaptación musulmana de las termas romanas, fueron muy populares en Al-Andalus. Los numerosos restos de baños hispano-musulmanes que perviven lo acreditan. A diferencia de Oriente Medio, donde la tradición de los baños ha

permanecido ininterrumpidamente desde la antigüedad hasta nuestros días, en la Península Ibérica fueron desapareciendo siglos después de la conquista cristiana. Los baños públicos eran por lo general de propiedad real y a veces de las ciudades o de particulares. El baño en el mundo islámico adquirió pronto un carácter ritual y purificador, de acuerdo con preceptos coránicos pero también social y terapéutico, herencia sin duda de las prácticas del mundo romano (Navarro y Jiménez Castillo, 2010). Históricamente los hammams estaban ubicados en las cercanías de las mezquitas de barrio de la medina andalusí. La relación del baño con la mezquita es obvia y permite establecer una vinculación efectiva entre hammām o mezquita, concebidas ambas como instituciones de carácter religioso. La doctrina musulmana impone un riguroso ritual destinado a garantizar la pureza corporal y espiritual de los creyentes antes de hacer la oración: la ablución mayor que implica el lavado completo del cuerpo y que se realiza en los baños; y la menor efectuada en el interior de la mezquita, ya sea en la fuente de su patio, ya en instalaciones destinadas a tal efecto y que sirve para suprimir el estado de impureza leve. Hay que señalar que los baños públicos estaban también extendidos entre los cristianos y judíos como entre los mudéjares, sobre todo entre los siglos XII y XIV. Ir a los baños fue una costumbre habitual tanto en la España cristiana como en el Al-Ándalus (Sánchez, 2000).

En los reinos cristianos, la estructura de los baños era la misma que la de los musulmanes, como se puede comprobar en los baños de Barcelona del siglo XII. Existen datos de que fueron los musulmanes granadinos los que edificaron los baños reales del palacio de Tordesillas, siendo rey Alfonso XI (1340). En Toledo, los baños estaban en plena judería, cerca de la sinagoga de Santa María la Blanca. A partir del siglo XII aparecen una serie de disposiciones para el uso de los baños municipales por los fieles de las tres religiones, pero a partir del reinado de Alfonso X el Sabio, la España cristiana deja de utilizar los baños por considerar esta costumbre una causa de molicie y de afeminación. La estructura de estos baños públicos distaba poco de la de sus predecesoras las termas romanas. La primera sala que encontramos en los baños árabes es el vestuario, donde había armarios, perchas y otros enseres para que el usuario pudiera dejar sus ropas y prepararse para la entrar en las salas de los baños, propiamente dichas. El vestuario se completaba con instalaciones de letrinas. A continuación se disponían tres salas que eran las destinadas a proporcionar diferentes temperaturas al cuerpo con el fin de hacerlo sudar, activar la circulación sanguínea, eliminar toxinas y tonificar: la sala de

agua fría, era equivalente al frigidarium romano. La sala de agua templada, como el tepidarium romano y la sala de agua caliente que cumplía similar función al caldarium romano. Junto a la sala de agua caliente existía un horno y una caldera para calentar el agua que circulaba bajo el suelo. En el siglo XIV, el apodyterium, cantado por los poetas hispanos-musulmanes en el periodo de los reinos de taifas, se convirtió en una sala para descansar, donde se tumbaban los bañistas en colchonetas en una galería situada a su alrededor. Esta habitación, en los baños de la Alhambra, estaba decorada con, madera y estuco esculpido y se transformó en una gran sala con un patio central con columnas; el agua caliente y fría corría por dos estanques de mármol (Navarro y Jiménez Castillo, 2010).

Los baños solían encontrarse en lugares donde se pudiera disponer de agua fácilmente. Era necesario abastecer a la instalación por lo que solían estar en lugares con aguas subterráneas o donde se pudiera traer agua sin excesivo esfuerzo (Momplet, 2012). Para la construcción empleaban diferentes materiales dependiendo del uso de la estancia, en las paredes se usaba el hormigón de cal hidráulica, el tapial o la pizarra. Para la unión de las piezas la arena o el mortero de cal. Un elemento bastante significativo de los baños, eran las bóvedas (con variaciones en sus tamaños y formas) que eran decoradas con pequeños tragaluces o lucernas permitiendo el paso de la luz y el escape del vapor. Se solían recubrir con vidrios de diversos colores para jugar con la intensidad de la luz, poseyendo formas rectangulares, octogonales, en estrella o lágrima. La decoración y los elementos que componían las estancias eran muy cuidados, así en prácticamente en todas ellas existían rebancos para que los bañistas se sentasen y tomaran los vapores que emergían del suelo. Podemos encontrar otros elementos decorativos como son las columnas, hechas de piedra o mármol, empleándose éste último para revestir el suelo de las estancias junto con el ladrillo, variando entre uno u otro en función de los recursos económicos disponibles (no serán iguales los baños privados por ejemplo de la Alhambra de Granada que los públicos de un barrio). Las pareces solían adornarse con pinturas, variando los temas decorativos (acuáticos, geométricos, imitando a los adoquines), o simplemente eran revestidas con estuco blanco para facilitar su limpieza. Por último señalar como atractivo las fuentes en el suelo. La decoración mural de las paredes y las bóvedas de las estancias se basaba en motivos geométricos sencillos pero coloreados lo que, junto a la luz tamizada y tenue que dejaban pasar los óculos estrellados, creaban un ambiente sosegado y

acogedor que invitaba a permanecer largos ratos conversando entre los bañistas. La mayoría de los baños hispanoárabes han desaparecido o porque cayeron en desuso o fueron destruidos a partir del siglo XV, debido al rechazo de la Iglesia Católica al considerarlos impúdicos. De los que se han conservados actualmente, podemos citar los siguientes: baños Califales de Córdoba, baños de Santa María en la Judería de Córdoba, baño llamado del Niño en el Palacio de Villardompardo de Jaén, baños del Ángel de Toledo, el Bañuelo de Granada, baño Real de la Alhambra de Granada, baños de Ronda, baños del alcázar de Jerez de la Frontera, baños árabes de Elche, baños árabes de Palma de Mallorca, baños Árabes de Ceuta. También se han conservado algunos baños netamente cristianos construidos a imitación de los árabes como es el caso de: los baños de Girona, los del convento de Santa Clara de Tordesillas (Valladolid) y los baños del Almirante de Valencia (arteguía.com).

Imágenes de baños árabes de la Península Ibérica

22 Recreación de unos baños árabes

23 Baños árabes de Jaén

24 Baños árabes del Almirante

2 5 Baños Arabes el Bañuelo

26 Baños de Ronda

27 Baños de Hernando de Zafra

LOS BAÑOS (TERMALISMO) EN LA ACTUALIDAD

A finales del siglo XV, el descubrimiento de la imprenta, supuso que se descartaran las ideas negativas de la Iglesia Católica con respecto a las baños en general y un nuevo resurgir del termalismo, Juan Savonarola publica en 1498 "De Balneis et Thermis", considerado como la primera obra escrita sobre termalismo y en 1571, Andrés Bacius en su libro De Termis, nos cuenta las propiedades de las aguas medicinales. A partir del siglo XVII se produce un interés creciente en el mundo de la medicina, los médicos Sigmun y Johann Hahn, aplicaron el método de hidroterapia tanto a nivel preventivo como para tratar diferentes enfermedades.

En el siglo XVIII, el movimiento ilustrado trata de conseguir la modernización de la cultura y la reforma de la sociedad. Se puede decir que la ilustración es la heredera directa del Renacimiento, siendo dos los principios renacentistas que recoge el nacimiento del pensamiento ilustrado: el racionalismo y el naturalismo, acompañado de otros elementos como el humanismo o la secularización de la cultura (Martínez, 1995). Los ilustrados tomaron como bandera el reformismo, pues parten de la idea de que la sociedad en que viven no les gusta, ya que está dominada por las tradiciones, la autoridad política-religiosa y el prejuicio, donde los privilegios y los sistemas de valores imperantes condicionan todo. Para transformar esa realidad, los ilustrados se sirven del soberano como brazo ejecutor de sus ideas, surgiendo el despotismo ilustrado que, en general, supuso una fuente continua de frustraciones debido a que los soberanos, en la mayoría de los casos, estuvieron más pendientes de consolidar su poder que de llevar a cabo las reformas sociales. Asimismo, la lucha contra los privilegios de la nobleza y del clero lastró la mayoría de las iniciativas, quedándose al final el movimiento ilustrado en patrimonio de unos cuantos intelectuales, mientras que el resto de la población se caracterizaba por un gran atraso económico y analfabetismo generalizado dominado por la religión tradicional. A pesar de este fracaso inicial, es verdad que su programa de reformas dejó paso inmediato a las revoluciones que se produjeron a continuación entre finales del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX.

Las ideas básicas en las que se movió el siglo de las luces, se basaron en una serie de autores que, afirmándose precisamente en el humanismo renacentista, supieron avanzar en las ideas con el intento de conseguir un mundo más justo, igualitario y feliz, resumidas en los siguientes puntos: el carácter universal de la razón humana, el respeto por la naturaleza, la creencia en la necesidad de un progreso, un nuevo humanismo, la Tolerancia religiosa y la preocupación por la educación (Martínez Shaw, 1995).

Con la ilustración, la sociedad empezó a recuperar de nuevo el interés por el agua y las instalaciones termales. Las antiguas instalaciones acuáticas despertaron el interés, especialmente de las clases altas de la sociedad, así como las propiedades de sus aguas medicinales. El cuerpo médico de nuestro país, se dedicó a estudiar este tipo de aguas, sus beneficios y las posibilidades que ofrecían. La sociedad burguesa, tanto de España como de otros muchos países de Europa, se reunían en este tipo de instalaciones convirtiéndolos en lugares importantes de la época. La gente acudía a los balnearios para descansar, disfrutar de los beneficios de las aguas y cuidar de manera integral su salud. En esta época se produjo un aumento en el turismo vacacional, haciendo que la afluencia a estos lugares aumentara. Ilustres escritores utilizaron estos centros como escenario de sus obras, como hizo el escritor Thomas Mann en su obra "La montaña mágica". A lo largo del siglo XIX, se avanza en nuevas técnicas utilizando la hidroterapia y sus efectos en pacientes con problemas reumáticos, digestivos, infecciosos o neurológicos. El médico Kneipp, aplicando el método de Hahn para la cura de la tuberculosis, creó una de las técnicas mas importantes para su conocimiento y curación. La corriente higienista, mostró como la curación de enfermedades dependía de las propiedades del agua y de su entorno. Y así se empezó a dar importancia al descanso para mejorar la calidad de vida, recomendando los balnearios como método efectivo para solucionar estas enfermedades.

Durante este tiempo, estos lugares fueron conocidos con el nombre de "villa balnearia o termal". Estas villas se establecían en poblaciones, convirtiéndose en el centro neurálgico del pueblo, haciendo que toda la actividad de este girase en torno a ellos. Existen zonas donde hay una fuente termal común que es la que suministra agua a varios balnearios. A partir del siglo XIX el concepto de turismo va a promover el desarrollo de este tipo de lugares. Los balnearios van a desarrollar una nueva forma de turismo, que será el turismo de salud e higiene. La segunda mitad del siglo XIX, va a ser considerada una época de un gran

esplendor de los balnearios. A partir del siglo XX, los avances científicos han permitido conocer con profundidad las bases de la hidroterapia y su funcionamiento. Los estudios sobre el agua de geólogos y químicos han dado a conocer las características físicas y químicas del agua y por tanto desde el punto de vista científico, se elabora una clasificación del agua, de acuerdo con sus distintas características y sus correspondientes aplicaciones terapéuticas (Melgosa Arcos, 2000).

Las guerras del siglo XX, hicieron que la actividad de los balnearios desapareciera y que muchas de sus instalaciones se utilizaron como hospitales de campaña y que otras quedaron prácticamente abandonadas. En España, durante el período de postguerra, comenzó una época de intento de recuperación de los balnearios, en 1940 volvieron a convocar plazas para el Cuerpo Médico de Directores de Baños, en 1943 el Ministerio de Gobernación crea la Junta Asesora, que tenía como objetivo el tratamiento de las cuestiones relacionadas con las aguas minero-medicinales (Martínez, 2012). Es a partir de los años 80, cuando se acrecienta el interés por las agua termales y comienzan a resurgir de nuevo los balnearios en nuestro país. El concepto de turismo, vacaciones, naturaleza, ocio, tiempo libre y el culto al cuerpo van a ser fundamentales para comprender la nueva utilización de estos espacios. Actualmente, los Spas y balnearios están en auge y se han convertido en un reclamo asequible para la mayoría de la gente, no solo las clases altas como ocurría en épocas anteriores o para aquellas personas con problemas de salud. Algo tan sencillo como el agua, ha vuelto a despertar el interés en la sociedad actual y hoy en día, en cualquier ciudad a la que se vaya, se pueden encontrar balnearios con una gran variedad de servicios, que incluyen desde los tratamientos de hidroterapia, hasta aquellos relacionados con el turismo activo, como actividades sociales, culturales y deportiva. La oferta de los balnearios se ha diversificado y cuentan con alojamientos hoteleros, gimnasios, tiendas y todo tipo de actividades en la naturaleza como rutas de senderismo, a caballo, visitas culturales (Melgosa, 2000, Martínez, 2012).

Guía de balnearios en España

Andalucía

Balneario de Alhama de Granada, Balneario de Alicún de las Torres, Balneario de Granada, Balneario de Lanjarón, Balneario de Chiclana, Balneario de Sierra de Alhamilla, Balneario San Nicolás, Balneario de San Andrés, Balneario de Tolox, Balneario de Carratraca.

Aragón

Balneario Alhama de Aragón, Balneario de La Virgen, Balneario de Paracuellos de jiloca, Balneario de baños de Serón, Balneario de Sicilia, Balneario Termas de Pallarés, Balneario de Panticosa, Balneario de Vilas de Turbón, Balneario de Baños de Benasque.

Cantabria

Balneario de Liérganes, Balneario de Puente Viesgo, Balneario La Hermida, Balneario de Caldas de Besaya, Balneario de Alceda.

Castilla la Mancha

Balneario Baños de la Concepción, Balneario de Cervantes, Real Balneario Solán de Cabras, Baños de Alcantud, Balneario de Benito, Balneario de Esperanza, Balneario de Tus, Balneario Termal Fuencaliente, Balneario Termaeuropa Carlos lll.

Castilla y León

Balneario de Corconte, Balneario de Ledesma, Balneario de retortillo, Balneario Villa de Olmedo, Balneario-Hotel Palacio de las Salinas, Balneario Caldas de Luna, Balneario de Babilafuente, Balneario de Valdelateja.

Cataluña

Balneario de Termes Monrbrió, Balneario de Blancafort, Balneario de Broquetas, Hotel Balneario Colón, Balneario Termes la Garriga, Balneario de Vila de Caldes, Balneario Codina, Balneario Titus, Balneario Vichy Catalán, Balneario Termas Orión, Balneario Prats, Balneario de San Vicente, Balneario de Caldas de boi, Balneario Termaeuropa Playa de coma-ruga, Balneario de Vallfogona de Riucorb.

MUSEO DEL JUEGO

Comunidad Foral de Navarra

Balneario de Fitero, Hotel Balneario El Gorriaga.

Comunidad Valenciana

Balneario de Benassal, Balneario de Montanejos, Balneario de Villavieja, Balneario del Cabriel, Balneario de Hervideros de Cofrentes, Balneario de Verche,

Balneario Termaeuropa La Alameda, Balneario de Chulilla.

Extremadura

Balneario Baños de Montemayor, Balneario el Salugral, Balneario Fuentes del Trampal, Balneario El Raposo, Balneario de Alange, Balneario Valdefernando, Balneario Valle del Jerte, Balneario de Brozas.

Galicia

Balneario de Acuña, Balneario Termas de Cuntis, Balneario de Arnoia Caldaria, Balneario de Caldas de Partovia, Balneario de Carballino, Balneario de Laias Caldaria, Lobios-Caldaria, Balneario baños viejos de Carballo, Balneario de Lugo, Balneario de Arteixo, Balneario Baños de Molgas, Balneario de Santo Domingo de Pardiñas, Hotel Balneario Augas Santas Golf, Balneario de Brea, Balneario Lobios Caldaria, Balneario de Caldelas de Tuy, Balneario Dávila, Balneario de Prexigueiro.

Islas Baleares

Balneario San Juan de la Font.

La rioja

Balneario de Arnedillo

País Vasco

Balneario de Cestona, Balneario Termas de Molinar.

Región de Murcia

Balneario de Archena, Balneario de Leana (www.guíadebalneriosdeespaña.org).

MUSEO DEL JUEGO

Imágenes de algunos balnearios históricos de España

28 y 29 Balneario de Archena en la antigüedad Y actualmente

30 y 31 Balneario de Lanjarón en la antigüedad y actualmente

32 y 33 Balneario de Liérganes en la antigüedad y actualmente

34 y 35 Balneario de Mondariz en la antigüedad y actualmente

36 y 37 Balneario de Panticosa en la antigüedad y actualmente

LOS BAÑOS ÁRABES (HAMMANS) EN EL SIGLO XXI

En el Hammam o Baño árabe, como ya hemos señalado, confluían aspectos ligados con la espiritualidad, la higiene, la vida social, y el relax. El placer de los sentidos y el refinamiento de la estética hispanomusulmana, dieron lugar a un tipo de instalaciones únicas en el mundo, que desaparecen como tal, con el triunfo de la reconquista y de la moral cristiana. Desde finales del siglo XX, asistimos a una recuperación de ellos, algunos desarrollados sobre originarios hamman y otros de nueva planta. En 1998 se abrió en Granada el primer Hammam y actualmente son 18 los que están en funcionamiento, ofreciendo una gran variedad de servicios. Los baños árabes actuales son una sofisticada amalgama de luz, temperatura, sonido, olores y sensaciones. No es que hoy estos baños, hayan prolongado el papel que tenían en la España Musulmana, pues ya no son centros de reunión social, ni tampoco mantienen su relación con el mundo religioso. En Al Ándalus, donde los *hammam* se contaban por decenas, se visitaban para cumplir con el precepto de las abluciones antes de pisar la mezquita, pues se atribuye al profeta Mahoma la frase "la llave del paraíso es la oración y la llave de la oración es la limpieza". Sin embargo, cinco siglos después, si podemos decir que conservan una de sus cualidades que es la de buscar a través del agua la tranquilidad y paz interior tan necesaria en la vida moderna (Navarro, J, Jiménez P, 2010).

Todo en un *hammam* contribuye a la relajación de cuerpo y mente. Antes y ahora, sus beneficios para la salud son palpables. El vapor de agua favorece la dilatación de los poros, con lo que la epidermis suda y se libera de impurezas. Las vías respiratorias también se limpian y los contrastes térmicos propician que la circulación sanguínea se reactive. Arquitectónicamente, han heredado la estructura de los baños árabes antiguos. Disponiendo de tres salas con agua a diferentes temperaturas: una fría, otra caliente y una central, templada.

Relación actual de los baños árabes o Hammans en funcionamiento

Los baños árabes de Córdoba

Medina Alfarafe (Sevilla)

Aire de Sevilla

Hamman sancti Petri
Hamman Andalusí (jerez)
Hamman Al Ándalus (Málaga)
Hamman Al Ándaluz (Granada)
Aljibe San Miguel (Granada)
Casa de Baños de la Villa (Córdoba)
El Aljibe (Cáceres)
Baraka al Hamman (Badajoz)
Almazara San Pedro (Cáceres)
Aire de Barcelona
Rituels D´Orient (Barcelona)
Hamman Al Ándaluz (Madrid

Imágenes de baños árabes o hammans en España

Hamman de Córdoba

Hamman Sanctipetri, Cádiz

Hamman Andalus

Aljibe de Cáceres

Aljibe de San Miguel

Hamman Al Andalus

MUSEO DEL JUEGO

CONCLUSIONES

El agua es un elemento imprescindible para el desarrollo humano, una vez cubierta las necesidades fisiológicas de consumo e higiene corporal, del que deriva su uso medicinal, seguimos utilizándo el agua persiguiendo otros objetivos, relacionados con el mundo espiritual, religioso o del ocio. De ahí, surgen a lo largo de la historia, las distintas interpretaciones donde el agua se convierte en fuente de vida, en medio para comunicarse con el otro mundo, protagonizando rituales iniciáticos, o en elemento lúdico, de placer y diversión desde el punto de vista del ocio.

A lo largo del estudio realizado, hemos podido constatar que los objetivos señalados anteriormente se han mantenido vigentes en todas las épocas, las diferencias existentes entre ellos, están relacionadas con la escala de valores que cada cultura ha tenido a la hora de interpretar sus distintas aplicaciones. Así, unas, les han dado mas importancia a todo lo relacionado con el mundo religioso, otras más pragmáticas, inciden en las actividades relacionadas con el culto al cuerpo y el sentido lúdico. Las características comunes a todas, independientemente de la época, son las que tienen como objetivo la higiene corporal y el uso del agua como terapia para curar o prevenir enfermedades, así como las que pretenden cubrir el tiempo libre con actividades ludicas. Esa diversidad de funciones que han tenido los baños, ha sido en el caso de las saunas castreñas, motivo de controversias e interpretaciones confusas entre la comunidad científica. El simbolismo de estas saunas, es aún objeto de estudio, siendo muy variadas las interpretaciones al respecto, algunos autores las definen como lugares de sacrificios u hornos crematorios, otros como espacios para ritos iniciáticos en el paso de la adolescencia a la edad adulta, (implicando la participación en acciones bélicas), otros enfatizan los rituales religiosos de salud y fertilidad, en todos ellos esta presente el valor de la higiene. Ademas tenemos que resaltar su papel como centros en los que se desarrollaron importantes aspectos de la vida política, social y lúdica de las comunidades castreñas.

La fascinación de los romanos por el agua ha quedado patente desde distintas perspectivas, así ha perdurado para la posteridad el origen mitológico de Roma con la leyenda de Rómulo y Remo abandonados a orillas del Tíber, obras

arquitectónicas como los acueductos, espectáculos acuáticos como las naumaquias, elementos decorativos en las casas como son las fuentes y estanques, y las propias termas. El simbolismo del agua para los romanos, se consolida con la idea de que la abundancia de agua se identificaba con riqueza, poder y ostentación, pero también como signo de influencia entre los ciudadanos y como control de elementos naturales (Zapico y Tuero, 2010).

Estudios recientes, han mostrando la importancia que tuvieron las termas, en la vida política y cultural de la Hispania romana. Fueron puntos de encuentro comunitario y de participación social donde aparte de tomar los baños, practicar ejercicios gimnásticos o juegos, se discutía, y se negociaban todo tipo de asuntos públicos o privados. Eran complejos sanitarios, lúdicos y deportivos desde donde se ejercía frecuentemente la acción política ciudadana, llegando a convertirse en una de las más sorprendentes y admirables construcciones de la civilización romana. Se convirtieron en centros cívicos, donde hombres y mujeres, utilizaban las distintas opciones de ocio que ofrecían las termas. Unos se ejercitaban en la palestra, otros en los juegos de pelota o en el pugilato o se dedicaban a disfrutar de una sesión de masaje. También se podía disfrutar de la conversación con los amigos o disfrutar de la lectura en algunas salas especiales para tal actividad. Según Laty (1996, p. 21) en estos centros pluridisciplinares, se bañaban, masajeaban, peinaban y depilaban o jugaban al juego de la palma y otros juegos, pero además describe como el calentamiento muscular pronto fue remplazado por el baño caliente, y que las rápidas y frescas duchas helenas fueron sustituidas por prolongadas inmersiones. En las termas los romanos no ejercitarían su cuerpo para satisfacer los de belleza, como sucedía en Grecia, puesto que se pretendía garantizar su salud, su higiene, pero sobre todo placer y diversión, llegando a convertirse, en ocasiones, en una verdadera «manía» (Segura y Cuenca, 2008; De Bonneville, 2007).

Numerosos autores han descrito el recorrido que los romanos realizaban bien tras el ejercicio físico, bien desde el interior de las dependencias. Comenzaban despojándose de sus ropas y pertenencias personales en los nichos del apodyterium (vestuario), que eran vigilados por un esclavo. La primera sala donde tomaban baños era en la sala tibia o tepidarium, allí sentados podían ungirse de aceites y unguentos. Posteriormente, en función de sus gustos, podían elegir entre el calor seco del laconicum, o el calor húmedo del sudatorium. A continuación

accedían a la sala más caliente, el caldarium – que podía tener varias denominaciones – donde podían utilizar el estrígil, el raspador que permitía retirar los aceites y unguentos, además del sudor y la mugre, según Malissard (1996). Realmente en el caldarium no se bañaban, sino que se daban aspersiones repetidas veces. Seguidamente llegaban a otra dependencia donde estaba el labrum, pila o bañera donde podían rociarse de agua fría. Tras estas abluciones, algunos preferían volver al tepidarium con la finalidad de hacer un descanso o una transición más suave, o por el contrario acceder a la sala fría o frigidarium donde se zambullían en la piscina y se entregaban "a la alegría de divertirse en agua fresca" (De Bonneville, 1997, p. 24). Marcial, citado por Carcopino (1989, p. 327), agrupó los juegos que precedían al baño de los romanos en un epigrama dedicado a uno de sus amigos filósofos que despreciaba estas actividades: "Nunca se te ve jugando al juego de la palma, ni al balón, ni a la pelota rústica antes de darte un baño caliente; tampoco golpeas el tocón con la espada de esgrima, ni corres de izquierda a derecha para coger al vuelo la polvorienta harpasta". Instaurada la era cristiana, las termas no solo tienen mala reputación, sino que además son cuestionadas por su relativismo laico que la Iglesia condenaría ferozmente. Las termas simbolizaban algo más que un simple lugar para los baños, y esto se reflejaba en la suntuosidad adquirida por estas instalaciones en el del Imperio que eran ofrecidas a los ciudadanos por el beneplácito del emperador. En el corazón de las ciudades se ubicaban los capitolios que eran el símbolo de Roma, mientras que las termas eran su imagen, y ésta era precisamente la que pretendieron trasladar hasta los lugares recónditos que llegaría a conquistar (Malissard, 1996).

Al igual que en las termas romanas, los baños árabes fueron muy populares entre la población hispanomusulmana. Tanto por su estructura como por su finalidad, fueron instalaciones parecidas pero siempre tuvieron diferencias significativas. Los baños árabes estaban abiertos para todo el público pero siempre en turnos diferentes, ya fueran hombre, mujer o judío. Los árabes utilizaban los baños para la higiene, fundamentalmente ya que para ellos y segun el Corán, servía para purificarse pues se visitaban para cumplir con el precepto de las abluciones antes de pisar la mezquita.

Otra diferencia era que las termas romanas estaban orientadas hacia el baño, pero siempre unido a la palestra y al gimnasio, en cambio los baños árabes estaban mas dirigidos hacia los baños de vapor o hammam siempre con un significado religioso. La doctrina musulmana impuso un riguroso ritual

destinado a garantizar la pureza corporal y espiritual de los creyentes antes de hacer la oración: la ablución mayor que implica el lavado completo del cuerpo (*gusl*) y que se realiza en los baños; y la menor efectuada en el interior de la mezquita, ya sea en la fuente de su patio, ya en instalaciones destinadas a tal efecto (casa de las abluciones) y que sirve para suprimir el estado de impureza leve. Es esa la razón que explica la cercanía de los baños con respecto a las mezquitas.

Tuvieron que pasar unos cuantos siglos para que el termalismo volviera a resurgir. Es realmente a partir del siglo XIX, cuando podemos ver la nuevas construcciones termales, dirigidas a cubrir la demanda de las clases altas europeas, convencidas de lo beneficios curativos que proporcionaban los tratamientos con aguas termales. Posteriormente y ya a mediados del siglo XX, después de un periodo de decadencia, se recuperan nuevamente los balnearios, pero con cambios significativos que los fueron transformando en los centros que conocemos actualmente. Lo que empezó siendo, en un primer momento, lugares de descanso y retiro para la aristocracia y burguesía acomodada europea, se ha ido transformando, en un primer momento, en instalaciones termales para el tratamiento y prevención de enfermedades respiratorias y reumáticas y a partir de los años 80 del siglo pasado, en centros que cubren una gran diversidad de servicios, extendiendo su oferta a actividades de ocio activo muy relacionadas con el concepto moderno del turismo. Las estaciones termales o balnearios, tanto por su carácter intrínseco de centro de salud, gracias a la gran variedad y riqueza de las aguas minero-medicinales, como por las posibilidades que ofrecen los entornos en que se hallan enclavados, tienen un gran potencial turístico ya la mayoría de las estaciones termales han sabido conjugar a la perfección esa doble función sanitaria/turística, enriqueciéndola con nuevas ofertas de ocio.

En cuanto a los baños árabes o hammnas, podemos señalar que actualmente, en España han vuelto a renacer con fuerza, ayudados por el auge de la cultura del *spa* (salud por agua). Al igual que los baños árabes medievales, tomaron como ejemplo las termas romanas, en nuestro tiempo los baños árabes reproducen exactamente igual que hace diez siglos las tres salas de contraste de temperaturas: la sala fría (*frigidarium*), la sala templada (*tepidarium*) y la caliente (*caldarium*), a las que se añade en casi todos los centros una sala para masaje. El ritual comienza con un baño de agua templada, donde el cuerpo no sufre un fuerte cambio de temperatura; para continuar se pasa a la piscina de agua

caliente, donde la relajación es total y los músculos se relajan; para finalizar, en un baño de agua fría que terminará tonificando los músculos. Este circuito se puede repetir cuantas veces se desee, y también puede intercambiarse con sesiones de hidroterapia o masaje para mejorar el efecto de las aguas. Todo un placer para liberar tensiones y relajar el cuerpo y la mente del estrés de la rutina diaria.

Sin lugar a dudas, fueron las termas romanas el modelo seguido y su declive, en ningún momento, supuso que éstas fueran olvidadas en el transcurso de la historia. Por el contrario, sus dependencias y los usos generados en torno a las mismas no solo se consideran vigentes en la nueva ola emergente de equipamientos acuáticos surgidos a lo largo del siglo XX y que hemos analizado en el presente estudio, sino que también han influido en otras instalaciones tanto públicas como privadas que se han ido construyendo en los último años de forma generalizada por todo el país, como los grandes centros deportivos municipales, centros privados recreativos, campings, red hotelera y miles de piscinas de propiedad privada urbanas o rurales. A todo ello, hay que añadir el uso que, con el tirón turístico, se ha producido en el entorno de las playas y otros espacios acuáticos como ríos y pantanos, que han hecho que anualmente, millones de personas utilicen sus servicios en torno al agua, no solo como lugar de descanso vacacional, sino también como espacio para disfrutar activamente con todo tipo de actividades ociosas, bien utilizando el agua como medio para la práctica de deportes como la natación, el surf, windsurf, vela, piraguas etc. O la arena de la playa, como espacio para la práctica de una gran diversidad de deportes como el voleibol, fútbol sala, balón mano, etc. Además y para facilitar la práctica deportiva, se han ido construyendo en los últimos años todo tipo de equipamientos que tienen como característica singular que son de uso comunitario y gratuito como espacios deportivos en la arena acotados para la práctica deportiva, paseos en línea con la playa preparados para la práctica del senderismo, ciclismo, patinaje, monopatín y los gimnasios al aire libre para la práctica de ejercicios gimnásticos.

El estudio nos ha permitido mostrar la evolución histórica del baño así como el mantenimiento a lo largo del tiempo de ciertos ritos y tradiciones, comprobando el revelador influjo que las antiguas instalaciones termales han ejercido sobre las que se han ido construyendo posteriormente (Tuero del Prado, 2013).

Como conclusión, hay señalar que independientemente de las diferencias que han existido entre las saunas castreñas, termas romanas, baños árabes, termalismo moderno y hammnans, siempre ha habido un elemento de unión que ha sido el agua y sus diversos usos han estado condicionados por los gustos e intereses de cada época historica. Actualmente los centros termales se han ido diversificando y ofreciendo una gran cantidad de servicios, por lo que se puede decir que viven un nueva edad de oro, comparable a la que se desarrolló en sus orígenes en la Hispania romana.

BIBLIOGRAFIA

AAVV, (1994). Ed. Vicens Vives, Barcelona, 27-33.

Abásolo, J. A. (1998). "Indígenas e hispanorromanos en la meseta Norte. Recientes descubrimientos de inscripciones hipogeas". En Complutum. Roma en el interior de la Península Ibérica, pp. 29-38. Editado por S. Rascón Marqués. Catálogo de la Exposición. Ayuntamiento de Alcalá de Henares. Alcalá de Henares

Almagro-Gorbea, M., Álvarez-Sanchíz, J.R. (2012). La 'sauna' de ulaca: saunas y baños iniciáticos en el mundo céltico. Recuperado el 10/05/2015 de: http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/14389/1/Almagro-Gorbea-%C3%81lvarez

Almagro, M., García, A. (2001). El Castro de Coaña (Asturias) y algunas notas sobre el posible origen de esta cultura. Recuperado el 03/03/2015 de : http://www.castrosdeasturias.es/descargas/399-garcia-y-bellido-a.-1940.

Andreu, J. (2015). Conimbriga. Recuperado el 08/04/2015 de: http://oppidaimperiiromani.blogspot.com.es/2008/09/conimbriga-condeixa.html

Anónimo. Los Baños Árabes del Almirante. ABC. 12/08/2012. Disponible en: http://www.abc.es/20120812/comunidad-valencia/abcp-banos-arabes-almirante-20120812.html

Asociación de Amigos del Parque Histórico de Navia (2008). Saunas Castreñas. Recuperado el 15/04/2015 de: http://www.castrosdeasturias.es/castros/44/41/14/.-las-saunas-castreas

MUSEO DEL JUEGO

Asociación Villae Naevae. (2015). Yacimiento Arqueológico de Munigua. Recuperado el 09/03/2015 de: http://www.villaenaevae.es/Munigua_2.html

Balneario de Archena. (2015). Historia del Balneario de Archena. Recuperado el 17/04/2015 de: http://www.balneariodearchena.com/complejo-termal/historia/

Balneario de Lanjarón. (2015). Historia del Balneario de Lanjarón. Recuperado el 17/04/2015 de: http://www.balneariodelanjaron.com/index.php/es/historia

Balneario de Liérganes. (2015). Historia del Balneario de Liérganes. Recuperado el 18/04/2015 de: http://www.balnearioliierganes.com/?id=11

Balneario de Mondariz. (2015). Historia del Balneario de Mondariz. Recuperado el 18/04/2015 de: http://www.balneariomondariz.es/themes/mondariz/images/historia/HISTOGRAMA.pdf

Berguez, L. (1989). Baños árabes del Palacio de Villardompardo. España: Diputación Provincial.

Cuervo, B. (2014). El Castro de Coaña. Recuperado el 01/04/2015 de: http://waste.ideal.es/castrodecoana.htm

Díez, J. (2015). Baños del Almirante. Recuperado el 20/04/2015 de: http://www.jdiezarnal.com/valenciabanosalmirante.html

Diputación de Granada. (2015). Las Termas Romanas de La Malahá. Recuperado el 07/03/2015 de: http://www.turgranada.es/municipio/la-malaha/

Dojo Arquitectos. (2011). Baños árabes "El Bañuelo" | Hamman al Yawza (s.XI). Recuperado el 15/04/2015 de: http://www.dojoarquitectos.com/2013/04/21/ba%C3%B1os-%C3%A1rabes-el-ba%C3%B1uelo-hamman-al-yawza-s-xi/

El sitio del agua. (2015). El Termalismo Moderno. Recuperado el 01/04/2015 de: http://www.elsitiodelagua.com/ES/content/el-termalismo-moderno

Garcia del pozo, R.M. (2011). Itálica. Recuperado el 25/02/2015 de:

http://ies.garciamorato.madrid.educa.madrid.org//Dep_Griego/trabajos_webquest/italica.html

García-Entero, V. (2005) Los balnea domésticos –ámbito rural y urbano- en la Hispnia romana, Madrid.

Guía de balnearios en España (www.balneariosdeespaña.org).

Jordá, F. : Nueva guía del castro de Coaña. Oviedo. 1983.

Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deporte. (2015). Conjunto Arqueológico Itálica. Recuperado el 25/02/2015 de: http://www.museosdeandalucia.es/culturaydeporte/museos/CAI/index.jsp?redirect=S2_3_1_1Espacios.jsp&idpieza=1100

Gallego, A.L. (2015). Termas de Baños de Montemayor. Recuperado el 08/03/2015 de: http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/latin/exrom/Banos%20de%20Montemayor.pdf

Garcia del pozo, R.M. (2011). Itálica. Recuperado el 25/02/2015 de: http://ies.garciamorato.madrid.educa.madrid.org//Dep_Griego/trabajos_webquest/italica.html

Gómez, L.(2014). Arqueología en el Campo de Gibraltar: las termas de Baelo Claudia y las termas de Carteia.

Íñigo, J.M., Aradillas, A. (1996). Balnearios de España. España: Everest.

León, C. (2014). Las termas romanas. Recuperado el 08/04/2015 de**:** https://prezi.com/7-hkdkbyb8tm/las-termas-romanas-son-recintos-publicos-destinados-a-banos/

Llopis, M.M. (2010). Bajo la mirada de Heracles: los usos sociales del agua como fuente de salud y placer. Salamanca

Martínez, O. (2012). análisis sociológico de las tendencias recientes del turismo de salud y reposo: origen, evolución histórica y tendencias de futuro. Aposta Digital, 52, 1-24.

Martínez Shaw, C.(1996). Historia 16. Historia de España nº 19. El siglo de las luces. Edit. Información e Historia S.L. Madrid

Navarro Palazón, J. y Jiménez Castillo, P. (2011). Arqueología del baño andalusí: notas para su comprensión y estudio PI del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008/2011, titulado: Los palacios en la Edad Media peninsular: intercambios e influencias entre el Al-Andalus y los Reinos Cristianos.

Mejilde, R. (2007). Historia del balneario "termas romanas de Lugo. Universidad de A Coruña.

Melgosa, F. J. (2000). Turismo de salud: Termalismo y balnearios", en la obra colectiva "III Congreso de turismo universidad y empresa",

dirigido por Blanquer, D. (2000) Ed. Tirant lo Blanch, pág. 359 a 386).

MUSEO DEL JUEGO

Montes, R., Hevia, S., Villa, A., Menéndez, A. (2008). Excavaciones arqueológicas en Asturias 2003-2006. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Cultura y Turismo.

MURIAS, L. (2009). Villa: «El conjunto de saunas castreñas del Occidente es el más importante de Europa». Recuperado el 5/04/15 de:l

Navarro, j., Jiménez, P. (2010). Arqueología del Baño Andalusí: notas para su comprensión y estudio. Escuela de Estudios Árabes de Granada.

Salvador, D. (2012). Complutum, Ciudad Romana de Alcalá de Henares. Recuperado el 06/03/2015 de: http://www.rutasconhistoria.es/loc/complutum-

Salvador, D. (2015). Baños árabes de Ronda. Recuperado el 15/05/2015 de: http://www.rutasconhistoria.es/loc/banos-arabes-de-ronda

Sánchez Moreno, E. (2000): Vetones: historia y arqueología de un pueblo prerromano, Madrid, UAM Ediciones.

Santos Yanguas (1989). Los pueblos de la España antigua. Historia 16, p.202.

Valdés, A. (2000). Saunas Castreñas en Asturias. II Coloquio sobre termas romanas en el Occidente del Imperio. Gijón.97-114.

Villa, Á. (2011). Santuarios "urbanos" en la protohistoria cantábrica: algunas consideraciones sobre el significado y función de las saunas castreñas. Oviedo. Boletín del Real Instituto de Estudios Asturianos.

Villa, A., Menéndez, A., Fanjul, J.A. (2003). Excavaciones Arqueológicas en Asturias 1999-2002. Asturias. Principado de Asturias. Consejería de cultura, comunicación social y turismo.

Villa, A. (2009). Museo Castro de Chao San Martín. Grandas de Salime, Asturias. Catálogo. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Cultura y Turismo

MUSEO DEL JUEGO

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

1. Pedra Formosa de Briteiros: http://www.fotothing.com/vic99/photo/b93a0a053d0ac2b99eea38d985091ac9/
2. Sauna castreña de Coaña. www.castrosdeasturias.com
3. Sauna Castreña del Castro de Pendia. www.castrosdeasturias.com
4. Sauna Castreña de Taramundi www.castrosdeasturias.com
5. Sauna Castreña de Chao Sanmartín. www.castrosdeasturias.com
6. Sauna castreña de Ulaca. Wikipedia. La biblioteca libre
7. Sauna Castreña de Monte Castrelo de Pelóu. www.castrosdeasturias.com
8. Plano de la Sauna de Briteiros. F. Javier Torres Goberna. Historia y arqueología. Naturaleza: flora y fauna. Rutas e itinerarios.
9. Sauna de Briteiros. F. Javier Torres Goberna. Historia y arqueología. Naturaleza: flora y fauna. Rutas e itinerarios
10. Castro de Borneiro. www.grupothais
11. Castro de Eiras. Wikipédia, a enciclopédia livre
12. Sauna de Tongóbriga. Wikipédia, la enciclopédia livre
13. Santa Maria do Galegos. Lino Mantecón Calleja https://es.pinterest.com/linomantecon/rio
14. Termas Romanas de Munigua. C. E. Tuero del Prado (2013). Las termas romanas, establecimientos precursores de los actuales centros acuáticos de ocio. Citius, Altius, Fortius Volumen 6 nº 1 Mayo, 2013
15. Termas mayores de Itálica. www.romanheritage.com
16. Termas menores de Itálica. www.romanheritage.com
17. Termas Romanas de Complutum. www.smsvacaciones.es
18. Detalle de la piscina de las Termas de Segóbriga. www.spanisharts.com
19. Recreación de la villa romana de Vilamoura. www.museodeljuego.org
20. Piscina de las termas romanas de Vilamoura.www.museodeljuego.org
21. Recreación de un baño árabe www. masviajesmasriqueza.blogspot.com
22. Baño Árabe de Jaén. www.ceij2012.ujaen.es
23. Baños Árabes del Almirante. www.spain.info
24. Baños Árabes del Bañuelo. www.fotoescapada.com
25. Baños Árabes de Ronda. www.granadamagazine.es

MUSEO DEL JUEGO

26. Baños Árabe de Hernando de Zafra. www.granadaimedia.com
27. Balneario de Archena año en la antigüedad. www.todocoleccion.net
28. Balneario de Archena actualmente. www.regmurcia.com
29. Balneario de Lanjarón en la antigüedad. www.todocoleccion.net
30. Balneario de Lanjarón actualmente. www.balnearios.orgf
31. Balneario de Liérganes en la antigüedad. www.todocoleccion.net
32. Balneario de Liérganes actualmente. www.balneariosyspas.info
33. Balneario de Mondariz en la antigüedad. www.mondarizbalneario.es
34. Balneario de Mondariz actualmente. www.mondarizbalneario.es
35. Balneario de Panticosa antigüedad. www.todocoleccion.net
36. Balneario de Panticosa actualmente. www.huescalamagia.es

MUSEO DEL JUEGO

ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte
International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport
Nº 9 Diciembre 2015

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN Y ACEPTACIÓN DE ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

FRECUENCY OF USE AND ACCEPTANCE OF TEACHING STYLES IN PHYSICAL EDUCATION

María Fernández Rivas[1] y María Espada Mateos [2]
[1]Universidad Camilo Jose Cela
[2]Universidad Camilo Jose Cela, Universidad Pontificia de Comillas.
Calle Villar del Pozo, nº4, portal 1, 28031.
e-mail: maria_moremad@hotmail.com

Resumen

La utilización de los estilos de enseñanza varía en función de los objetivos de las actividades que se llevan a cabo. De la misma forma, los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos también varían. Así, esta investigación se lleva a cabo con el objetivo de conocer la frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza en función de los contenidos y la frecuencia de los estilos de enseñanza que perciben los profesores que son más aceptados por los alumnos. Para ello, se utilizó una muestra de 455 profesores de Educación Física de las etapas de primaria y secundaria en la Comunidad de Madrid, analizando los resultados con un análisis descriptivo a través de frecuencias. Las conclusiones más relevantes muestran que los estilos de enseñanza utilizados varían en función del contenido, usando los estilos más tradicionales cuando se llevan a cabo enseñanzas deportivas y contenidos de condición física. Estilos que implican cognitivamente al alumno respecto a los contenidos de estimulación perceptivo motriz. Además, se utilizan los estilos socializadores y cognitivos para los contenidos de actividad física para la salud e interacción social. También varían los estilos aceptados por los alumnos en función del curso y etapa educativa, siendo estos estilos los que permiten mayor autonomía a medida que los alumnos promocionan de curso.

Palabras clave: Estilos de enseñanza, Educación Física, utilización, aceptación.

Abstract:

The use of teaching styles depend on the objective of the exercises, which are carry out. The same way, there also are differences with respect to teaching styles which are most

accepted by the student. So, this research is carried out to know the frequency of using of teaching style base on the contents and the frequency of teaching style which are most accepted by the student base on the perception of teachers. For this, is used a sample of 455 Physical Education teachers which teach in primary and secondary stage in the Community of Madrid, carrying out a descriptive analysis through frequencies. The most significant results show that the teaching styles used more frequently depend on the contents, using the traditional style more frequently for contents which are about teaching sport and physical condition. Teaching styles that involve the student cognitively for the content, which are about motor perception stimulation. In addition, the socializing and cognitive teaching styles for the contents, which are about physical activity and health and social interaction. There also differences with respect to teaching style which are most accepted by student depend on the course and stage, being these styles which allow greatest autonomy according to student promote the course.

Key words: Teaching styles, Physical Education, use, acceptance.

INTRODUCCIÓN

Por un lado, para poder tratar los estilos de enseñanza es necesario conocer y clarificar los conceptos relacionados con las Ciencias de la Educación. Así, este es un cuadro resumen de los conceptos más importantes:

Tabla 1. Definiciones de términos didácticos**.**

Didáctica	Disciplina que ayuda y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández Huerta, 1973).
Modelo	Término teórico que ayuda a entender mejor elementos y situaciones del aprendizaje (Manterola, 2002).
Estilo de Enseñanza	Término más correcto que el de Estrategia Pedagógica o Estrategia Didáctica, haciendo referencia a cómo el profesor presenta la materia (Delgado, 1991).
Método	Término ambiguo utilizado principalmente para hacer referencia a la forma de llevar a cabo la enseñanza (Delgado, 1991).
Intervención Didáctica	Acciones del profesor a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Delgado, 1991).

MUSEO DEL JUEGO

Técnicas de enseñanza	Todo lo relacionado con la interacción y comunicación profesor-alumno (Delgado, 1991).
Recursos de enseñanza	Lo que utiliza el profesor para llevar a cabo la práctica y enseñanza de la materia (Delgado, 1991).
Estrategias en la práctica	Forma de abordar las actividades para la progresión de la materia (Delgado, 1991).

Además, para clarificar los términos definidos anteriormente, se presenta un esquema global de los mismos

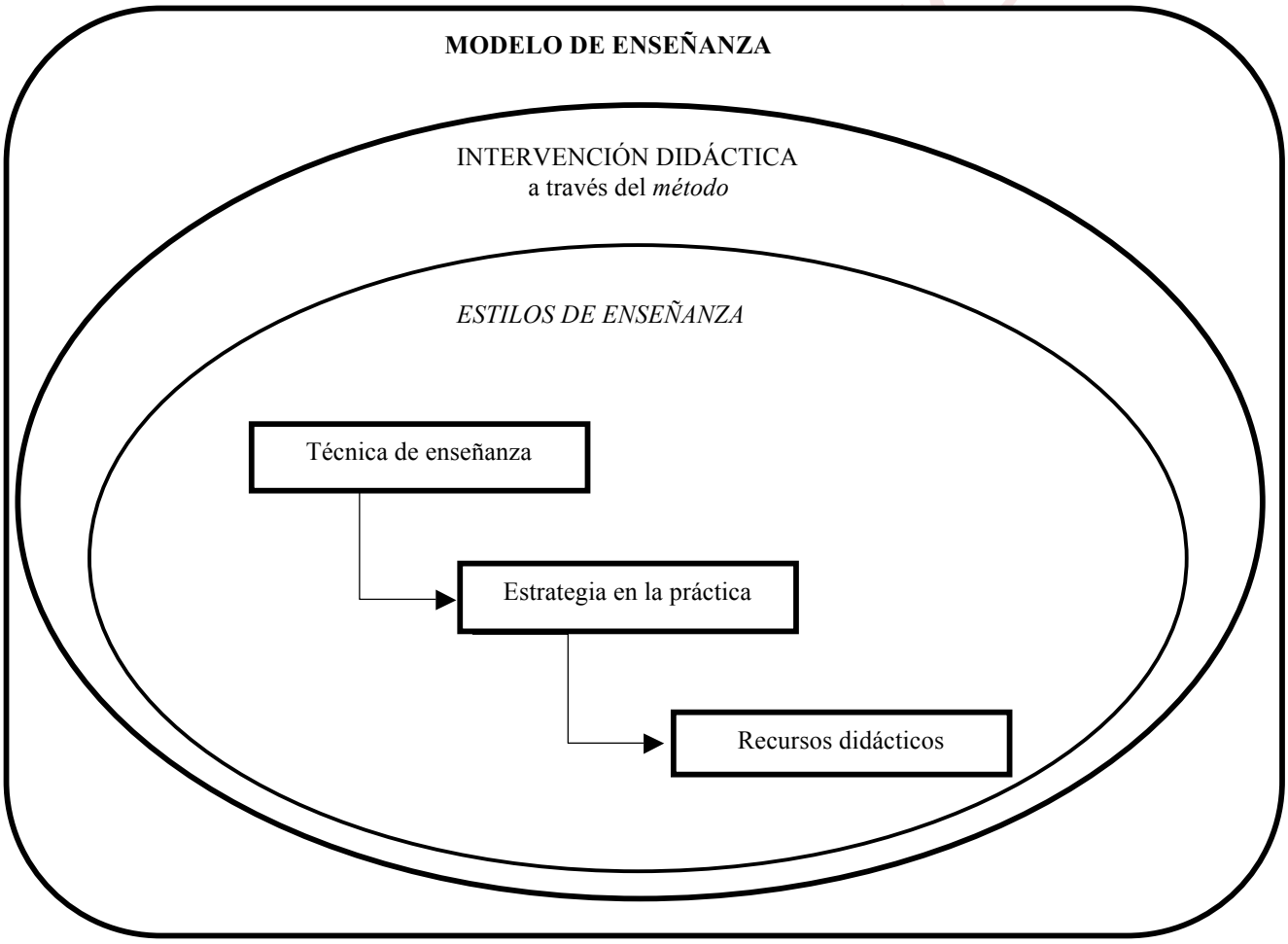


Figura 1. Conceptos didácticos.

Por otro lado, cabe destacar la clasificación de los estilos de enseñanza de uno de los autores más relevantes sobre el

tema. Delgado (1991), en España, a partir de la clasificación de los estilos de enseñanza de (Mosston, 1982), lleva a cabo su propia clasificación en familias de estilos utilizándolos en función de los objetivos a alcanzar, ya que cada uno de ellos estimulará diferentes capacidades en el alumno.

Tabla 2. Estilos de enseñanza (Delgado, 1991).

FAMILIA	ESTILOS DE ENSEÑANZA
Estilos de enseñanza tradicionales	Mando directo. Modificación del mando directo. Asignación de tareas.
Estilos de enseñanza que posibilitan la participación	Enseñanza recíproca. Grupos reducidos. Microenseñanza.
Estilos de enseñanza que fomentan la individualización	Individualización por grupos. Enseñanza modular. Programas individuales. Enseñanza programada.
Estilos de enseñanza que implican cognitivamente al alumno	Descubrimiento guiado. Resolución de problemas.
Estilos de enseñanza que favorecen la socialización	Estilo socializador.
Estilos de enseñanza que promueven la creatividad	Estilo creativo.

MATERIAL Y MÉTODO

Objetivos

- Conocer la frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza en Educación Física en función de los contenidos.
- Analizar los estilos de enseñanza de Educación Física más aceptados por los alumnos según la percepción del profesorado.

MUSEO DEL JUEGO

Metodología

Se lleva a cabo una investigación cuantitativa, descriptiva y no experimental, ya que se pretende explicar los resultados obtenidos de forma objetiva (Anguera, 1992; Cea D´Ancona, 2001; González Tirados, 2009).

Muestra

Para llevar a cabo la investigación, se ha utilizado una muestra de 455 profesores, de los cuales el 70,8% de la muestra son hombres y el 29,2% son mujeres. Además, los profesores pertenecen tanto a la etapa de primaria como a la de secundaria, siendo 284 profesores de educación primaria (62,4%), y 171 profesores de educación secundaria obligatoria (E.S.O.) y bachillerato (37,6%).

Se ha llevado a cabo un diseño muestral probabilístico por conglomerados y estratificado, seleccionando primero los municipios, luego los centros y por último los profesores a encuestar en cada centro educativo, todo ello de forma aleatoria (Rodríguez Osuna, 2002).

Así, el universo de la muestra consta de 1659 centros educativos de la Comunidad de Madrid, siendo calculado gracias a los listados de centros educativos de primaria y segundaria de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, 2014) y del listado de municipios y población (Instituto de estadística de LA Comunidad de Madrid, 2013).

Instrumento

Se ha utilizado la entrevista como instrumento para la recogida de datos, denominada entrevista estructurada (Lussier & Kimball, 2008). El instrumento utilizado ha sido elaborado y validado por Guedea (2010) con una fiabilidad de alfa de Cronbach α=.702.

El criterio de validez utilizado fue el de validez por contenidos, donde se establecieron categorías para facilitar el análisis de los ítems. De esta forma, se establecen dos partes con diferentes dimensiones. La primera parte, donde se observan datos sociodemográficos de los entrevistados, conteniendo información acerca de la edad, sexo, titulación y años de experiencia docente en el centro educativo, con un carácter formal. Y una segunda parte, que engloba el resto del cuestionario con 32 preguntas, divididas en diferentes dimensiones:

- Dimensión I: Importancia de los estilos de enseñanza.

- Dimensión II: Conocimiento, preparación, formación inicial y permanente sobre estilos de enseñanza.
- Dimensión III: Dificultades con los estilos de enseñanza.
- Dimensión IV: Frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza.
- Dimensión V: Grado de aceptación de los estilos de enseñanza.
- Dimensión VI: Aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza.

En este caso, se han utilizado únicamente dos preguntas del cuestionario pertenecientes a la dimensión IV y VI.

Procedimiento

Este estudio tuvo lugar en un momento determinado del año, que abarca todo el curso académico 2014- 2015, a lo que se le denomina estudio transversal (Sierra Bravo, 2001), llevado a cabo por una única persona, favoreciendo la eficacia de los datos.

Para el análisis de los datos, se ha realizado un análisis descriptivo a través de tablas de frecuencias utilizando el programa estadístico para el análisis de datos SPSS®, Versión 20.

RESULTADOS

Por un lado, se lleva a cabo el análisis descriptivo para ver cuáles son los estilos de enseñanza más utilizados según el contenido que se esté impartiendo en las clases de Educación Física. Estos contenidos son la estimulación perceptivo motriz, las capacidades físicas condicionales, la formación deportiva básica, la actividad física para la salud y la interacción social.

Así, el estilo más utilizado para el desarrollo de la estimulación perceptivo motriz es el descubrimiento guiado (60%) y la asignación de tareas (53%). Para las capacidades físicas condicionales, los estilos más utilizados son el mando directo (75,6%) y la asignación de tareas (72,5%). Para la formación deportiva básica, se acude al uso de los estilos de asignación de tareas (71,2%) y mando directo (67,9%). Para el contenido de actividad física para la salud, se utiliza con mayor frecuencia la argumentación y diálogo (42,4%). Por último, para la interacción social entre los alumnos, se usa en mayor medida

el descubrimiento guiado (42,2%) y la resolución de problemas (42,2%) (tabla 3.).

Tabla 3. Frecuencias de utilización de los estilos de enseñanza en función de los contenidos de Educación Física.

		MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
1. Estimulación perceptivo motriz	n	180	241	102	47	65	54	273	180	213
	%	39,6	53	22,4	10,3	14,3	11,9	60	39,6	46,8
2. Capacidades físicas condicionales	n	344	330	91	57	62	52	125	102	36
	%	75,6	72,5	20	12,5	13,6	11,4	27,5	22,4	8,6
3. Formación deportiva básica	n	309	324	161	86	87	79	204	185	91
	%	67,9	71,2	35,4	18,9	19,1	17,4	44,8	55,2	20
4. Actividad física para la salud	n	172	172	99	53	174	193	165	106	88
	%	37,8	37,8	21,8	11,6	38,2	42,4	36,3	23,3	19,3
5. Interacción social	n	48	171	173	72	168	140	192	192	180
	%	10,5	37,6	38	15,8	36,9	30,8	42,2	42,2	39,6

Por otro lado, se realiza el análisis descriptivo de la percepción de los profesores sobre los estilos más aceptados por los alumnos en los diferentes cursos de educación primaria y secundaria.

Así, en 1º y 2º de educación primaria, el estilo más aceptado es el estilo de libre exploración (46,6%), el mando directo (45,1%) y el descubrimiento guiado (42%).

El resto de estilos son menos aceptados, destacando el estilo de microenseñanza (56,9%) (tabla 4.).

MUSEO DEL JUEGO

Tabla 4. Frecuencias sobre la percepción de los profesores acerca de cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 1º y 2º de primaria.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	205	45,1
	No	79	17,4
AT	Si	167	36,7
	No	117	25,7
ER	Si	41	9
	No	243	53,4
M	Si	25	5,5
	No	259	56,9
D	Si	65	14,3
	No	219	48,1
AyD	Si	55	12,1
	No	229	50,3
DG	Si	191	42
	No	93	20,4
RP	Si	78	17,1
	No	206	45,3
LE	Si	212	46,6
	No	72	15,8

Para 3º y 4º curso de educación primaria, los estilos más aceptados varían, reduciendo la importancia del mando directo (38,2%) y el estilo de libre exploración (36,5%), y aumentando el de la asignación de tareas (48,6%), acompañado nuevamente por el estilo de descubrimiento guiado (45,3%).

El estilo menos aceptado por los alumnos sigue siendo el estilo de microenseñanza (53,4%) (tabla 5.).

MUSEO DEL JUEGO

Tabla 5. Frecuencias sobre la percepción de los profesores acerca de cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 3º y 4º de primaria.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	174	38,2
	No	110	24,2
AT	Si	221	48,6
	No	63	13,8
ER	Si	87	19,1
	No	197	43,3
M	Si	41	9
	No	243	53,4
D	Si	71	15,6
	No	213	46,8
AyD	Si	82	18
	No	202	44,4
DG	Si	206	45,3
	No	78	17,1
RP	Si	141	31
	No	143	31,4
LE	Si	166	36,5
	No	118	25,9

En los cursos 5º y 6º de primaria, el mando directo (39,3%) y la libre exploración (27,9%) siguen disminuyendo su aceptación, mientras que el estilo de asignación de tareas sigue aumentando (46,4%). Además, en estos cursos de educación primaria, el estilo de descubrimiento guiado disminuye su aceptación (41,1%), y comienza a aumentar la aceptación del estilo de resolución de problemas (43,3%). Por lo tanto, en estos cursos los estilos más aceptados son el estilo de asignación de tareas y resolución de problemas. Sobre el estilo menos

MUSEO DEL JUEGO

aceptado, sigue siendo el estilo de microenseñanza (47%), a pesar de esto, su porcentaje acerca de la baja aceptación del estilo va disminuyendo (tabla 6.).

Tabla 6. Frecuencias sobre la percepción de los profesores acerca de cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 5º y 6º de primaria.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	179	39,3
	No	105	23,1
AT	Si	211	46,4
	No	73	16
ER	Si	129	28,4
	No	155	34,1
M	Si	70	15,4
	No	214	47
D	Si	94	20,7
	No	190	41,8
AyD	Si	124	27,3
	No	160	35,2
DG	Si	187	41,1
	No	97	21,3
RP	Si	197	43,3
	No	87	19,1
LE	Si	127	27,9
	No	157	34,5

Ahora se analizan los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos de educación secundaria, en este caso los alumnos que pertenecen a 1º y 2º curso de secundaria. Así, los estilos más aceptados son la asignación de tareas (27,9%) y el

MUSEO DEL JUEGO

mando directo (27%). El estilo menos aceptado por los alumnos es el estilo de microenseñanza (31,9%) y el estilo de diálogo (31%) (tabla 7.).

Tabla 7. Frecuencias sobre la percepción de los profesores acerca *de* cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 1º y 2º de secundaria.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	123	27
	No	49	10,8
AT	Si	127	27,9
	No	45	9,9
ER	Si	56	12,3
	No	116	25,5
M	Si	27	5,9
	No	145	31,9
D	Si	31	6,8
	No	141	31
AyD	Si	52	11,4
	No	120	26,4
DG	Si	87	19,1
	No	85	18,7
RP	Si	82	18
	No	90	19,8
LE	Si	50	11
	No	122	26,8

En los cursos 3º y 4 de educación secundaria, la aceptación de los estilos de mando directo (18,7%) y asignación de tareas (26,8%) disminuye, tomando importancia el estilo de resolución de problemas (26,2%). A pesar de la disminución en la

MUSEO DEL JUEGO

aceptación del estilo de asignación de tareas, sigue siendo el estilo más aceptado junto con la resolución de problemas. De los estilo menos aceptados, el estilo diálogo cada vez es menos rechazado (25,9%) mientras que el estilo de libre exploración, es cada vez más rechazado (27,9%). Así, los estilos menos aceptados para estos cursos de secundaria son la microenseñanza (28,4%) y el estilo de libre exploración (27,9%) (tabla 8.).

Tabla 8. Frecuencias sobre la percepción de los profesores acerca de cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 3º y 4º de secundaria.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	85	18,7
	No	87	19,1
AT	Si	122	26,8
	No	50	11
ER	Si	91	20
	No	81	17,8
M	Si	43	9,5
	No	129	28,4
D	Si	54	11,9
	No	118	25,9
AyD	Si	80	17,6
	No	92	20,2
DG	Si	86	18,9
	No	86	18,9
RP	Si	119	26,2
	No	53	11,6
LE	Si	45	9,9
	No	127	27,9

MUSEO DEL JUEGO

Por último, se observan los estilos más aceptados en 1º de bachillerato, siendo de nuevo, el estilo de resolución de problemas (28,8%), aumentando su importancia en comparación con cursos anteriores, y el estilo de asignación de tareas (25,7%), aunque su porcentaje ha disminuido. Los estilos de diálogo y argumentación y diálogo, van aumentando progresivamente a medida que los alumnos promocionan de curso. El estilo de microenseñanza no es tan rechazo como en cursos anteriores, aunque sigue siendo uno de los estilo menos aceptados (24%), siendo el menos aceptado el estilo de libre exploración (25,5%) (tabla 9.).

Tabla 9. Frecuencias sobre la percepción de los profesores acerca de cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 1º de bachillerato.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	67	14,7
	No	104	22,9
AT	Si	117	25,7
	No	54	11,9
ER	Si	92	20,2
	No	79	17,4
M	Si	62	13,6
	No	109	24
D	Si	57	12,5
	No	114	25,1
AyD	Si	88	19,3
	No	83	18,2
DG	Si	77	16,9
	No	94	20,7
RP	Si	131	28,8
	No	40	8,8
LE	Si	55	12,1

MUSEO DEL JUEGO

No	116	25,5

DISCUSIÓN

Por un lado, el uso de los estilos de enseñanza depende del contenido que se imparte, por lo que en función de éste se utilizarán unos estilos de enseñanza determinados, más adecuados para ello.

Así, para llevar a cabo el desarrollo de la estimulación perceptivo motriz, se utilizan con más frecuencia estilos como el descubrimiento guiado y la asignación de tareas. De esta forma, son varias las investigaciones que afirman que el estilo más utilizado es el estilo de asignación de tareas, perteneciente a la familia de estilos tradicionales, ya que estos estilos permiten un mayor aprendizaje y retención de los conocimientos adquiridos además de una mayor mejora de las habilidades físicas y de permitir mayor tiempo de actividad y menos de instrucción (Boyce, 1992; Byra et al., 2014; Curtner-Smith et al., 2001; Derri & Pachta, 2007). Sin embargo, otros autores observan en sus investigaciones que la utilización frecuente de estilos más creativos como el descubrimiento guiado, se utilizan porque aportan mayor cantidad de respuestas tanto cognitivas como afectivas y de socialización entre los alumnos, mejorando su rendimiento académico y pudiendo hacer partícipes a los alumnos de su propio aprendizaje, aportando así una mayor motivación a la hora de llevar a cabo las tareas planteadas. A pesar de esto, ambos estilos son los que más influyen en el aprendizaje de los alumnos (Cachadiña, Ruano, & Rodriguez, 2006; Isaza & Henao, 2012; Jaakkola & Watt, 2011; López-Tejada, 2002; Morgan, Kingston, & Sproule, 2005; Ortiz, 2000; Patmanoglou, Mantis, Digelidis, Tsigilis, & Papapetrou, 2008; Rueda, 2004; Salvara, Jess, Abbott, & Bognár, 2006).

Respecto al contenido de capacidades físicas básicas, se utiliza con más frecuencia el mando directo y la asignación de tareas, ya que en este caso es necesario que el profesor proponga y dirija la actividad, buscando la mejora de estas capacidades (Boyce, 1992; Curtner-Smith et al., 2001; Derri & Pachta, 2007; Jaakkola & Watt, 2011; Mawer, 1999; Penney & Evans, 1999; Zeng et al., 2009).

Ocurre lo mismo en el caso del contenido de formación deportiva básica, donde se utiliza con más frecuencia el estilo de asignación de tareas y mando directo, ya que todo deporte sigue las directrices de una normativa. Así, existe la necesidad de utilizar estilos de enseñanza reproductivos para contenidos deportivos o para la enseñanza de modelos de movimientos

complejos, a pesar de que el alumno no participe en su aprendizaje y existan menos implicaciones a nivel cognitivo (Bañuelos, 1992; Campos, Garrido, & Castañeda, 2011; Derri & Pachta, 2007; Hewitt & Kenneth, 2013; Jaakkola & Watt, 2011).

En el caso de la actividad física para la salud, se busca la concienciación y enseñanza de hábitos saludables en los alumnos, siendo los estilos socializadores a través de la argumentación y el diálogo los más utilizados. Así, Delgado (1998), Delgado et al. (1996) e Isaza & Henao (2012), afirman que los estilos más aceptados y utilizados por los profesores de Educación Física, son los estilos más innovadores, entre ellos los incluidos dentro de la familia de estilos socializadores.

Por último, para el contenido de interacción social entre los alumnos, los estilos más utilizados son el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, ya que son estilos que favorecen cognitivamente al alumno, donde además, para poder conseguir el objetivo propuesto, hay que interaccionar con el resto de compañeros, produciendo un aumento de la motivación y mejora del ambiente de clase, fomentando a su vez la adquisición de conocimientos y permitiendo que el alumno intervenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Campos et al., 2011; Cuellar, 2008; Derri & Pachta, 2007; Isaza & Henao, 2012; Learreta et al., 2005; Morgan et al., 2005; Romero, 2008; Salvara et al., 2006; Villard et al., 2013).

Por otro lado, respecto a la percepción de los profesores acerca de cuál o cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos, cabe destacar en la etapa de primaria, que en 1º y 2º el estilo de libre exploración, mando directo y descubrimiento guiado son los estilos más aceptados por los alumnos. En 3º y 4º de primaria, los estilos más aceptados por los alumnos son la asignación de tareas y el descubrimiento guiado. En los últimos cursos de primaria, 5º y 6º, el estilo más aceptado es de nuevo el descubrimiento guiado, aunque comienza a aceptarse más el estilo de resolución de problemas debido a la maduración de los alumnos, ya que el estilo de resolución de problemas implica mayor autonomía que el estilo de descubrimiento guiado. En la etapa de secundaria, en 1º y 2º de E.S.O son más aceptados los estilos de mando directo y asignación de tareas. En 3º y 4º de E.S.O, son la asignación de tareas, resolución de problemas y mando directo. Y por último, en 1º de bachillerato, son la asignación de tareas y el estilo de resolución de problemas. En todos los casos, los estilos más aceptados por los alumnos, como se ha citado anteriormente, son aquellos que implican al alumno en su proceso de

enseñanza-aprendizaje, ya que aportan motivación y actitud positiva en los alumnos (Jaakkola & Watt, 2011). Los estilos tradicionales están presentes en todas las etapas ya que los alumnos, en algunas ocasiones, prefieren la comodidad de reproducir un modelo, además de que estos estilos aportan mayor tiempo de práctica motriz, lo cual también es más motivador para ellos (Byra et al., 2014; Sánchez et al., 2012). Independientemente del estilo que se utilice, lo que se observa a medida que se promociona de curso, es que se utilizan estilos de enseñanza que permiten mayor autonomía en los alumnos, lo cual es positivo para la formación integral del alumno (Delgado, 1991).

CONCLUSIONES

Para el contenido de Educación Física se utilizan diferentes estilos de enseñanza según las capacidades que favorezcan éstos en los alumnos. Así, para el desarrollo de la estimulación perceptivo motriz, se utilizan más los estilos de asignación de tareas o descubrimiento guiado. Para el contenido de condición física y formación deportiva básica, se utiliza más el mando directo y la asignación de tareas. Para el contenido de actividad física para la salud son los estilos socializadores. Y por último, para el desarrollo de la interacción social, se utiliza con más frecuencia el descubrimiento guiado y la resolución de problemas.

En función del curso y la etapa en la que se encuentren los alumnos, los estilos de enseñanza más aceptados también varían. Así, en la etapa de primaria, en concreto en 1º y 2º, son más aceptados el estilo de libre exploración, mando directo y descubrimiento guiado. En 3º y 4º, la asignación de tareas y el descubrimiento guiado. Y en 5º y 6º, es de nuevo el descubrimiento guiado, además de la resolución de problemas. En la etapa de E.S.O. y bachillerato, en concreto en 1º y 2º de E.S.O., son más aceptados el mando directo y la asignación de tareas. La asignación de tareas, resolución de problemas y mando directo en 3º y 4º de E.S.O. Y en 1º de bachillerato, la asignación de tareas y el estilo de resolución de problemas.

MUSEO DEL JUEGO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguera, M. T. (1992). Metodología de la observación en las ciencias humanas. Madrid: Catedra.

Bañuelos, F. (1992). Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte. Madrid: Gymnos.

Benedito, V. (1987). Aproximación a la didáctica. Barcelona: PPU.

Boyce, B. (1992). The effects of three styles of teaching on university students motor performance. Journal of Teaching in Physical Education, 11(4), 389– 401.

Byra, M., Sanchez, B., & Wallhead, T. L. (2014). Behaviors of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching: Instruction, feedback, and activity level. European Physical Education Review, 20(1), 3– 19.

Cachadiña, M. P., Ruano, K., & Rodriguez, J. J. (2006). Expresión corporal en clase de Educación Física. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.

Campos, M. C., Garrido, M. E., & Castañeda, C. (2011). El estilo de enseñanza como determinandte del tiempo de compromiso motor en Educación Física. Scientia, 16(1), 40–51.

Cea D´Ancona, M. Á. (2001). Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. (3rd ed.). Madrid: Síntesis.

Comunidad de Madrid (2014). Guía de centros docentes de la Comunidad de Madrid. En web: www.madrid.org/centros_docentes/guia/index.html

Cuellar, M. J. (2008). Fundamentos metodológicos para la Expresión y Comunicación Corporal. En M. J. Cuellar y M.C. Francos, (Coords.), Expresión y Comunicación Corporal para la Educación, Recreación y Calidad de Vida. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.

Curtner- Smith, M., Todorovich, J., Mc-Caughtry, N., & Lacon, S. (2001). Urban teachers´ use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for Physical Education. European Physical Education Review, 7(2), 177– 190.

Delgado, M. Á. (1991). Los estilos de enseñanza en la educación fisica. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada, España: ICE Universidad de Granada.

Delgado, M. Á. (1998). Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por los futuros profesores de Educación Física durante la formación inicial y profesores de Educación Física en formación. Educación Física Y Deportes, 3(12), s/p.

Delgado, M. Á., Medina, J., & Viciana, J. (1996). The teaching styles in the preservice of Physical Education Teachers. Presented at the International Seminar, Lisboa.

Derri, V., & Pachta, M. (2007). Motor skills and concepts acquisition and retention: a comparison between two styles of teaching. International Journal of Sport Science, 63(1), 37–47.

González Tirados, R. M. (2009). Documentos para la docencia. Bases conceptuales en el proceso de la investigación. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.

Guedea, J. C. (2010). Análisis de los Estilos de Enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física del nivel primaria en la ciudad Chihuahua. Universidad de Granada, Granada, España.

Hewitt, M., & Kenneth, E. (2013). Estilos de enseñanza observados entre los entrenadores de juveniles y profesionales de Tenis Australia. ITF Coaching and Sport Science Review, 59(21), 6– 8.

Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid (2013). Demografía y población. En Web: http://www.madrid.org/iestadis

Isaza, L., & Henao, G. C. (2012). Actitudes- Estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. International Journal of Physical Education, 5(1), 133– 141.

Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers´ self-reported use and perceptions of Mosston anad Ashworth´s teaching styles. Journal of Teaching in Physical Education, 30, 248– 262.

Learreta, B., Sierra, M. A., & Ruano, K. (2005). Los contenidos de la expresión corporal. Barcelona: INDE.

López-Tejada, A. (2002). El desarrollo de la creatividad a través de la expresión corporal (Tesis Doctoral). UNED, Madrid.

Lussier, R. N., & Kimball, D. C. (2008). Applied sport management skills. Unit States: Human Kinetics.

Mawer, M. (1999). Teaching Styles and Teaching Approaches in Physical Education: Research Developments. En C.A. Hardy y M. Mawer (eds) Learning and Teaching in Physical Education. London: Falmer.

MUSEO DEL JUEGO

Monterola, C. (2002). Enseñar a enseñar. Escuela de educación. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Retrieved from http://www.cena.mec.org.0c/estierra/

Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. European Physical Education Review, 11(3), 257– 285.

Mosston, M. (1982). Enseñanza de la educación física. Del comando al descubrimiento. Barcelona, España: Paidós.

Ortiz, M. M. (2000). Comunicación y lenguaje corporal. Granada: Proyecto Sur.

Patmanoglou, S., Mantis, K., Digelidis, N., Tsigilis, N., & Papapetrou, L. (2008). The command and self- check styles for more effective teachinf of tennis at the elementary school. International Journal of Physical Education, 45(1), 26– 32.

Penney, D., & Evans, J. (1999). Politics, Policy and Practice in Physical Education. London: Spon.

Rodríguez Osuna, J. (2002). La muestra: teoría y aplicación. En F. Alvira, M. García Ferrando y J. Ibáñez (Comps.), El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (3a ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Romero, C. H. (2008). ¿Quo vadis Expresión Corporal? En G. Sánchez et al. (Coords.), El movimiento expresivo (pp. 105–116). Presented at the II Congreso internacional de Expresión Corporal y educación, Salamanca: Amarú.

Rueda, B. (2004). La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física. En Castillo, E.; Díaz, M. (2004). Expresión corporal en primaria. (Servicio de publicaciones.). Universidad de Huelva.

Salvara, M., Jess, M., Abbott, A., & Bognár, J. (2006). A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education. European Physical Education Review, 12(1), 51– 74.

Sanchez, B., Byra, M., & Wallhead, T. L. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. Physical Education and Sport Pedagogy, 17(3), 317–330.

Villard, M., Abad, M. T., Montávez, M., & Cartillo, E. (2013). Percepciones del profesorado de Educación Física de secundaria en Andalucía: metodología y expresión corporal. Retos. Nuevas

MUSEO DEL JUEGO

Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación, (24), 149–153.

Zeng, H. Z., Leung, R. W., Liu, W., & Bian, W. (2009). Learning outcomes tought by three teaching styles in college fundamental volleyball classes. Clinical Kinesiology, 63(1).

MUSEO DEL JUEGO

ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte
International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport
Nº 9 Diciembre 2015

DIFERENCIAS EDUCATIVAS PARENTALES EN FUTBOLISTAS DE ÉLITE EN FUNCIÓN DEL NIVEL COMPETIVIVO

PARENTAL STYLE DIFERENCES IN YOUTH ELITE FOOTBALL PLAYERS DEPENDING ON COMPETITIVE LEVEL

Rubén Lezcano Villalba
Universidad Camilo José Cela
Calle Concejal Castillo 3, 2º drch., Albacete, 02004.
e-mail: rulezvi@hotmail.com

Resumen:

Son numerosos los estudios que han destacado la influencia paterna en el desarrollo deportivo de los hijos, destacando tanto los efectos positivos como los negativos de ciertas prácticas parentales. Esta investigación tiene como objetivo analizar las diferencias en la percepción de los estilos educativos parentales en una muestra de jóvenes futbolistas de élite en función de su nivel competitivo, determinado en base a si son o no internacionales. En este estudio participaron un total de 750 futbolistas (hombres), internacionales (N = 253) y no internacionales (N = 497), nacidos entre 1993 y 2000. Para la elección de la muestra se realizó un muestreo probabilístico por conveniencia, adoptándose un intervalo de confianza del 95,5 y un margen de error de ± 3,26. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo a través de encuestas y el instrumento utilizado fue el Child´s Report of Parental Behavior (Schaefer, 1965). Los resultados mostraron puntuaciones significativamente inferiores del grupo de internacionales en la dimensión control-hostilidad tanto en la percepción del padre como de la madre.

Palabras clave: Fútbol, estilos de crianza, talento, nivel deportivo.

MUSEO DEL JUEGO

Abstract:

There are many researches that highlight the positive and negative influence of parenting styles in children´s sports development. This paper is focused on how youth elite football players (male), internationals (N = 257) and none internationals (N = 497), borned between 1993 and 2000, perceived their parents parenting styles. To achieve this goal 750 football players from Primera and Segunda Spanish League football clubs participated in the research. It was used a cuantitative methodology and a probabilistis sampling, taking a 95,5 interval of confidence and a ± 3,26 margin of error. The questionnaire used to take the data was the Child´s Report of Parental Behavior (Schaefer, 1965). The results showed that international football players perceived significant lower punctuations on control-hostility in both fathers and mothers.

Key words: Football, parenting styles, gifted, sports level.

Recibido: 12 Diciembre de 2015. Aceptado: 28 de diciembre de 2015

INTRODUCCIÓN

Presentación

La connotación divina del término talento para referirse a las personas con un don excepcional favoreció la idea de que éste estaba determinado genéticamente (Villarraga, Martínez & Benavides 2004). Esta visión, que se mantuvo durante años, marcó la separación entre aquellos para los que el talento dependía de cualidades innatas (Calero, 2010) y aquellos para los que el proceso de formación y los elementos contextuales que rodeaban al talento eran claves (Hemery, 1986). Fruto de las ideas de Spearman (1927) y Thurstone (1938) surgieron los primeros modelos multifactoriales, que afrontaron, de manera pionera, el intento por explicar el rendimiento excepcional de algunos sujetos en áreas como la música, el deporte o el automovilismo (López, 2007).

La corriente neofactorialista que siguió a estos modelos destacó la importancia de la experiencia y la interacción con el entorno en el proceso de formación de sujetos superdotados. Se destacó la importancia de un contexto familiar y educativo estimulante e influyente (Tannenbaum, 1983), la influencia del colegio, los compañeros y la familia (Van Boxtel & Mönks, 1992), la situación socioeconómica (Pérez, 2006), la importancia de un

MUSEO DEL JUEGO

ambiente adecuado (Prieto & Castejón, 2000) y la importancia de los factores ambientales (Gagné, 2008) entre otros.

Estos modelos llevaron a muchos autores a destacar los elementos contextuales en la formación del deportista de élite por encima de los factores genéticos (Hemery, 1986; Platonov, 1988; Sáenz, Jiménez, Giménez & Ibáñez, 2007; Zatsiorski, 1989), llegando incluso a afirmarse que las características educativas y sociológicas son tan importantes que el proceso de detección de talentos debería centrarse en ellas (López, 1995; Reilly, Williams, Nevill & Franks, 2000). Las primeras investigaciones realizadas bajo este prisma, denominado enfoque psicosocial de la pericia (Ruiz, Sánchez, Durán, & Jiménez, 2006), corresponden a Bloom (1985), si bien son muchos los autores que han realizado investigaciones al amparo de este modelo (Baur, 1993; Côté, 1999; Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1997; Fernández & Méndez, 2014; Gould, Dieffenbach & Moffett, 2002; Haro, Buñuel & Uriondo, 2012; Martindale, Collins & Abraham, 2007; Ruíz-Pérez, 1999; Sánchez et al., 2006; Williams & Franks, 1998).

La familia, agente socializador por excelencia (Samper, Cortés, Mestre, Nácher & Tur, 2006; Torío, Peña & Rodríguez, 2008; Tur & Mestre, 2014), es uno de los elementos más importantes en la formación del deportista de élite (Bloom, 1985; Brustad, 2003; Côté, 1999; Greenleaf, Gould & Dieffenbach, 2001; Gulbin, Oldenziel, Weissensteiner & Gagné, 2010; Haro, 2011; Hemery, 1986; Holt & Hogg, 2002; Phillips, Davids, Renshaw & Portus, 2010; Sánchez, 2001; Wuerth, Lee & Alfermann, 2004), fundamentalmente por su capacidad para afectar positiva o negativamente el desarrollo de los hijos (Fredricks & Eccles, 2005). Por ejemplo, Kay (2000) afirma que las posibilidades de un sujeto de alcanzar el éxito están condicionadas por el tipo de familia al que pertenece, afirmación que en el ámbito deportivo ha sido corroborada por multitud de investigaciones (Birch & Curtis, 1998; Carlson, 1993; Gagné, 2011; Junior, Santos, Morales, Salmela & Mourthe, 2001; Moraes, Rabelo & Salmela, 2004; Nowak, 1969; Pavia, 1973; Takenoshita, 1967; Yaprak & Ünlü, 2010).

Son numerosos los trabajos realizados dentro de la psicología social acerca de la influencia que los padres ejercen sobre el desarrollo de los hijos (Boyes & Allen, 1993; Hoelter & Harper, 1987; Hurlock, 1988; Leahy, 1981; Marks & McLanahan, 1991; Scott & Scott, 1991; Torío, Peña & Inda, 2008; Walker & Taylor, 1991), siendo fundamentalmente dos los aspectos clave sobre los que se centran. Los estilos de crianza, referidos al

conjunto de actitudes y comportamientos de los padres, y las prácticas de crianza, referidas a actuaciones concretas (Darling & Steinberg, 1993).

Las dimensiones educativas que han recibido una mayor atención por parte de los investigadores han sido la capacidad de respuesta y la capacidad de solicitud o exigencia (Pastorelli et al., 2014), también denominadas dominio-sumisión y apoyo parental respectivamente (Torío López et al., 2009). Esta última hace referencia a la capacidad parental para crear un clima familiar de afecto, lo que ha sido identificado como una característica propia de familias de futbolistas de élite (Reilly et al., 2000). Mientras que la dimensión dominio-sumisión se relaciona con la capacidad para controlar la conducta de los hijos (Tur & Mestre, 2014). Posteriormente a estas dimensiones se les unirían la dimensión madurez, que hace referencia a las exigencias que los padres imponen a los hijos, y la dimensión comunicación, que hace referencia a la capacidad de los padres para explicar razonadamente las normas y decisiones a los hijos (Torío, Peña & Rodríguez, 2008).

Uno de los modelos explicativos más elaborados y utilizados es el desarrollado por Baumrind (1967), quien explicó la influencia parental en el desarrollo de los hijos basándose en la combinación de tres variables: Control, comunicación e implicación afectiva. Lo que daría lugar a tres estilos educativos básicos, el autoritario, caracterizado por la utilización de medidas de fuerza o castigo y el rechazo al diálogo, el permisivo, caracterizado por la ausencia de control y la evitación de restricciones o castigos, y el democrático, caracterizado por la utilización del razonamiento y la negociación para orientar el comportamiento de los hijos (Torío, Peña & Rodríguez, 2008).

Estado de la cuestión

Son escasas las investigaciones que han analizado de manera global la relación entre los estilos educativos parentales y el desarrollo deportivo, si bien existen autores que han tratado de realizar aproximaciones a esta cuestión. Por ejemplo, Hellstedt (1990), basándose en los postulados de Baumrind, distinguió entre tres tipos de padres, los desinteresados, los muy implicados y los moderadamente implicados; Holt, Tamminen, Black, Mandigo & Fox (2009) distinguieron entre comportamientos paternos de autonomía y apoyo, de control, y mixtos; Lauer, Gould, Roman & Pierce (2010) distinguieron entre relaciones familiares tranquilas, difíciles y turbulentas; mientras que Pérez (1999) diferenció entre padres educativos, deportistas, cazatalentos, no practicantes, antivicios y snobs.

La creciente importancia que se le ha atribuido a los elementos contextuales, y en concreto a la familia, en el desarrollo deportivo de los hijos ha favorecido el incremento de la producción científica en torno a este tema (Holt, Tamminen, Black, Shen & Wall, 2008), lo que ha permitido establecer una serie de conclusiones. Así, se acepta que una implicación parental positiva favorece el desarrollo deportivo de los hijos (Côté, 1999; Gibson, 2002; Harald, 2006; Scanlan & Lewthwaite, 1986), ya que ayuda a superar fracasos, periodos de bajo rendimiento y situaciones de estrés competitivo (Côté, 1999; VanYperen, 1995), a recuperarse tras una lesión (Udry, & Andersen, 2002), y a disfrutar más del deporte (Brustad, 1996).

También se acepta que un estilo parental caracterizado por el apoyo, la comprensión y la motivación favorece el desarrollo deportivo de los hijos (Arias, 2008; Gilar & Castejón, 2003; Kanters, Casper & Bocarro, 2008; Lorenzo, 2001; Morgan & Giacobbi, 2006; Orbach, Singer & Price, 1999; Palomo, 2012; Torrescusa & Laguna, 2000; Tschiene, 1989; Wuerth et al., 2004), por ejemplo Holt & Dunn (2004) afirman que una de las claves del éxito en el deporte es el apoyo social, mientras que Torregrosa et al. (2007) demostraron que el apoyo paterno favorece el compromiso en el deporte. Por otra parte, se acepta que los padres excesivamente implicados en la vida deportiva de los hijos son una enorme fuente de estrés y ansiedad, lo que se asocia a la pérdida de interés por el deporte (Coakley, 2006; Crespo & Miley, 1999; Defrancesco & Johnson, 1997; Gould, Tuffey, Loehr & Udry, 1997; Kanters et al., 2008; Leff & Hoyle, 1995; McGuire & Cook, 1983; Scanlan & Lewthwaite, 1986; Smoll et al., 2011), por ejemplo se ha demostrado que las expectativas irreales respecto a los hijos provocan disminuciones en su rendimiento (Hellstedt, 1990; Smoll, Cumming & Smith, 2011), que las críticas por su desempeño deportivo y las culpas por el dinero invertido son una enorme fuente de estrés (Scanlan, Stein & Ravizza, 1991) y que un excesivo enfoque en la victoria aumenta la presión sobre el deportista (Collins & Barber, 2005; Stein, Raedeke & Glenn, 1999; Turman, 2007).

Finalmente, se constatan diferencias en la percepción que los hijos poseen de sus padres y sus madres. Mientras que las madres son percibidas como más democráticas, controladoras, centradas en el hijo (Holt et al., 2009; Rodríguez, Del Barrio & Carrasco, 2009), favorecedoras de la autoestima y las habilidades sociales (Flórez, Hernández & González, 2012), los padres son percibidos como más autoritarios, rígidos, severos, restrictivos y formales (Holt et al., 2009; Rodríguez et al., 2009), son ellos quienes más tiempo dedican al deporte de los hijos

(Yeung, Sandberg, Davis-Kean & Hofferth, 2001), y quienes asumen las decisiones más importantes (Chafetz & Kotarba, 1995; Thompson, 1999), favorecen el autocontrol, la agresividad y la impulsividad (Flórez et al., 2012).

OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es analizar cuál es la percepción que jóvenes futbolistas de élite poseen sobre los estilos educativos de sus padres. Específicamente se pretende comprobar si dentro de una muestra de élite como la analizada existen diferencias en la percepción de los estilos educativos parentales en función del nivel competitivo, comparando una grupo de jugadores internacionales con un grupo de jugadores no internacionales pertenecientes a clubes de Primera y Segunda división.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

Han sido numerosas las dificultadas asociadas a los estudios de carácter psicológico relacionados con el desarrollo del talento deportivo (Naveira, 2010; Naveira & Ruiz, 2013), tales como la utilización de falsos deportistas (Elman & McKelvie, 2003; Naveira & Ruiz, 2013), el estudio simultáneo de diferentes modalidades (Bara, Scipiao & Guillén, 2004; Cox, 2008; Naveira, & Ruiz, 2013), las diferencias en el nivel deportivo de los participantes (Bara et al., 2004; Naveira, & Ruiz, 2013; Guillén, & Castro, 1994; Valliant, Housley & McKelvie, 1981), las diferencias en el sexo de los sujetos (O´Sullivan, Zuckerman & Kraft, 1998; Schroth,1995), las diferencias en edad o categoría (Ruiz, 2005), las diferencias en la calidad y cantidad de entrenamiento desarrollado (Naveira & Ruiz, 2013), los problemas de interculturalidad en los estudios (Alderman, 1983; Bara et al., 2004; Cox, Liu & Qiu 1996) o las dificultades de acceso a deportistas de élite (Vealey, 1992). Para tratar de minimizar el impacto de estos aspectos en el resultado de la investigación se adoptaron una serie de criterios a la hora de realizar la selección de la población objeto de estudio. Estos criterios fueron: ser hombre, poseer nacionalidad española, haber nacido entre 1993 y 2000, pertenecer a un club que en la temporada 2014/2015 militase en la Primera o la Segunda división de la Liga Española de Fútbol, y competir en alguna de las siguientes categorías: Primera división, segunda división, segunda división b, tercera división, juvenil división de honor,

ISSN: 2253-6604

juvenil nacional, o cadete regional o autonómico. Tal y como se observa en la tabla 1, en base a estos criterios participaron en el estudio un total de 750 futbolistas, agrupados en dos grandes categorías: Internacionales (N = 253) y No Internacionales (N = 497). Debido a las dificultades de acceso a la muestra se adoptó un muestreo no probabilístico y por conveniencia, mientras que para el cálculo de la muestra de estudio se adoptó un intervalo de confianza del 95,5 y un margen de error de ± 3,26.

Tabla1: Distribución de los participantes en el estudio

	Año	Primera división		Segunda división		Segunda Div. "B"		Tercera división		Juvenil honor		Juvenil nacional		Cadete regional		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Internacionales (N = 253)	1993	8	34,8	1	5	6	17,1									15
	1994	9	39,1	2	10	2	5,7	3	12,5							16
	1995	5	21,7	2	10	7	20	5	20,8							19
	1996	1	4,3	11	55	13	37,1	6	25	14	22,6					44
	1997			4	20	7	20	9	37,5	17	27,4					37
	1998							1	4,2	25	40,3	21	63,6			48
	1999									6	9,7	12	36,4	50	89,3	68
	2000													6	10,7	6
No internacionales (N = 497)	1993					16	53,3	5	13,2							21
	1994					5	16,7	13	34,2							18
	1995					7	23,3	15	39,5							22
	1996					2	6,7	4	10,5	50	47,2					56
	1997							1	2,6	30	28,3	36	38,3			67
	1998									26	24,5	55	58,5			81
	1999											3	3,2	116	50,7	119
	2000													113	49,3	113

Instrumento

Para la realización del estudio se adoptaron los métodos propios de la encuesta dado el carácter cuantitativo del estudio. En concreto se aplicó el Child´s Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI) (Schaefer, 1965), un autoinforme que consta de 52 ítems tipo Likert de 3 puntos sobre hábitos de crianza del padre y de la madre, en el que el sujeto valora por separado y utilizando las mismas afirmaciones a cada una de las figuras parentales. El instrumento original agrupa 26 subescalas entorno a 8 dimensiones primarias. La dimensión permisividad, agrupa las subescalas autonomía extrema y disciplina laxa; la dimensión autonomía y amor, las subescalas autonomía moderada, estimulación de la sociabilidad, estimulación del pensamiento independiente y tratamiento igualitario; la dimensión amor las subescalas evaluación positiva, compartir, expresión de afecto y apoyo emocional; la dimensión amor y control las subescalas estimulación intelectual, centrado en el niño, posesividad y protectividad; la dimensión control las subescalas intrusividad, supresión de la agresión, control a través de la culpa y dirección paterna; la dimensión control y hostilidad las subescalas rigurosidad, castigo y quejas; la dimensión hostilidad las subescalas irritabilidad, evaluación negativa y rechazo; y la dimensión hostilidad y negligencia las subescalas descuido e ignorancia. Las características psicométricas de la prueba original obtenidas mediante la fórmula de Kuder-Richardson KR-20 fueron de 0,84 para la dimensión molar Amor, 0,78 para Hostilidad, 0,69 para Autonomía y 0,66 para Control. El CRPBI fue adaptado y validado para su aplicación en castellano por Samper et al. (2006), quienes utilizaron una muestra formada por 1274 adolescentes de entre 13 y 18 años, encontrando una estructura factorial también constituida por 8 factores, tanto para padres como para madres. Mientras que otros estudios como el realizado por Carrasco et al. (2007) o Rodríguez et al. (2009), aunque también obtuvieron estructuras factoriales similares a la de la versión original, agruparon los factores en torno a tres dimensiones: Comunicación-Afecto, Control, y Hostilidad-Permisividad. En esta investigación utilizaremos la versión original traducida y validada al castellano por Samper et al. (2006).

Procedimiento

El procedimiento de recogida de información comenzó con la identificación de los clubes que cumplían con los criterios de selección. En segundo lugar se contactó con los clubes para

localizar a la persona responsable, y con capacidad de decisión, que pudiese autorizar la realización de las encuestas. En tercer lugar se procedió en todos los casos al envió de un correo electrónico explicando claramente los objetivos de nuestra investigación y sobre todo que condiciones eran necesarias para realizar la toma de datos. Finalmente, con todas las entidades que accedieron a colaborar se organizó una jornada de recogida de datos, que en la mayoría de los casos se realizó en las propias dependencias del club, siempre bajo unas condiciones mínimas que asegurasen la correcta realización de las pruebas. Antes de repartir el cuestionario se informó a todos los participantes del objetivo de la investigación, y del carácter voluntario y anónimo de la misma, invitándoles a firmar una hoja de consentimiento. Además, se les explicó la manera de cumplimentar el instrumento y se les animó a ser sinceros en sus respuestas. Una vez finalizada la toma de datos los cuestionarios fueron archivados ordenadamente por club y categoría para la posterior introducción de las respuestas en la base de datos. En cuanto a la organización temporal de la recogida de datos, ésta fue de tipo transversal, desde Septiembre de 2014 hasta Junio de 2015, pues era necesaria dar una descripción detallada y representativa de la situación (Thomas, Nelson & Stephen, 2011), eliminando así variables extrañas que pudiesen dificultar su interpretación.

RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis descriptivo de los datos correspondientes al cuestionario CRPBI en función del nivel deportivo (tabla 2), así como el análisis diferencial intermuestral de las dimensiones de los estilos educativos realizado mediante la prueba T (tabla 3), que mostró, en el caso del padre, diferencias significativas en la dimensión control-hostilidad ($p = .000$), en la que los jugadores internacionales ($M = 1.84$; $DT = 0.36356$) obtuvieron una puntuación media inferior a la de los jugadores no internacionales ($M = 1.98$; $DT = 0.38672$). De la misma manera, en caso de la madre, sólo se encontraron diferencias significativas en la dimensión control-hostilidad ($p = .000$), en la que los jugadores internacionales ($M = 1.84$; $DT = 0.36356$) también obtuvieron una puntuación media inferior a la de los jugadores no internacionales ($M = 1.98$; $DT = 0.38672$).

Tabla 2: Análisis descriptivo en función del nivel deportivo

Rasgos	Nivel deportivo	N	Media		Desviación típica	
			Padre	Madre	Padre	Madre
Permisividad	Internacional	253	1,84	1,86	0,41	0,39
	No internacional	497	1,80	1,79	0,41	0,38
Autonomía-Amor	Internacional	253	2,47	2,53	0,32	0,31
	No internacional	497	2,43	2,51	0,36	0,29
Amor	Internacional	253	2,49	2,58	0,33	0,28
	No internacional	497	2,47	2,59	0,34	0,31
Amor-Control	Internacional	253	2,42	2,45	0,28	0,28
	No internacional	497	2,43	2,47	0,29	0,27
Control	Internacional	253	1,93	2,02	0,32	0,32
	No internacional	497	1,97	2,05	0,32	0,32
Control-Hostilidad	Internacional	253	1,84	1,88	0,36	0,36
	No internacional	497	1,99	2,02	0,38	0,39
Hostilidad	Internacional	253	1,49	1,52	0,30	0,29
	No internacional	497	1,53	1,56	0,30	0,33
Hostilidad-Negligencia	Internacional	253	1,39	1,32	0,42	0,41
	No internacional	497	1,39	1,35	0,43	0,43

Tabla 3: Análisis diferencial realizado con la prueba T.

Dimensiones	t		Sig. (bilateral)	
	Padre	Madre	Padre	Madre
Permisividad	1,247	1,853	.213	.064
Autonomía-Amor	1,493	-0,108	.136	.914
Amor	0,648	0,037	.517	.970

MUSEO DEL JUEGO

Amor-Control	-0,24	-1,376	.811	.169
Control	-1,674	-0,967	.095	.334
Control-Hostilidad	-4,884	-4,825	.000	.000
Hostilidad	-1,142	-1,313	.254	.190
Hostilidad-Negligencia	-0,142	-0,901	.887	.368

DISCUSIÓN

A nivel general, tanto en los resultados del padre como de la madre, se observa que los jugadores internacionales perciben un mayor nivel de permisividad y autonomía-amor, y un menor nivel de control, control-hostilidad y hostilidad que los no internacionales, si bien el análisis estadístico sólo mostró diferencias significativas en la dimensión control-hostilidad, tanto en la percepción del padre como en la de la madre. Los datos revelan la percepción de un estilo educativo democrático en ambos grupos, si bien los internacionales perciben una disciplina más laxa, una mayor estimulación de la autonomía, la sociabilidad, el pensamiento independiente y un trato más igualitario, con un nivel de dirección paterna inferior.

Los resultados muestran que los jugadores internacionales de todas las edades perciben que sus padres son menos rigurosos, utilizan menos el castigo y se quejan menos de ellos que los jugadores no internacionales, lo que avalaría los resultados obtenidos en otros estudios que relacionan el uso del castigo a experiencias negativas para el niño vinculadas a la depresión o la ansiedad (McLoyd, Jayaratne, Ceballo & Borquez, 1994), que asocian los comportamiento hostiles a la disminución de la salud mental, el aumento de la agresividad, la conducta antisocial o la baja calidad en la relación padre-hijo (Gershoff, 2002), o que relacionan las quejas, las discusiones, los gritos y el lenguaje hiriente al dolor emocional y la incomodidad en el niño (Straus & Field, 2003). Prácticas de control hostiles que pueden degenerar en sentimientos de fracaso o impotencia, sentimientos de falta de cariño, amor o rechazo, que provocan ansiedad y depresión y erosionan las relaciones padres e hijos (Pastorelli et al., 2014).

En el ámbito deportivo son numerosos los trabajos que relacionan este tipo de comportamientos hostiles con el aumento de la presión, la ansiedad, la pérdida de motivación y disfrute, y el abandono deportivo (Defrancesco & Johnson, 1997; Scanlan

et al., 1991; Shields, Bredemeier, Lavoi & Power, 2005), e incluso con la disminución de la percepción de competencia (Kanters et al., 2008). Estos resultados demostrarían pues que los comportamientos parentales controladores y hostiles dificultan la progresión deportiva de los jóvenes futbolistas y explicarían en parte la diferencia en el nivel deportivo entre los jugadores internacionales y los no internacionales.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos permite confirmar la existencia de diferencias significativas en la percepción de los estilos educativos parentales en función del nivel competitivo. Específicamente, tanto en el caso del padre como en el caso de la madre, los jugadores internaciones demuestran percibir un estilo educativo caracterizado por puntuaciones significativamente inferiores a la de los jugadores no internacionales en la dimensión control-hostilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderman, R. B. (1983). Las dimensiones fundamentales de la personalidad. In *Manual de Psychologie du Sport* (R.B. Alderman (Ed.), pp. 151–245). Paris: Editions Vigots.

Arias, J. L. (2008). El proceso de formación deportiva en la iniciación a los deportes colectivos fundamentado en las características del deportista experto. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (13), 28–32.

Bara, G., Scipiao, L. C., & Guillén, F. (2004). La personalidad de deportistas brasileños de alto nivel: comparación entre diferentes modalidades deportivas. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, *4*(1 y 2), 117–127.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, *75*(1), 43–88.

Baur, J. (1993). Ricerca e promozione del talento nello sport. *Rivista Di Cultura Sportiva, Suplemento a SdS*, *28*(2), 4–20.

Birch, J. S., & Curtis, J. E. (1998). *Family succession in the attainment of professional sport playing positions: Testing for its extent and appropiate explanations*. Papel presented

MUSEO DEL JUEGO

at the North American Society for Sociology of Sport, Cincinaati. OH.

Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.

Boyes, M. C., & Allen, S. G. (1993). Styles of Parent-Child Interaction and Moral Reasoning in Adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, *39*, 551–570.

Brustad, R. J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *67*(3), 316–323.

Brustad, R. J. (2003). Parental roles and involvement in youth sport: Psychosocial outcomes for children. In *Youth sports: Perspectives for a new century* (R.M. Malina & M.A. Clarck (Eds.), pp. 127–138). Monterey: Coaches Choice. Retrieved from http://teeshe.vapr.cc/j/youth-sports-perspectives-for-a-new-century-by-robert-m-malina.pdf

Calero, M. D. (2010). *El Potencial de aprendizaje y los niños superdotados* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología, Universidad de Granada.

Carlson, R. (1993). The path to the national level in sports in Sweden. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *3*(3), 170–177.

Carrasco, M. A., Holgado, P., & Del Barrio, M. V. (2007). Análisis de la estructura del cuestionario de comportamiento parental para niños (CRPBI) en población española. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Y Evaluación Psicológica*, *24*(2), 95–120.

Chafetz, J., & Kotarba, J. (1995). Son worshippers: The role of Little league moters in recreating gender. *Studies in Symbolic Interaction*, *18*, 217–241.

Coakley, J. (2006). The Good Father: Parental Expectations and Youth Sports. *Leisure Studies*, *25*(2), 153–163.

Collins, K., & Barber, H. (2005). Female athletes' perceptions of parental influences. *Journal of Sport Behavior*, *28*(4), 295–314.

Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, *13*(4), 395–417.

Cox, R. H. (2008). *Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones* (6ª edición). Madrid: Ed. Médica Panamericana. Retrieved from

http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Kd-gACAIW0IC&oi=fnd&pg=PA1&dq=psicolog%C3%ADa+del+deporte:+conceptos+y+sus+aplicaciones+richard+cox&ots=0DentSip3a&sig=Hwt6DeuU63xDHNIvhJzO8euQ6PY

Cox, R. H., Liu, Z., & Qiu, Y. (1996). Psichologycal skills of elite chinese athletes. *Journal of Sports Psychology*, *27*, 123–132.

Crespo, M., & Miley, D. (1999). *Cómo ser un mejor padre de tenistas*. Canadá: Federación Internacional de Tenis.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=UKcKqT4rgRUC&oi=fnd&pg=PR9&dq=talented+teenagers:+the+roots+of+success+and+failure&ots=FiWlC0_C9Z&sig=BqtJvg5ePnPT8fHs0wSzshfTq5c

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487–496.

Defrancesco, C., & Johnson, P. (1997). Athlete and parent perceptions in junior tennis. *Journal of Sport Behavior*, *20*(1), 29–36.

Elman, W. F., & McKelvie, S. J. (2003). Narcissism in football players: Stereotype or reality. *Athletic Insight*, *5*(1), 38–46.

Fernández, J., & Méndez, A. (2014). La detección y el desarrollo del talento en el fútbol: una revisión. *Journal of Sport and Health Research*, *6*(1), 7–18.

Flórez, M. G. D., Hernández, C. R., & González, M. Z. (2012). Influencia del contexto de alto rendimiento deportivo en los vínculos sociafectivos de jugadoras de baloncesto. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, *12*(1), 93–101.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journald of Sport and Exercise Psychology*, *27*, 3–31.

Gagné, F. (2008). Construyendo el talento a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.01. *Universidad de Québec, Montréal (Canadá)*, 2–7.

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, *3*(1), 3–22.

MUSEO DEL JUEGO

García-Naveira, A. (2010). *Diferencias individuales en Estilos de Personalidad y rendimiento en deportistas* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Retrieved from http://eprints.ucm.es/9859

García-Naveira, A., & Ruiz-Barquín, R. (2013). La personalidad del deportista: una revisión teórica desde la perspectiva de rasgos. *Revista Internacional de Medicina Y Ciencas de La Actividad Física Y El Deporte*, *13*(51), 627–645.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, *128*(4), 539.

Gibson, B. (2002). Determining the role of the parents in preparing the young elite player for a professional A.F.L. Carrer. In *Science and Football IV* (Spinks W., Reilly T. & Murphy A. (Eds.), pp. 253–258). New York: Routledge.

Gilar, R., & Castejón, J. L. (2003). *El desarrollo de la competencia experta. Implicaciones para la enseñanza*. Alicante: Club Universitario.

Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, *14*(3), 172–204.

Gould, D., Tuffey, S., Loehr, J., & Udry, E. (1997). Burnout in Competitive Junior Tennis Players: 111. Individual Differences in the Burnout Experience. *Sport Psychologist*, *11*, 276 – 276.

Greenleaf, C., Gould, D., & Dieffenbach, K. (2001). Factors influencing Olympic performance: interviews with Atlanta and Negano US Olympians. *Journal of Applied Sport Psychology*, *13*(2), 154–184.

Guillén, F., & Castro, J. J. (1994). Comparación de la personalidad en deportistas y no deportistas, utilizando como instrumento el EPQ-A de Eysenk. *Revista de Psicología Del Deporte*, *5*, 5–14.

Gulbin, J., Oldenziel, K., Weissensteiner, J., & Gagné, F. (2010). A look through the rear view mirror: Developmental experiences and insights of high performance athletes. *Talent Development & Excellence*, *2*(2), 149–164.

Harald, A. M. (2006). Social and Sociological Factors in the Development of Expertise. In *The Cambridge Handbook of*

MUSEO DEL JUEGO

Expertise and Expert Performance (K.A. Ericsson, N. Charners, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.), pp. 743–760). Cambridge: Cambridge: University press.

Haro, C. I. (2011). *El proceso de formación de los jugadores españoles de fútbol de alta competición* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva, Huelva.

Haro, C. I. P., Buñuel, P. S.-L., & Uriondo, L. F. (2012). Influencia del contexto deportivo en la formación de los futbolistas de la selección española de fútbol. *Revista de Psicología Del Deporte*, *21*(2), 291–299.

Hellstedt, J. C. (1990). Early adolescent perceptions of parental pressure in the sport environment. *Journal of Sport Behavior*, *13*(3), 135–144.

Hemery, D. (1986). *The pursuit of sporting excellence: A study of sport's highest achievers*. London: Willow Books.

Hoelter, J., & Harper, L. (1987). Structural and interpersonal family influences on adolescent self-conception. *Journal of Marriage and Family*, *49*, 129–139.

Holt, N. L., & Dunn, J. G. (2004). Toward a grounded theory of the psychosocial competencies and environmental conditions associated with soccer success. *Journal of Applied Sport Psychology*, *16*(3), 199–219.

Holt, N. L., & Hogg, J. M. (2002). Perceptions of stress and coping during preparations for the 1999 women's soccer world cup finals. *Sport Psychologist*, *16*(3), 251–271.

Holt, N. L., Tamminen, K. A., Black, D. E., Mandigo, J. L., & Fox, K. R. (2009). Youth sport parenting styles and practices. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *31*(1), 37–59.

Holt, N. L., Tamminen, K. A., Black, D. E., Shen, Z. L., & Wall, M. P. (2008). Parental involvement in competitive youth sport setting. *Psychology of Sport and Exercise*, *9*, 663–685.

Hurlock, E. B. (1988). *Desarrollo del niño*. Madrid: McGraw-Hill.

Junior, V., Santos, N., Moraes, L. C. A., Salmela, J. H., & Mourthé, K. (2001). O Papel dos Pais no Desenvolvimento de Atletas Jovens na Ginástica Rítmica Desportiva. In *VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO ESPORTE, 2001.*

Kanters, M. A., Casper, J., & Bocarro, J. (2008). Supported or Pressure? An Examination of Agreement Among Parents

and Children on Parent's Role in Youth Sports. *Journal of Sport Behavior*, *31*(1), 64.

Kay, T. (2000). Sporting excellence: A family affair? *European Physical Education Review*, *6*(2), 151–169.

Lauer, L., Gould, D., Roman, N., & Pierce, M. (2010). How parents influence junior tennis players' development: Qualitative narratives. *Journal of Clinical Sport Psychology*, *4*(1), 69–92.

Leahy, R. L. (1981). Parental practices, moral judgment and self-image. *Developmental Psychology*, *17*, 580–594.

Leff, S. S., & Hoyle, R. H. (1995). Young athletes' perceptions of parental support and pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, *24*(2), 187–203.

López-Bedoya, J. (1995). Entrenamiento temprano y captación de talentos en el deporte. In *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (D. Blazquez (Dir.), pp. 207–247). Barcelona: Inde.

López, V. A. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social.* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Lorenzo, A. (2001). Hacia un nuevo concepto del talento deportivo. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, *Tomo X*(2), 27–33.

Marks, N. F., & McLanahan, S. S. (1991). Gender, family structure and social support among parents. *Journal of Marriage and Family*, *55*(2), 481–493.

Martindale, R. J., Collins, D., & Abraham, A. (2007). Effective talent development: The elite coach perspective in UK sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, *19*(2), 187–206.

McGuire, R. T., & Cook, D. L. (1983). The influence of others and the decision to participate in youth sports. *Journal of Sport Behavior*, *6*(1), 9–16.

McLoyd, V. C., Jayaratne, T. E., Ceballo, R., & Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, *65*(2), 562–589.

MUSEO DEL JUEGO

Moraes, L. C., Rabelo, A. S., & Salmela, J. H. (2004). Papel dos pais no desenvolvimento de jovens futebolistas. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, *17*(2), 211–222.

Morgan, T. K., & Giacobbi, P. R. (2006). Toward two grounded theories of the talent development and social support process of highly successful collegiate athletes. *Sport Psychologist*, *20*(3), 295 – 313.

Nowak, W. (1969). Social aspects of Polish boxers and their environment in the light of questionnaires and surveys. *International Review for the Sociology of Sport*, *4*(1), 137–150.

O´Sullivan, D. M., Zuckerman, M., & Kraft, M. (1998). Personality characteristics of male and female participants in team sports. *Personality and Individual Differences*, *25*, 119–128.

Orbach, I., Singer, R., & Price, S. (1999). An attribution training program and achievement in sport. *The Sport Psychologist*, *13*, 69–82.

Palomo, M. (2012). *El papel de las madres en el desarrollo de la Excelencia en el Deporte* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Castilla-La Mancha. Retrieved from https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/2902

Pastorelli, C., Luengo, P., Catellani, V., Ceravolo, R., Thartori, E., & Lansford, J. (2014). Prácticas de crianza y comportamiento prosocial en adolescentes. In *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención* (M.V. Mestre, P. Samper, A.M. Tur-Porcar, E. Malonda & A. Llorca (Coords.)). Valencia: Tirant Humanidades.

Pavia, G. R. (1973). An analysis of the social class of the 1972 Australian Olympic team. *Australian Journal of Physical Education*, *61*, 14–19.

Pérez, A. (1999). *Por qué llevan los padres a sus hijos a hacer deporte*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior: experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12380

Phillips, E., Davids, K. W., Renshaw, I., & Portus, M. (2010). The development of fast bowling experts in Australian cricket. *Talent Development and Excellence*, *2*(2), 137–148.

MUSEO DEL JUEGO

Platonov, V. N. (1988). *El entrenamiento deportivo, teoría y metodología*. Barcelona: Paidotribo. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=178015

Prieto, M. D., & Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Malaga: Aljibe.

Reilly, T., Williams, A. M., Nevill, A., & Franks, A. (2000). A multidisciplinary approach to talent identification in soccer. *Journal of Sports Sciences*, *18*(9), 695–702.

Rodríguez, M. A., Del Barrio, M. V., & Carrasco, M. A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, *2*(2), 10–18.

Ruiz-Barquín, R. (2005). Análisis de las diferencias de personalidad en el deporte del judo a nivel competitivo en función de la variable sexo y categoría de edad deportiva. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, *5*(1-2), 29–48.

Ruiz, L. M., Sánchez, M., Durán, J., & Jiménez, C. (2006). Los expertos en el deporte: su estudio y análisis desde una perspectiva psicológica. *Anales de Psicología*, *22*(1), 132 – 142.

Ruíz-Pérez, L. M. R. (1999). Rendimiento deportivo, optimización y excelencia en el deporte. *Revista de Psicología Del Deporte*, *8*(2), 235–248.

Sáenz-López, P., Jiménez, A. C., Giménez, F. J., & Ibáñez, S. J. (2007). La autopercepción de las jugadoras de baloncesto expertas respecto a sus procesos de formación. *CCD. Cultura Ciencia Y Deporte*, *3*(7), 35–41.

Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, V., Nácher, M. J., & Tur, A. M. (2006). Adaptación del Child´s Report of Parent Behavior Inventory a población española. *Psicothema*, *18*(2), 263–271.

Sánchez, M. (2001). *El proceso de llegar a ser experto en baloncesto: un enfoque psicosocial* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.

Sánchez, M., Sáenz-López, P., Jiménez, F. J., Sierra, A., Ibáñez, S. J., & Pérez de Rueda, R. (2006). El desarrollo de la pericia en baloncesto: claves para la formación del jugador de alto rendimiento. *Apunts, Educación Física Y Deportes*, *83*, 52–60.

Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants:

MUSEO DEL JUEGO

IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, *8*, 25–35.

Scanlan, T. K., Stein, G. L., & Ravizza, K. (1991). An in-depth study of former elite figure skaters: III. Sources of stress. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *13*(2), 103–120.

Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, *36*(2), 413–424.

Schroth, M. L. (1995). A comparison of sensation seeking among different groups of ahtletes and nonathletes. *Personality and Individual Differences*, *18*, 219–222.

Scott, W. A., & Scott, R. (1991). Family relationships and children´s personality: a cross-cultural source comparison. *British Journal of Social Psychology*, *30*, 1–20.

Shields, D., Bredemeier, B. L., Lavoi, N. M., & Power, F. C. (2005). The sport behaviour of youth, parents and coaches. *Journal of Research in Character Education*, *3*(1), 43–59.

Smoll, F. L., Cumming, S. P., & Smith, R. E. (2011). Enhancing coach-parent relationships in youth sports: Increasing harmony and minimizing hassle. *International Journal of Sports Science and Coaching*, *6*(1), 13–26.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Londres: Macmillan.

Stein, G. L., Raedeke, T. D., & Glenn, S. D. (1999). Children's perceptions of parent sport involvement: It's not how much, but to what degree that's important. *Journal of Sport Behavior*, *22*(4), 591–601.

Takenoshita, K. (1967). The social structure of the sport population in Japan. *International Review for the Sociology of Sport*, *2*(1), 5–18.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.

Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Stephen, J. S. (2011). *Research Methods in Physical Activity* (6th ed.). United States: Human Kinetics.

Thompson, S.M. (1999). *Mother´s taxi: Sport and women´s labor*. Albany, NY: Sunny Press.

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Torío, S., Peña, J. V., & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, *20*(1), 62–70.

MUSEO DEL JUEGO

Torío, S., Peña, J. V., & Rodríguez, M. del C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Ediciones Universidad de Salamanca*, *20*, 151–178.

Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., Garcia-Mas, A., & Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *39*(2), 227–237.

Torrescusa, L. C., & Laguna, M. (2000). *La Detección y seguimiento del Talento deportivo en Balonmano*. VV.AA. La formación del jugador para el alto nivel en el siblo XXI, Curso Internacional de Entrenadores de las Palmas, R.F.E.B.

Tschiene, P. (1989). La selección del talento en el juego deportivo. *Rivista Di Cultura Sportiva*, *19*, 33–39.

Tur, A. M., & Mestre, V. (2014). Crianza y desarrollo de los hijos e hijas en la adolescencia. In *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención* (V. Mestre, P. Samper & A.M. Tur-Porcar (Coord.), pp. 15–29). Valencia: Tirant Humanidades.

Turman, P. D. (2007). Parental Sport Involvement: Parental Influence to Encourage Young Athlete Continued Sport Participation. *Journal of Family Communication*, *7*(3), 151–175.

Udry, E., & Andersen, M. B. (2002). Athletic injury and post behavior. In *Advances in Sport Psychology* (T.S. Horn (Ed.), Vol. 2, pp. 529–553). Champaign, IL: Human Kinetics.

Valliant, P. M., Simpson-Housley, P., & McKelvie, S. J. (1981). Personality in athletic and non-athletic college groups. *Perceptual and Motor Skills*, *52*(3), 963–966.

Van Boxtel, H. W., & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *21*(2), 169–186.

VanYperen, N. W. (1995). Interpersonal stress, performance level, and parental support: A longitudinal study among highly skilled young soccer players. *Sport Psychologist*, *9*, 225–241.

MUSEO DEL JUEGO

Vealey, H. M. (1992). Personality and Sport: a comprehensive view. In *Advances in Sport Psychology* (En T.S. Horn (Ed.)). Champaign, IL: Human Kinetics.

Villarraga, M., Martínez, P., & Benavides, M. (2004). Hacia la definición del término talento. In *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (Benavides, Maz, Castro & Blanco (Eds.), pp. 25–35). Chile: Oficina regional de educación para amécia latina y el caribe. Retrieved from http://campus.aldeasinfantiles.org.bo/upload/files/doc_interes/la%20educacion%20de%20ninos%20con%20talento%20en%20iberoamerica.pdf#page=23

Walker, L. J., & Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the developmental of moral reasoning. *Child Development*, *62*, 264–283.

Williams, A. M., & Franks, A. (1998). Talent identification in soccer. *Sports Exercise and Injury*, *4*, 159–165.

Wuerth, S., Lee, M. J., & Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *5*(1), 21–33.

Yaprak, K., & Ünlü, H. (2010). Sports preference of parents with different socio-economic and cultural level for children. *Ovidius University Annals, Physical Education and Sport/Science, Movement and Health Series*, *10*(2), 365–369.

Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P., & Hofferth, S. L. (2001). Childern´s time with fathers in intect famlies. *Journal of Marriage and Family*, *63*(1), 136–154.

Zatsiorski, V. M. (1989). *Metodología deportiva*. Moscú: Planeta.

MUSEO DEL JUEGO

El Conde de Villalobos, figura señera de la Educación Física española: De los avances metodológicos y la organización gimnástica (3ª).

Ángel Mayoral González.
Doctor en Psicología. Exprofesor del INEF de Madrid (UPM).
mayorcalle@telefonica.net

RESUMEN
En esta 3ª entrega sobre la obra del Conde de Villalobos, se exponen sus intervenciones en la creación, organización y dirección de gimnasios. Con su iniciativa personal y patrimonial abrió en 1841 un gimnasio al que dotó de un Reglamento, que fue la primera guía para la organización y gestión de un establecimiento gimnástico. En 1844 presentó una *Representación* ante el Gobierno, para reclamar el establecimiento de un Gimnasio Normal, es decir, una escuela donde se formaran bien a los profesores de gimnasia. Uno más de sus empeños fue su propuesta de crear un Gimnasio Municipal, (1859) que no llegó a ser realidad, pero que nos dejó una descripción de materiales con su correspondiente coste para la dotación del local. El último proyecto fue la creación y dirección de tres Gimnasios Reales, (1863) en los Reales Sitios de Aranjuez, La Granja y en Madrid, para la formación de los Sermos el Príncipe de Asturias D. Alfonso y su augusta hermana Doña Isabel. El Gimnasio Real de Madrid se estableció en el Casón del Buen Retiro, que después de la rehabilitación del edificio, decoró con cuadros explicativos de Gimnasología, para la formación de SS. AA., durante dos escasos años.

MUSEO DEL JUEGO

ABSTRACT

In this 3rd installment on the work of the Count of Villalobos, his interventions are discussed in the creation, organization and management of clubs. With his personal and economic initiative, in 1841 he opened a gym to which it equipped with a Regulation, which was the first guide for the organization and management of a gymnastic establishment. In 1844 presents a Representation to the government, to demand the establishment of a gym "Normal", ie a school where gym teachers were well formed. One more of his efforts was his proposal to create a Municipal Gymnasium (1859) that did not become reality, but he left us a description of materials with the corresponding charges for the provision of premises. The last project was the creation and direction of three Gyms Royals (1863) in the Real Sites of Aranjuez, La Granja and Madrid, for the education of Sermos Prince of Asturias Alfonso and his august sister Isabel. Royal Madrid Gymnasium was established in the "Cason del Buen Retiro", after the rehabilitation of the building, decorated with explanatory boxes of Gimnasología, for the formation of SS. AA., during two short years.

Recibido: 18 de julio de 2015. Aceptado: 28 de septiembre de 2015

MUSEO DEL JUEGO

En las entregas precedentes, sobre la vida y obra del XIII Conde de Villalobos, D. Francisco de Aguilera y Becerril, se ha relatado, como siendo muy joven, se sintió atraído por las prácticas funambulistas y gimnásticas, y cómo asumió personalmente el compromiso de dedicarse por entero a la *gimnasia,* y también, como después de haber gozado de popularidad por su exhibiciones circenses, plasmadas en estampas, decidió ampliar sus conocimientos sobre la gimnasia, con viajes y estancias en el extranjero, y lecturas de libros de los más reconocidos científicos imperantes en el ramo de la gimnástica.

Enseguida se dio cuenta de que para difundir la *gimnástica* en España, (esa era la denominación más habitual de este arte, en aquella época) no bastaba con recurrir al reclamo del funambulismo, sino que era necesario disponer de locales donde fuera posible la práctica del ejercicio, así como de orientaciones fundadas para conseguir los fines que a tal *ciencia* le asignaban los teóricos. Así, a semejanza del modo que se han desarrollado todos los saberes, pasó de la práctica propia a la reflexión sobre esa práctica, a fin de dotarla de un lenguaje inequívoco, a la observación y a la formulación de una serie de *verdades*, fruto de la medición y experimentación, para elaborar un cuerpo de doctrina, sobre el que sustentar la gimnasia.

En esta tercera entrega, cabe relatar otras aportaciones importantes del Conde de Villalobos, en el ámbito de la organización y gestión de los *gimnasios*, la promoción de proyectos de construcción y la asunción de responsabilidades por los encargos recibidos de los Reyes: dotaciones de materiales y medios para los establecimientos, elaboración de un método y la aplicación diversificada de la metodología adoptada según el tipo de demandantes de la práctica gimnástica, y el inicio de la aplicación de los *gimnasmas* en la aplicación terapéutica a un gran número de enfermedades.

Los Gimnasios.

A lo largo del siglo XIX, en toda Europa , se fueron abriendo sucesivamente gimnasios, en lugares cerrados, a cubierto o al aire libre, con complicados y costosos aparatos, para posibilitar la ejercitación gimnástica Hasta que el método de Ling no gozó de hegemonía suficiente en el ramo, haciendo innecesarios los complicados instrumentos que llenaban los gimnasios, de los cuales el del Parque de la Grenelle, dirigido por

Amorós en París, o el de Jahn en la Hasenkeïde, eran genuinos ejemplos de las amplias dotaciones de *máquinas,* como el *octógono* de Amorós, que medía 16 metros de altura, y los pórticos con todos sus aparejos, que ante su carencia se hacía más difícil la difusión de la práctica gimnástica, debiendo recurrir a locales que en muchos casos, como denunciara Manuel Becerra, a finales del siglo XIX, eran insalubres y polvorientos, (el suelo estaba cubierto de arena o serrín para amortiguar las caídas), y así poco a poco, los gimnasios se transformaron en *ortopédicos* e *higiénicos,* y sus artilugios se sustituyeron por materiales menos voluminosos y adecuados a los locales. Igualmente, los gimnasios que en un principio tuvieron un carácter público-militar, fueron dando paso a la iniciativa privada lucrativa. De todas esos tipos, hubo muestras en España en torno a la mitad del siglo XIX.

El Conde de Villalobos, también se suma a esa ola que los titiriteros y volatineros venían difundiendo por el país, pero, antes de adentrarnos en su obra en relación con los *gimnasios*, conviene advertir que sus aportaciones a la gimnasia tuvieron una doble orientación: unas realizaciones en pro de la puesta en marcha de "gimnasios para ejercitarse", y otras reivindicando el establecimiento de un "gimnasio para formar profesionales", porque cada una de sus actuaciones tuvieron una repercusión diferente en el desarrollo de la Gimnasia. En las dos orientaciones fue importante el empeño y el esfuerzo aportado por Francisco de Aguilera.

Un gimnasio-Normal.

Es seguro que en 1841, Aguilera fundó en Madrid un gimnasio para la práctica gimnástica, cuya organización fue antecedente de la denuncia y reclamación a favor del establecimiento de un Gimnasio-Normal en 1844.

Las *Normales* es un concepto empleado en Francia para denominar un tipo de centros de instrucción, importado desde el país vecino, se ha utilizado el término "Normal" para denominar, hasta fechas bien recientes, las Escuelas de Magisterio. Así, al reclamar ante el Gobierno de S.M. la reina Isabel II, presidido por el General Narváez, el establecimiento de un gimnasio-normal, su atrevimiento fue el primer intento, en nuestra Historia, para regular por primera vez la enseñanza y el aprendizaje de la Gimnasia.

La susodicha denuncia-reclamación se presentó bajo el título" *Representación del Señor D. Francisco Aguilera, Conde de*

Villalobos acerca del establecimiento de un gimnasio normal en Madrid. Dictamen de varios profesores de medicina sobre la utilidad de este establecimiento e informe de la Real Academia de ciencias naturales acerca del mismo asunto". Una especie de proposición popular ante la autoridad real, empleada en aquella época, a semejanza de la cursada por Francisco Amorós y Ondeano, desde el exilio en 1814, ante Fernando VII, para que el Conde de Villariezo, dejara de hostigar a su esposa Maria de Therán, que pretendía obligarla a abandonar la ciudad de Madrid, donde era residente.

El Conde de Villalobos firma la "Representación" para solicitar el establecimiento de un centro formativo, el 15 de diciembre de 1844, con una definición clara y completa de la Gimnasia, de las distintas ramas que la constituyen y sus áreas de aplicación, a lo largo de 25 páginas, a las se agrega la "Opinión de varios profesores (5) de la ciencia del curar, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Médicas sobre la esposición (sic) anterior", seguida de un "Informe de la Real Academia de ciencias naturales sobre la esposición del señor Conde de Villalobos, y que firman el 30 de abril de 1845, el Presidente, Mateo Seoane y el Secretario, Mariano Lorente".

Este documento se edita en forma de libro y fue impreso en la Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y Ciegos de Madrid, en 1845. El que esto escribe, tuvo la fortuna de manejarlo en la Real Academia Nacional de Medicina y ante mi sugerencia, el Sr. Bibliotecario tuvo a bien digitalizarlo, y desde mayo de 2014 es posible su consulta a través de la *web* de la Real Academia.

Esta proposición como otras del mismo Conde de Villalobos, tuvieron por respuesta el "silencio administrativo", a pesar de los apoyos institucionales y de otros profesionales de la gimnástica, como Fernández Villabrille, o el doctor Sebastián Busqué Torró, reconocido en el siglo XX como "padre" de la idea y de los procesos de rehabilitación, en otro gran libro, igualmente olvidado: "*Gimnástica higiénica, médica y ortopédica, o el ejercicio considerado como medio terapéutico",* publicado en 1865, veinte años después de la *Representación* de Aguilera, en el que afirma: "ante la falta de un centro instructivo que enseñe los principios científicos del arte, metodice y ordene el plan más correcto de ejercicios generales y especiales; y al objeto de tener en nuestra patria, un establecimiento-modelo de gimnástica general, uno mi respetuosa y humilde representación a la del Excmo. Sr. D. Francisco Aguilera, conde de Villalobos, hecha el 24 de diciembre de 1844 (se equivoca) al Gobierno de

S.M. pidiendo el establecimiento de un gimnasio normal en esta corte, (Busqué, 1965, p. 152).

Por lo tanto, este texto del Conde de Villalobos, no se corresponde con el titulado "Documentos acerca de la formación de un Gimnasio Normal en Madrid", editado también en 1845, en la imprenta del Colegio de Sordo-mudos, que nuestro excelso Cronista Oficial de la Villa de Madrid, D. José del Corral Raya (1916-2011), se lamenta "*no haber localizado, ni en la Biblioteca Nacional, en la que he contado con la ayuda del investigador y bibliotecario D. Florentino Zamora y que no llegué nunca a encontrarlo (…) a pesar de ser referenciado por Palau, de haber formado, supuestamente, parte de la Colección Llaverías, que finalmente en 1939 acabaría en el Comité Olímpico*", (Del Corral, 1988, p. 21). Debe ser otro texto distinto al manejado por nosotros, que pese a no haberse encontrado, y por tanto desconocido, es referenciado siempre con ese título, por respetables historiadores de la Educación Física.

A pesar del "silencio administrativo", el texto de la Representación, fue difundido en diversos medios de Prensa en aquellas mismas fechas, pero de la creación de una Escuela, ya no se volverá a hablar hasta la iniciativa de Salvador López Gómez en 1879. El retraso español, patético, pero tal fracaso no fue suficiente para forzar el desistimiento del Conde de Villalobos, que continuó con su entrega a favor de la Gimnasia.

Un gimnasio municipal.

Su primera iniciativa la toma a resultas de su regreso de París y funda en 1841 un gimnasio en la calle Minas, que luego se traslada a la calle San Agustín y para su adecuado funcionamiento redacta un "*Reglamento para el Instituto de gimnástica, equitación y esgrima"*, en 1842, de cuyo articulado y aplicación ya nos hemos ocupado, al glosarlo en el capítulo 1 de esta serie. No debió haber mucha demanda entre los madrileños y acabó cerrándolo con deudas.

A partir de este fracaso, ya casado y naciéndole los hijos (tuvo 13) prefirió colaborar voluntaria y gratuitamente en las actividades gimnásticas en otros gimnasios, principalmente escolares, coetáneamente de otros privados: Goux, Vignolles, Serrano, etc. que se abrían paso, asociados o no a las salas de armas, en el entorno urbano madrileño. Su dedicación al ramo seguía recibiendo un alto reconocimiento público, y de esta guisa, mientras formaba parte del Ayuntamiento de Madrid, un grupo de concejales, sin duda bajo su insistencia, hicieron una

propuesta de establecimiento de un gimnasio en el Colegio Municipal de San Ildefonso de los Niños de la Doctrina.

Según nos relata el Cronista de la Villa, D. José del Corral, en un artículo de título excesivamente pretencioso: "Sobre un Palacio de Deportes madrileño" nos da cuenta cronológicamente del proyecto. La proposición fue redactada el 2 de marzo de 1858 y presentada en sesión municipal, fue aprobada por el alcalde, el Duque de Sesto (muñidor de la restauración borbónica de 1875), y comunicada a las autoridades del colegio: Director y Regidor-Comisario, el siguiente 14 de marzo de 1858, encargándole al Conde de Villalobos la redacción del proyecto y la dirección del gimnasio, por ser "la persona que acaso es la que introdujo en España estos estudios", el cual lo presentó a la Comisión Municipal un año después, disculpándose por haber estado muy ocupado en diversas gestiones a favor de la gimnasia. El 17 de marzo de 1859, se ve en Sesión, e inmediatamente, el 24 de marzo de 1859, se constituye la Comisión formada por varios concejales para su estudio, y tras siete meses, se aprueba el 18 de noviembre 1859. Para lo que era en aquellos tiempos la laxitud administrativa, se diría que el proyecto iba sobre ruedas, pero, la propuesta acarreaba una importante inversión, y como era preceptivo, debió ser remitida al Gobernador Civil, el 16 de diciembre de 1859 y de esa estancia ya no regresó. No se supo más, y gracias a que se conserva el expediente manuscrito (en copia) en el Archivo de la Villa de Madrid, se ha podido cotejar su veracidad con la transcripción mecanográfica perfecta, publicada por Del Corral (1965), en *Citius, Altius, Fortius,* tomo VII, fasc. 4, p. 401-438, en cuyo texto encontrará el interesado lector, satisfacción sobre tan detallada propuesta. No por ello vamos a dejar de resaltar algunos de los temas contenidos en la elaboración de la proposición del concejal Aguilera.

El Conde de Villalobos, para elaborar su propuesta, había girado una visita previa, a los locales del Colegio de San Ildefonso y había verificado su viabilidad "*recubriendo el patio de recreo y ocupando un aula de niños de primeras letras, que serían ubicados en otro lugar del centro*". El Colegio de San Ildefonso, con varios siglos de historia, pervive en la actualidad y sus alumnos siguen cumpliendo con el ritual del sorteo de Navidad de la Lotería Nacional, y para su pervivencia ha necesitado de diversas atenciones en el mantenimiento y ampliación de su edificio. De esta suerte, nos hemos "topado" con una Memoria leída por el profesor D. Ildefonso Fernández y

Sánchez, en el acto solemne de inaugurar la nueva escuela el día 23 de enero de 1879 (veinte años después de la proposición del Conde de Villalobos) y tras un repaso por la historia secular del Colegio, el expositor viene a agradecer los apoyos recibidos de los patronos, de la Monarquía restaurada y Ayuntamiento de Madrid, en especial por el establecimiento de "una clase especial de taquigrafía", pero revisado el *Catálogo del Menage y material científico de enseñanza* existente en la escuela, incluido en la referida Memoria, es para maravillarse por su amplitud y modernidad del mismo, en una escuela cuyos niños eran beneficiarios de la caridad, pero ¡Oh sorpresa!, ni la más mínima referencia de material que tuviera que ver con la gimnástica, donde había *"60 pupitres de nogal macizo (para una matrícula de 60 alumnos) hábilmente construidos según el sistema adoptado en las escuelas de los Estados Unidos*", (p.17).

Interesado, sin embargo, en saber si la propuesta del Conde de Villalobos pudo haber repercutido en el centro, nuestra curiosidad se ha favorecido al consultar los Estatutos y Reglamento del Colegio de San Ildefonso de 1889 en el que muestran las enseñanzas que se impartían en el Colegio: "una escuela elemental y superior de primera enseñanza; una clase de geometría y de dibujo industrial; una cátedra de taquigrafía; una clase de telegrafía y francés; y ¡¡ por fin!! un gimnasio higiénico para atender a la conservación y desarrollo de la salud física de los alumnos" (p. 17-18). Y para dejar constancia de que no eran simples enunciados, figura en el Reglamento, la relación de profesores, para cada una de las enseñanzas. "*Un profesor de gimnasia, que la impartirá de diez a once todos los días", (p.29)* consistente en "*gimnasia higiénica y recreativa, con y sin aparatos, según la edad y condiciones de los niños*", (p. 37). Sin embargo, a pesar de tanto celo, en el Catálogo de Material, no había sala ni aparatos. De haber prosperado la propuesta municipal, la efectividad de la gimnástica en este Colegio, habría sido bien diferente, porque desde 1887, ya funcionaba la Escuela Central de profesores y profesoras de Gimnástica en Madrid.

Para la elaboración de la Historia de la Educación Física, no debemos dejar de mencionar otros aspectos de la propuesta no-nata del Conde de Villalobos, que racionalmente establecía un desarrollo dotacional progresivo en tres niveles, en realidad, como señala Del Corral (1965) "*un proyecto de construcción de tres tipos de gimnasio"* (p.406). Un gimnasio reducido, muy ajustado en costes y adecuado al periodo de iniciación de los escolares; un segundo, en el que sugería al Ayuntamiento que fuese abierto también a bomberos y militares; y un tercer nivel, denominado Gran Gimnasio Municipal, que estaría abierto a

todos los madrileños, con una superficie de "*15.000 pies, distribuidos entre un espacio cubierto, otro al aire libre y vestuarios, así como un anfiteatro para la explicaciones*". Las previsiones de gastos iban desde "*46.115 reales al inicio a los 220.000 reales de vellón*". Aguilera también detalla los gastos del personal y en los materiales y aparatos, que, quien desee hacer un estudio comparativo de costes, puede recurrir a los presupuestos que Laisné (1846) formulaba para la Escuela de Joinville, trascritos en la traducción de Aparici (1852), o en el libro del futuro profesor de la Escuela Central de Gimnástica, Francisco Pedregal, de *Gimnástica Civil y Militar* (1884), o en la orden del Ministerio de la Guerra de 1885, para el establecimiento de un segundo gimnasio en el Regimiento de Zapadores, que a grandes rasgos, no eran muy diferentes.

No nos parece abusar de la paciencia del agradecido lector, si transcribimos la relación del material y aparatos que propone el Conde de Villalobos para dotar el primer gimnasio propuesto en el Colegio de San Ildefonso. Se nota la influencia amorosiana, pero también hay numerosas aportaciones de sus invenciones, como adelanto de los que finalmente presentará en la Exposición Universal de París.

No se puede dudar de su sensatez presupuestaria, pero mucho nos tememos que si no fue el silencio administrativo del Gobernador Civil el que dejó en suspenso la propuesta, habría sido la realidad la que habría obligado, por lo menos, a reorientarla. Las dimensiones de algunas de las "máquinas", como el pórtico tendría "62 pies de longitud y 16 pies y 7 pulgadas de altura", que según el pie castellano de Burgos (0,278 m.) aproximadamente en medidas actuales sería de 17,23 por 4,50 m. cuya instalación requería que la estancia cubierta alcanzara los 7 metros de altura. Solo para guardar el material habría sido necesario un local imposible de disponer en el Colegio de San Ildefonso en aquellos tiempos. La mayor parte del material había que fabricarlo porque, escasos instrumentos incluidos en la memoria, hacían referencia a otros creadores: las escalas de Heiser, Amorós, Bois-Rossé, etc, y además todo hecho según las medidas, que en el manuscrito indica el propio Conde. Visto desde la perspectiva actual, podemos pensar que fue un proyecto influenciado por la "grandeur" francesa, e inadaptado a la incipiente demanda de ejercicio físico de los madrileños.

En cuanto al coste presupuestado y su valor monetario en la actualidad es difícil de establecer, porque se deben tener en cuenta los precios de los materiales y los salarios, para

establecer la correcta correspondencia, porque la equivalencia de las monedas es simple: 1 € = 166,386 pta. = 665,54 reales de vellón y eso nos daría poco más de 72€, pero ese no sería el valor actualizado. Solo como mero ejercicio aproximativo, teniendo en cuenta equivalencias del real de vellón en 1859 y el nivel de vida actual, no sería muy descabellado considerar que 1 real de vellón = 1,496 €, y por lo tanto, los 48.115 rs. equivaldrían a 71.980 €, casi 12 millones de las antiguas pesetas, que hoy en día, no es una cantidad baladí, aunque no muy exagerada, si la pretensión era hacer un "Palacio de Deportes Municipal"

Propuesta del Material para el Gimnasio de San Ildefonso. 1859.	Reales
Pórtico de escaleras	2.000
Red de seguridad	1.800
Pórtico para apoyar y colgar escalas: Instrumentos a colgar:	2.300
4 Tablones	2.000
2 Perchas movibles	120
8 Perchas verticales o inclinadas	1.200
2 Escalas de cuerda y maroma	120
2 Escalas de Amorós	100
2 Escalas de Bois-Rossé	100
2 Escalas de estribos fijos	90
2 Escalas de estribos movibles	90
2 Cuerdas de nudos	38
2 Cuerdas lisas	47
4 Escaleras	1.000
2 Trapecios	212
20 Varas de cuerdas	100
16 Ganchos de hierro	48
18 Anillas de hierro	108

MUSEO DEL JUEGO

90 Pies de cuerda horizontal y tirante, con ganchos y 10 Barras de hierro cilíndricas de dos pies de longitud	1.800
6 Ayudadores flexo-branquiales del Conde de Villalobos	1.068
25 Pesas de hierro desde una libra a una arroba	1.350
4 Bancos de pino	800
90 Pies de cuerda floja	250
Sistema cuerdas lisas verticales como sustentáculo, ganchos etc.	230
Una zanja de 1 pie de profundidad, 132 cuadrados llena de arena	120
2 Básculas braquiales colocadas a 16 pies de altura, poleas	180
1 Muro almohadillado o falangino de madera de 16 x 10 y zanja	1.086
2 Ángulos y planos paralelos del Conde de Villalobos	5.000
1 Máquina diatrechógona del Conde de Villalobos	6.000
6 Colecciones manípedo-trepadoras del Cond de Villalobos	1.800
2 Pares de anillos o empuñaduras branquiales	200
12 Estrivos movibles de cuerda y madera	200
6 Pares de estrivos movibles de cuerda	50
50 Portamosquetones	300
2 Varas mistilíneas concéntricas del Conde de Villalobos	1.200
1 Puente horizontal	700
1 Puente ya horizontal ya inclinado	1.600
2 Caballos de madera	1.400
1 Saltadero de madera a profundidad y longitud	600
1 Saltadero movible a elevación	200
16 Varas de diferente medidas para saltar	1.000
1 Saltadero de pasa-rio	700
12 Palos reductores para saltar	12
4 Almohadillas de badana y armadura de madera de pino	640

MUSEO DEL JUEGO

2 Aparatos de natación de los usados por Heiser	300
12 Empuñaduras para luchar sentados (6 niños y 6 para hombres	80
12 Empuñaduras para luchar de pie	54
18 Pares de mazas persas	576
24 Piezas: ganchos en "s", portamosquetones, anillas de espiga	360
12 Poleas con armadura de hierro	288
100 Varas de cuerda de 5 líneas para palmejares	280
100 Varas de cuerda de 6 líneas para seguridad	210
100 Varas de cuerda de 4 líneas para diferentes usos	140
2 Relojes, uno de pared y otro de bolsillo	1.500
2 Termómetros comparativos	80
1 Barómetro de cubeta	560
2 Metrónomos	180
1 Báscula de 10 arrobas para pesar hombres	1.000
2 Tambores	48
COSTE TOTAL DEL MATERIAL DE ESTABLECIMIENTO	48.115

El proyecto de Gimnasios Reales.

La admiración que sentía el Cronista Oficial de Madrid, José del Corral por el Conde de Villalobos, no le impide cometer la siguiente data errónea: "*En 1867 su bien ganada fama de luchador por la cultura física, le lleva a un alto puesto, quizá el mejor premio para todos sus esfuerzos, el ser profesor de Gimnasia del Príncipe de Asturias, que habría de subir al Trono con el nombre de Don Alfonso XII, y que tenía a la sazón diez años de edad"* (Del Corral, 1988, p.21). Ciertamente Don Alfonso había nacido el 28 de noviembre de 1857, el único hijo varón vivo de los nueve hijos que tuvo la Reina Isabel II, precedido por su hermana la infanta Isabel, apodada la "Chata" (1851- 1931) y seguida de sus otras tres hermanas: Mª Pilar (1861-1879); Mª de la Paz (1862-1946) y Mª Eulalia (1864-1958). Don Alfonso no tenía 10 años cuando se inicia en las prácticas gimnásticas, sino

MUSEO DEL JUEGO

escasamente 6 años, con su hermana mayor Doña Isabel, que tenía 12 años.

El propio Conde de Villalobos lo relata de otra manera, en el nº 32 de la Revista de Sanidad Militar Española y Extranjera, de 25 de abril de 1865:*" A fines de Marzo de 1863 me fue comunicada verbalmente de orden de SS. MM. por el Excmo. Sr. D. Nicolás Osorio, Marqués de Alcañices la nueva de la elección (…) para el honroso cargo de director de la instrucción gimnástica de sus augustos hijos los Sermos Sres Príncipe de Asturias D. Alfonso y su augusta hermana Doña Isabel* (Villalobos, 1865, p. 199). Del Corral comete el error al copiarlo literalmente de Piernavieja (1962, p. 25) y así ha continuado el ovillo de dataciones erróneas en otras publicaciones de pseudohistoriadores, que sin consultar las fuentes primarias, se han plegado a lo que escribió, quien sólo fue un espía.

El comunicado verbal no fue hecho por un simple mandatario, aunque fuese en aquel momento Mayordomo y Gentilhombre de Cámara de los Reyes Isabel y Francisco de Paula, sino por uno de los más altos representantes de la Nobleza, Don Nicolás Osorio y Zayas (1793-1866), en quien, a partir de 1830, confluyeron las dos grandes casas: el Ducado de Alburquerque y el Marquesado de Alcañices, sumando 34 títulos nobiliarios con 7 Grandezas de España, luego la noticia se la comunicó un alto mensajero y no le cupo a D. Francisco de Aguilera y Becerril, ante tal sorpresa, que reiterar el agradecimiento *"ante tan espontánea y noble distinción de sentido reconocimiento y rogarle a mi particular amigo el señor Marqués, se lo hiciera presente a SS. MM. significándoles el deseo (…) de recibir sus augustas órdenes para ejecutar a su satisfacción y lo mejor que me fuese posible tan honroso cometido"* (Villalobos, 1865, p. 199).

Permítasenos un inciso. Desde el nacimiento, el futuro Príncipe de Asturias D. Alfonso, hasta el final de sus días (25/11/1885) como Rey, tuvo como ayo, tutor, protector, restaurador de la Monarquía borbónica y compañero de correrías y francachelas, al hijo de D: Nicolás Osorio, Don José Isidro Osorio y Silva (4/4/1825- 30/12/1909) que desde su nacimiento ostentaba el título de Duque de Sesto (de origen italiano), conocido también como *Pepe Alcañices,* y después por herencia, más de cien títulos y una inmensa fortuna y amplísima hacienda, que consumió por entero a favor de la familia real, en el exilio y en la restauración de la Monarquía.

Como se recordará, el Duque de Sesto era el Alcalde de Madrid, cuando el Conde de Villalobos presentó su proyecto de

Gimnasio Municipal, pero dudamos que, a pesar de su cercanía a SS. MM., tuviese influencia para que la gimnástica fuera incluida en la formación de sus Sermos Hijos, porque previa a la nominación del Conde de Villalobos para la dirección de su instrucción gimnástica, los Reyes ya habían solicitado consejo para planificar la educación del Príncipe de Asturias.

Justo el 28 de noviembre de 1860, al cumplir D. Alfonso los 3 años de edad, SS.MM. dirigen una carta al Exmo. Sr. Marqués de Corvera, a la sazón Ministro de Fomento e Instrucción Pública, sobre la educación del Sermo. Sr. Príncipe de Asturias, requiriéndole consejo: "*como Padres y como Reyes, ¿Qué debemos hacer para que se empiece a educar desde sus tiernos años, como corresponde al heredero del Trono de San Fernando? Nosotros desearíamos (…) que sea un Príncipe digno de la grandeza a que aspira España, (…) quisiéramos que fuese en su día un Príncipe capaz de comprender y regir las grandiosas y complicadas circunstancias de su época: piadoso, ilustrado, valeroso, magnánimo, instruido en todas las cosas de la Paz y de la guerra, (…). No dudamos que sus sentimientos se cultivarán a Nuestro lado, del modo más profundo y favorable a estos objetos; pero no es bastante, (…)* por ello, *exigen el concurso de otros muchos medios y esto es lo que confiamos que suplirán una educación e instrucción bien entendida, empezando por la primaria, cimiento de las demás (…) No es nuestro ánimo promover un desarrollo anticipado de las facultades del Príncipe, sino a darles dirección prudente. Anhelamos que comience a recibir una educación física, bien proporcionada a su organización y desarrollo*". (SS.MM. Isabel y Francisco, 1860, p. 7-8). Larga cita, como corresponde a juicio pedagógico tan avanzado y certero.

Aunque SS. MM. reclaman consejo al Sr. Ministro, el contenido de la carta expresa una interpretación educativa, no muy común ni compartida por los pedagogos del momento, menos común todavía, al incluir otros aspectos de la conducta que eran ajenos a la instrucción pública. No se olvidan de los sentimientos religiosos y morales, de la inteligencia, de las facultades prácticas e instan al Ministro de Fomento e Instrucción Pública, a que ponga todo su celo y lealtad para que el *"heredero del Trono llegue a ser tan digno de dirigirla (España) y representarla como Nosotros deseamos",(ibídem* p.8).

La preocupación por la educación del Príncipe y la manera de formular su petición de consejo, por parte de SS. MM. tuvo que sorprender en aquellos años, respecto de lo que era habitual

en otras Casas reinantes, tal es así, que dicha carta mereció el comentario autorizado y el apuntamiento del presbítero D. Tomás Majuelo, que lo consideró " *un importantísimo documento único, por su naturaleza y trascendencia en los anales de las monarquías modernas"*, (Majuelo, 1862, p.4), del que nos dice se hicieron eco diversos periódicos de París y de Londres, con gran reconocimiento y elogios por su avanzada interpretación de la enseñanza en la sociedad de aquel siglo.

Anota Majuelo, la importante decisión de "*comenzar la instrucción a los 3 años, como aconsejaban Quintiliano y Crysipo"* y como los Regios Cónyuges han solicitado consejo al Sr. Ministro para impulsar un modelo educativo adaptado a la sociedad de su tiempo, saliéndose de la tradicional *educación de príncipes* en Palacio, que resulta "*ineficaz cuando no va acompañada de la inteligencia",* (*ibídem,* p.7) y finalmente justifica Majuelo, que esa decisión es adecuada por las ocupaciones que reclama el Gobierno a SS.MM., pues les ha de resultar imposible "*consagrarse a dar al augusto Príncipe la educación física, científica, estética e industrial para el perfecto desarrollo de sus facultades"* (*ibídem*, p. 7).

El Marqués de Corvera parece que se lo tomó en serio y, aunque necesitó casi un año, para evacuar su respuesta (15 de octubre de 1861), llena de ardor patriótico, después de "*consultar a personas competentes, prácticas y acreditadas en la enseñanza, dándoles mis instrucciones para que formulasen los métodos y adquiriesen los objetos y medios necesarios*. (Corvera, 1861, p. 11). De esta suerte, presenta un plan donde se atenderá a la lectura, escritura, gramática y otras lenguas vivas; a la aritmética y geometría; geografía, historia e historia sagrada; las bellas artes, la música, las artes e industrias, etc. con los medios apropiados, gabinete de modelos y colecciones, que no vamos a analizar en detalle, por ser solamente de nuestro interés la educación física.

Tal es así de prioritaria, como se manifiesta en la respuesta del Sr. Ministro: *"Excusado es probar primero, que se necesita favorecer su mejor desarrollo físico, base de una salud robusta y una constitución firme, capaz de soportar los futuros desvelos de su alta posición",* (*ibídem*, p. 12), pero no solo será su constitución corpórea lo que focaliza la atención del Plan de formación sino también los aspectos referidos a la motricidad: "*la espontánea acción y la fácil percepción, la movilidad del cuerpo y la rapidez y perspicacia de todas las facultades perceptivas, en secreta y aún no deslindada relación con las más íntimas del alma",* (*ibídem* p.12). Ciertamente, para la

explicación de las relaciones cuerpo-alma, todavía en aquella época, la ciencia de la Psicología no tenía una respuesta de base experimental, pero los consejeros del Ministro tienen una salida adecuada ante el posible conflicto, por priorizar lo corporal sobre lo intelectual. El Marqués de Corvera recalca que "*el temprano y simultáneo cultivo de las facultades de la inteligencia felizmente no está en oposición por naturaleza, aunque sí lo está por los malos métodos, con el desarrollo físico*", (*ibídem*, p.12).

Por ello, propone para la educación del Príncipe un método por "*el cual no se pasa jamás, sino por lo conocido a lo desconocido*", (*ibídem*, p. 12), y con ello se reconoce explícitamente la importancia en su formación, tanto del cuerpo como del alma, la inteligencia: "*reconocidos así los dos principios expuestos, se ha preparado para el objeto primero, o sea, el desarrollo físico, juegos auxiliados con instrumentos y medios mecánicos que pueden favorecerle proporcionada y sucesivamente, procurando el más perfecto equilibrio de las fuerzas de todo el organismo y también la mayor perfección de los sentidos y de la percepción misma, medios que unidos a los demás higiénicos y empleados convenientemente bajo una excelente dirección facultativa, producirán a no dudarlo los más satisfactorios resultados*", (*ibídem*, p. 13).

No dejamos de sorprendernos por la altura conceptual del texto suscrito por el Ministro: primero recurre a los principios teóricos y a la importancia de la equidad entre el desarrollo físico y la inteligencia; después reconoce la valía de emplear el método inductivo, desde lo particular a lo general, que es la manera real y verdadera de cómo aprenden los niños y todos en general, y en tercer lugar, el maestro, el enseñante, la excelencia de la imprescindible dirección facultativa. Son los tres componentes de la acción educativa, ignorados y sepultados bajo la verborrea de superfluas proposiciones pedagógicas.

Bajo esta concepción educativa, equiparando el desarrollo físico con el de la inteligencia y la tutoría que acerca del Príncipe de Asturias ejercía el Duque de Sesto, practicante de la esgrima y la hípica, y favorecedor de la gimnástica, resulta de razón y derecho que la dirección facultativa recayera, por su excelencia y entrega, en el Conde de Villalobos.

Para evitar equívocos en el desarrollo de la formación gimnástica de los Sermos D. Alfonso y Doña Isabel, tal vez sea preferible seguir el relato escrito personalmente por el Conde de Villalobos, y como fue el encargo recibido de los Reyes. "*Efectivamente, el 6 de abril del mismo año* (1863) *obtuve la fortuna de ser recibido para este objeto por SS. MM. Dijéronme*

lo que deseaban que consiguiesen sus augustos hijos (Alfonso e Isabel) *con la instrucción gimnástica y que dispusiese para ello lo que fuera necesario, en el supuesto de que habían de establecerse tres gimnasios, uno en Aranjuez, otro en la Granja y el tercero en Madrid"* (Villalobos, 1865, nº 32 p.200). De tal proposición se desprende que el interés de SS.MM. hacia la ejercitación de sus hijos, era evidente, pues no querían que la estancia en los Reales Sitios fuera de la Corte, deviniera en excusa para no ejercitarse, y además sin distingos entre la Infanta y el Príncipe.

En cuanto a las tareas a realizar, en aquella primera entrevista, el Conde de Villalobos se apercibió que "*lo que debía enseñar a SS. MM. era gimnasología elemental de relación"* (*ibídem*, p. 200) cuyo enfoque y principios han sido comentados en el capítulo 2 de este trabajo, pero conocedor de la conveniencia de otras prácticas gimnásticas, sugiere que también se ejecuten otros con una doble finalidad: "*para el armonioso desarrollo de su constitución física, llenando el doble deseo de que la salud y vigor de sus cuerpos, uniesen el conocimiento práctico de aquellos gimnasmas, que pudieran proporcionarles recursos para salir airosos de todas las eventualidades de la vida, en que la gimnásologia puede tener útil aplicación",*(*ibídem*, p. 200).

Por si al lector, le cabe alguna duda sobre la distinción que el Conde de Villalobos hace entre la teoría y la práctica, no está demás recalcar los distintos fines que Aguilera establece para la gimnástica. En primer lugar, la búsqueda de la salud, en línea con la tradición galénica de la gimnástica médica, con un claro sentido de utilidad para la "paz y la guerra" y para el trabajo, y después como base, para el entretenimiento y la diversión, en el futuro.

Puestos a comparar históricamente, las realizaciones en pro de la Educación Física a lo largo del siglo XIX, se puede constatar un cierto paralelismo entre la puesta en marcha de este proyecto de "Gimnasios reales" y el Real Instituto Militar Pestalozziano, echado a andar sesenta años antes. Ambos son objeto de una iniciativa Real, con "ilustrados" y "técnicos" como soporte, se sustentan sobre dos modelos pedagógicos chocantes y renovadores, para una élite de alumnos, y sobre todo, ¡ay! son dos proyectos sin continuidad. A pesar de tanta incomprensión, veamos qué hizo el Conde de Villalobos a favor de la implantación y desarrollo de la gimnasia en España.

Inmediatamente se pone en marcha para la selección de los locales. En Aranjuez considera apropiado la *Casa de los*

marinos, que había sido destruida durante la Guerra de la Independencia y restaurada por Fernando VII. En la actualidad el espacio con su embarcadero, constituyen el Museo de Falúas del Patrimonio Nacional. En aquel espacio tuvieron lugar las primeras lecciones a SS. AA. el 19 de mayo de 1863. "*Tras un mes y medio de vacaciones*" nos dirá el Conde de Villalobos, seguirán las clases no de una manera continuada, en la *Casa de las Flores en* el Real Sitio de la Granja, local diseñado para aquella finalidad por Teodoro Ardemans, que tenía un doble acceso: a través de los jardines del Palacio o por un camino exterior. El edificio lo constituyen dos salones, uno muy amplio de 320 m^2 que se habilitó como gimnasio, donde los Sermos hicieron algunos ejercicios durante los meses de julio y agosto de 1863. En la actualidad el anexo del Palacio se alquila para celebraciones y eventos. En la Corte se le hace más dificultoso encontrar un local apropiado, pero al fin, resultó elegido el *Casón*, que dado su estado de ruina, requirió obras de consideración.

El gimnasio Real de El Casón del Buen Retiro.

El lisonjero Conde-Duque de Olivares, obsequió con la construcción de un palacio a su rey Felipe IV, para mejor acomodo de la familia real, tras "los *retiros* de duelos y cuaresmas" que tradicionalmente los Austrias cumplían en el vecino monasterio de San Jerónimo, de ahí viene la denominación de los actuales jardines y parque de "El Buen Retino", disponibles para goce de los madrileños, desde hace unos años.

El arquitecto Juan Batista Crescenci inició su construcción en 1631, que se prolongó durante varios años, siguiendo un proceso de yuxtaposición, según iban aumentando las necesidades de habitación, así se iban añadiendo dependencias, pues el asueto y las diversiones habían venido a sustituir al recogimiento inicial. Las edificaciones respondían al modelo de "construcción efímera" de ladrillos o adobes, y hubo alguien que lo asemejó a un "cortijo andaluz". Ante la necesidad de disponer de locales para las representaciones teatrales y para los bailes, se añadieron dos nuevas piezas: el Coliseo y el Salón de Bailes, ejecutados por el arquitecto continuador de las obras de Palacio, Alonso de Carbonel. Ambas edificaciones se construyeron como dos salientes, escasamente vinculados a la estructura constructiva del Palacio, tal como se puede observar en el plano de Madrid de Texeira, de 1656 en el Museo de la Historia de la

MUSEO DEL JUEGO

Ciudad de Madrid, y como tal ha reproducido en maqueta Carmen Blasco (2001), con una interpretación más ajustada.

El gran volumen constructivo que tenía el edificio pudo ser causante del apelativo de *Casón*, o caserón, pero su reconocimiento artístico, sin duda, se lo debe a las pinturas de la bóveda y de las paredes que Luca Giordano (1634-1705) realizó en 1697. Tal vez por el valor de sus frescos, el caserón se salvó de su destrucción tras la Guerra de la Independencia. Las fuerzas napoleónicas se asentaron en los jardines y edificios del Buen Retiro, que se convirtieron en una fortaleza-bastión a las afueras de la Villa de Madrid. Su frágil construcción no resistió las embestiduras bélicas y finalmente, Wellington voló el fortín para impedir que fuera de nuevo ocupado, tras una posible reconquista por parte de los franceses. Fernando VII a su regreso del exilio voluntario, optó por la demolición excepto de las dos edificaciones que habían resistido los desastres de la guerra: el Salón de Reinos y el Salón de Bailes.

Durante el siglo XIX, estos edificios tuvieron desigual utilidad. El Salón de Reinos alojó el Museo de Artillería, convertido después en Museo del Ejército hasta que en fechas recientes, en 2010, sus colecciones fueron transferidas a las dependencias del Alcázar de Toledo. Por el contrario, el *Casón* necesitó de numerosas obras de mantenimiento y pasó por situaciones de abandono y próximas a su desaparición. Tal vez la extraordinaria obra de Giordano en la grandiosa bóveda mostrando la Alegoría del origen de la Orden del Toison d'or por el Duque de Brabante y la exaltación de la Monarquía española, protegida por una cubierta de plomo y la reconstrucción de las dos fachadas a oriente y poniente por los arquitectos Calderera y Velázquez Bosco, (Chueca Goitia y Navascués, 19), han permitido con diferente fortuna y acierto que llegara a nuestros días. No tuvieron tal suerte las pinturas de los muros laterales del salón, sobre los Trabajos de Hércules, cuyo conocimiento solo ha sido posible gracias a las reproducciones de José del Castillo (1737-1793) convertidas después en grabados, algunos de los cuales, afortunadamente, se conservan en el Museo de Cerralbo, fundado por el hijo del Conde de Villalobos, (Rey Rodríguez, 2010).

Las sucesivas utilizaciones de las instalaciones de El Casón, fuera ya de los usos palaciegos, comienzan con el establecimiento del Real Gabinete de Máquinas por Agustín de Bethancourt a finales del siglo XVIII. Tras la guerra de la Independencia se estableció de manera discontinua el Real Gabinete Topográfico del Buen Retiro (1832-1854), bajo la

dirección del cartógrafo y brigadier de artillería León Gil de Palacio, que entre sus elaboraciones de modelos de ciudades y monumentos, produjo la maqueta de la Villa de Madrid, (1830) a escala 1:450, que permanece depositada en el Museo de Historia de Madrid, y nos permite comparar los espacios ocupados por el Casón y el Salón de Reinos del palacio del Buen Retiro, con los reproducidos anteriormente en el plano de Texeira.

Una de las interrupciones fue producida, tras la proclamación del Estatuto Real de 1834, con la ocupación del salón, durante poco tiempo 1834-1835, por el Estamento de Próceres, la segunda Cámara que con el Estamento de Procuradores, y el pacto con la Regente Mª Cristina de Borbón dieron el primer paso para el triunfo del Liberalismo sobre el Absolutismo.

Tras años de abandono, el Casón tuvo la fortuna, que evitó su ruina, de que fuera elegido por el Conde de Villalobos, para instalar allí, después de las necesarias obras de rehabilitación, el Gimnasio Real de Madrid, que no duró mucho por la muerte del Conde de Villalobos y que al ser destronada Isabel II por la *Gloriosa* en 1868, el edificio fue incautado por el Estado y cedido después al Ayuntamiento de Madrid.

En 1871, se celebró la Exposición Artística e Industrial organizada por la Sociedad para el Fomento de las Artes, dando paso en 1878 al establecimiento del Museo de Reproducciones Artísticas y al Museo Romántico que lo ocuparon hasta 1961, no sin sufrir los avatares de un ciclón en 1886.

A partir de 1971, se instala en sus dependencias, la colección de arte del siglo XIX del Museo del Prado, hasta 1981 que se desaloja para dar cabida al legado Picasso con la instalación del grandioso cuadro de "El Guernica", que finalmente pasaría al Museo Reina Sofía en 1992,

Vinieron nuevas obras de consolidación y ampliación de pisos, que permitieron finalmente en 2009, que fuese habilitado como Centro de Estudios del Museo del Prado, y en concreto, el establecimiento de la Biblioteca del museo, alcanzando así, un excelente destino para tan gran y representativo edificio.

(Este relato cronológico no es una muestra de pretenciosa erudición, sino que lo consideramos, una referencia para historiadores de la Educación Física, que evite en un futuro, seguir mezclando erróneamente, fechas y ocupaciones del edificio).

MUSEO DEL JUEGO

Instalaciones del Gimnasio Real.

El espacio lo describe con detalle el Conde de Villalobos en la Revista de Sanidad Militar Española y extranjera, en los números 33 y 34, de 10 de mayo y 25 de mayo de 1865 respectivamente, en la sección que titulará "Reseña Histórica del Gimnasio Real de Madrid" iniciada en el número 32, de 25 de abril del mismo año y que mantendrá ininterrumpidamente durante nueve números más, hasta el 25 de agosto de 1866, último artículo antes de su muerte que ocurrió el 1 de julio de 1867.

La "visita guiada" que transcribe el Conde de Villalobos en la referida Revista, es imposible revivir del todo en 2015, después de las últimas adaptaciones, efectuadas para alojar en el edificio la Biblioteca del Centro de Estudios del Museo del Prado. Pero tampoco resulta fácil visualizarla a través de los planos y secciones, que incluimos en este mismo artículo, utilizados para su rehabilitación, por los arquitectos Calderera y Velázquez Bosco, que se ocuparon de la misma en el último tercio del siglo XIX, (Chueca Goitia y Navascués, 19).

En 1865 escribe Aguilera Becerril: "*Tiene este edificio la forma de un paralelogramo, cuyos lados mayores se dirigen de Oriente a Ocaso, y está revocado imitando piedra de Colmenar. Costa de un cuerpo central de gran elevación y de otros dos cuerpos, mucho más bajos que ocupan los lados menores del paralelogramo (…). En el cuerpo que cae hacia Poniente, se observan dos pequeños pabellones laterales que sobresalen algo de la anchura general y son los destinados a gabinete de sus Altezas, (…). Los dos cuerpos menores o extremos están cubiertos de teja y el del medio o central de plomo (…) En el cuerpo que mira a oriente se halla la fachada principal y en su medio, la puerta principal de entrada al edificio. Coronada de un tarjetón, en el que, sobre fondo negro se halla escrita con letras doradas, aquel célebre dicho de Juvenal, repetido y confirmado después por tantos hombres grandes*: *Mens sana in corpore sano,* (Villalobos 1865, p.226).

El Conde de Villalobos confiesa que no se hicieron más cambios en la fachada para "*no retrasar más el establecimiento del gimnasio*", pero lo cierto es que para disimular el deterioro de las pinturas de los muros lo llenó de cuadros. Nada más traspasar el umbral de la puerta principal, sobre el "cancel", (contrapuerta se dice ahora) que "*conduce al salón de ingreso, entarimado que se halla provisto de aparatos gimnásticos tiene*

cubierta las paredes con catorce cuadros escritos (…), su longitud es en sentido inverso a la del edificio, esto es de Mediodía a Norte. Se halla dividido en tres partes (…), la de la derecha tiene una puerta que va al cuarto del profesor y los desvanes y la de la izquierda (…) el arranque a una escala de regulares dimensiones por donde se sube a la tribuna de SS. MM. en el salón central", (*ibídem*, p.226).

El Conde de Villalobos se siente satisfecho del lugar destinado a Gimnasio Real, pues, "*en todos los sentidos son grandes las dimensiones de este salón que contiene las máquinas más importantes y el mayor número. Un friso de seis pies de altura (1,80 m.) cubre la parte inferior de las paredes, adornando el resto 62 cuadros llenos de inscripciones*", (*ibídem,* p.227) y para que no se caiga en el engaño que visto desde fuera, pudieran sugerir las fachadas laterales: mediodía y norte, el Conde de Villalobos nos confirma que "*el edificio no tiene como hace pensar su exterior dos pisos, sino uno solo, el bajo, que está cubierto de serrín y arena lavada tamizada, cuyo espesor varía. El techo y paredes primorosamente pintadas en su parte más altas por Lucas Jordán, representan la institución de la Orden del Toison de oro, los Trabajos de Hércules, en estado lamentable, las paredes en casi su totalidad borradas, (…) recibe luz este salón por diez grandes huecos o ventanas abiertas en sus muros laterales a 18 ó 20 pies de altura de su piso*", (*ibídem*, p. 227). Queda así reconocido que el salón sobrepasaba los 6 metros de altura y que el suelo cubierto de arena atenuaba las posibles caídas desde las máquinas que llenaban el espacio del gimnasio.

Si continuamos la lectura de su "visita guiada" sabemos que enfrente de la entrada había "*una gran rotonda, cuya semicircunferencia está cubierta de armeros y armarios, llenos de objetos para la enseñanza*", (…) y continua con la descripción de huecos y escaleras, de talleres de carpintería, con el suelo entarimado y un gran encerado para cálculos, demostraciones y trazos. No se sabe si intencionadamente para disimular las deterioradas pinturas o por afán didáctico, el Conde de Villalobos llena las estancias de cuadros descriptivos. En el "cancel", por ambos lados sitúa catorce cuadros; en el gran salón sesenta y dos cuadros, y en el extremo del edificio, hacia el ocaso, otros quince grandes cuadros.

Aguilera sigue aportando detalles ilustrativos en esta "visita guiada" y concluye: "*Terminada la descripción que a grandes rasgos hemos hecho del edificio, debemos transcribir ahora el contenido de los cuadros que adornan los salones, (…) y*

con qué motivo nos preguntamos ahora nosotros, se han cubierto las paredes con juicios y frases de hombres esclarecidos(…) pues, la instrucción de SS. AA. es sin duda, la primera ocupación, habiéndonos propuesto que la adquieran en esta parte sin fatiga, sin cansancio, sin apercibirse siquiera. Porque quién sabiendo leer estará un día y otro día en el Gimnasio Real y no aprenderá qué es la Gimnasología, las partes de que consta, algunos de los principios en que se funda, los ramos de los conocimientos humanos con que tiene estrechas relaciones y muchas otras cosas de gran importancia y necesidad, cuando allí están accesibles a la vista en todas las partes (…) y no menos a SS. AA. Era preciso dar una idea de lo que es Gimnasología y de su importancia a los que visiten el establecimiento", (*ibídem*, p.229).

Nunca se le escapará la ocasión al Conde de Villalobos para difundir la Gimnasia y "*perseguir en todos los terrenos la ignorancia, para que seamos altamente beneficiados el individuo, el Estado y la Humanidad*" (*ibídem*, p. 230). ¿Pero cuál era el contenido del casi centenar de cuadros distribuidos por todas las dependencias del edificio?

En la puerta de entrada figura esta frase de Leibnitz: *La instrucción es un tesoro: la aplicación es la llave.* En los laterales, los cuadros muestran más de 22 dichos y frases lapidarias de grandes autores: Kant, Plutarco, Balmes, Levis, Filemón, Cason, Quintana, La Rochefoucauld, San Agustín, Barthelemy, etc. que giran sobre: educación, atención, instrucción y constancia. Pero una vez traspasado el "cancel", por dentro hay tres cuadros encabezados por el título: "*Brevísima pincelada sobre el estado de la gimnasia en diferentes naciones de Europa"*, donde se muestran las portaciones de los diversos países europeos, que a su pesar no estarán libres de crítica, países como "*Francia entregada en manos del empirismo"* o "*España (que) está en el más lastimoso desorden; todo el que quiere se titula profesor, malbarata la salud de los que se ponen en sus manos y nadie dice una palabra"* (*ibídem*, p. 233).

Parece que el intrusismo viene de lejos en España, pero en ningún momento el Conde contemporiza con "el que dirán", sino que seguro de su verdad y plenamente convencido de su manera científica de proceder, completa los cuadros restantes con afirmaciones favorables hacia la Gimnasia. En los intercolumnios nos describe los "*hechos notables de aplicaciones gimnásticas: marcha, carrera, salto, fuerza, lucha, arte de trepar, natación y esgrima*" (Villalobos, 1865, nº 34, p. 254), y luego toda una

amplia descripción de las "*enfermedades que se curan por la gimnasología y de las que unida a otros medios, es un agente terapéutico poderoso: enfermedades del aparato circulatorio, respiratorio, locomotor, digestivo, secreción, inervación, genito-urinario, diatésica",* etc.,(*ibídem*, p. 255). En otros cuadros figuran el reconocimiento y exaltación de 183 nombres de personajes antiguos o contemporáneos, como si fueran escaparates que sirven para combatir la ignorancia de los visitantes.

El Conde de Villalobos ya había rechazado completamente el funambulismo y sus esfuerzos se dirigían a sustentar toda su práctica gimnástica sobre razones científicas, para convencer a la clase médica de los beneficios de la gimnasia, o por lo menos para que dejara de ser hostil, (Gutierrez) y como colofón a su entrega nos dice: "*Bien quisiéramos agrandar estos cuadros presentando todas las enfermedades, pero no me saciaría con escribir una simple reseña con observaciones y explicaciones sobre lo original y más importante que hay en el Gimnasio Real. Tan extenso trabajo será parte de una obra de terapéutica gimnasológica que pensamos publicar más adelante*", (*ibídem*, p. 257). En otro lugar también hemos encontrado una pequeña referencia de sus intenciones, y todos los investigadores rastreamos archivos y bibliotecas con el afán de encontrarla y darla a luz, pero mientras tanto asumimos el compromiso de difundir en una 4ª entrega el contenido de su método gimnástico y la descripción de los aparatos e instrumentos de su invención y también las páginas que siguió publicando en la Revista de Sanidad, para mostrar tanto su conocimiento y sabiduría, que de haber sido difundidos en su tiempo, otro hubiera sido el estado y situación de la profesión de la Gimnasia, posteriores.

Esta experiencia gimnástica tuvo una duración escasa, hasta que el "principito", con 7 años de edad "*dejó de venir a sus clases*". EL Casón, dado que el suelo había sido cubierto de arena tamizada, se usó después, como picadero.

Los Gimnasios Reales son la expresión de la voluntad de los Monarcas de caminar al son de los tiempos y un intento por su parte, de acortar el retraso de la gimnasia en nuestro país. El encargo de la dirección fue un acierto, porque no hemos tenido en España, nadie como el Conde de Villalobos que estuviese tan entregado a la práctica gimnástica y entendiese, justificase científicamente y propusiera un objeto distinto para la Gimnasia del que volatineros, y militares le venían dando hasta aquella época. El Conde de haber vivido unos años más habría conseguido que los beneficios, como él decía, de la gimnasia,

hubieran servido plenamente "*al individuo y al Estado*". Por lo tanto, nuestro deseo es difundir su obra, para que reciba el merecido reconocimiento de la Profesión.

MUSEO DEL JUEGO

BIBLIOGRAFÍA

Aparici Y Biedma, J.M. (1852). *Instrucción para la enseñanza de la gimnástica en los cuerpos de tropas y establecimientos militares traducida de la mandada observar en el ejército francés*. Madrid. Imprenta y estenotipia de M. Rivadeneira.

Busqué Y Torró, S. (1865). *Gimnástica higiénica, médica y ortopédica o el Ejercicio considerado como medio terapéutico*. Madrid (s.n.). Imp. Manuel Galiano.

Corral, J. Del. (1965). "Sobre un "Palacio de Deportes" madrileño". *Citius, Alcius, Fortius*, Tomo VII, Fasc. 4, p. 401-438.

Corral, J. Del. (1988). "El comienzo de la preocupación por el ejercicio físico en Madrid. Notas para su historia: 1800-1875". En *Orígenes del Deporte Madrileño 1870-1936. VI Condiciones sociales de la actividad deportiva*. Madrid. Comunidad de Madrid. Dirección General de Deportes. p. 13-46.

Corvera, Marqués de (Rafael de Bustos y Castilla) (1861) *Memoria presentada a SS.MM. con un Gabinete de Modelos y Colecciones forma para instrucción de S.A.R. el Sermo Sr. Príncipe de Asturias.* Madrid. Imprenta Nacional.

Chueca Goitia, F*. et al* (2004) *El Casón del Buen Retiro: remodelación y ampliación.* Madrid. FCC Construcción. NECSO.

Estatutos Y Reglamento del Colegio de San Ildefonso. 1889. Madrid, Imprenta y litografía Municipal.

Fernández Sánchez, I. (1879) *Memoria leida por---- en el acto solemne de inaugurar la nueva escuela el dís 23 de enero de 1879.* Colegio de San Ildefonso. Madrid. Imprenta y litografía Municipal.

Isabel II. Reina de España. (1860) *Carta de los Reyes Isabel II y Francisco de Asís al Ministro de Fomento: Rafael de Bustos y Castilla, Marqués de Corvera sobre la educación del Príncipe de Asturias.* Madrid. Imprenta Nacional.

Laisné, N. (1850). *Gymnastique pratique : contenant la description des exercises, le construction et les prix des manes et des chants speciaux inedits.* París. Libraire militaire de J. Dumanine

Majuelo, T. (1862) *Carta de SS. MM. la Reina y el Rey al Excmo. Sr. Ministro de Fomento sobre la educación de S.A.R. el*

Sermo Sr. Príncipe de Asturias. Comentada por el presbítero D. Tomás Majuelo

Pedregal Prida, F. (1884). *Gimnástica Civil y Militar*. Madrid. Imp. Manuel Ginés Hernández.

Piernavieja, M. (1962). *La educación física en España. Antecedentes histórico-legales*. Citius, Altius, Fortius. Tomo IV, Fasc. 1. p. 5 - 150.

Rey Rodriguez, M. (2010) *Historias de Hércules en el Casón del Buen Retiro.* Madrid. Gráficas Pedraza

Villalobos, Conde De (AGUILERA, F.). (1845). *Representación del señor D. Francisco Aguilera, Conde de Villalobos, acerca del establecimiento de un Gimnasio Normal en Madrid.* Dictamen de varios profesores de medicina sobre la utilidad de este establecimiento e informe de la Real Academia de ciencias naturales acerca del mismo asunto. Madrid. Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos.

Villalobos, Conde De (AGUILERA, F.). (1865a). "Reseña histórica del Gimnasio Real de Madrid". *Revista de sanidad Militar española y extranjera*, núm. 32 de 25 de abril de 1865, p. 197-203.

Villalobos, Conde De (AGUILERA, F.). (1865b). "Reseña histórica del Gimnasio Real de Madrid". *Revista de sanidad Militar española y extranjera*, núm. 33 de 10 de mayo de 1865, p. 225-233.

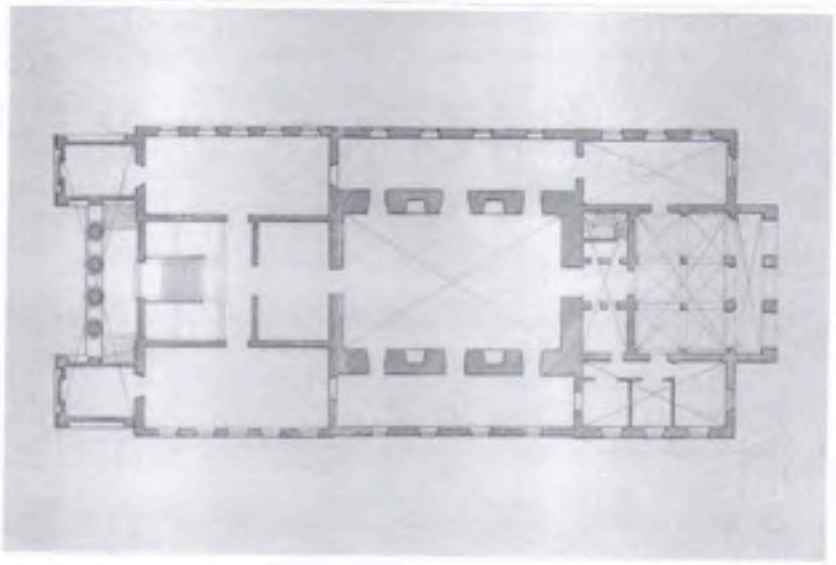
Villalobos, Conde De (AGUILERA, F.). (1865c). "Reseña histórica del Gimnasio Real de Madrid". *Revista de sanidad Militar española y extranjera*, núm. 34 de 25 de mayo de 1865, p. 225-233.

MUSEO DEL JUEGO

Casa de las Flores. R. S. La Granja 1

S

Casa de los marinos R. S. de Aranjuez



Planta general El Casón.

Ricardo Velázquez Bosco, 1887

A.G.A. Alcalá de Henares

Sección longitudinal El Casón

Mariano Calderera, 1883

A.G.A. Alcalá de Henares

MUSEO DEL JUEGO