

# ESTUDI DE L'ENSENYAMENT DE LES ACTIVITATS FÍSiques: L'ESTIMULACIÓ MOTORA DE L'ALUMNE

*Maurice Pieron*

*Institut Supérieur d'Education Physique  
Université de Liege au Sart Tilman*

Des de fa decennis, l'ensenyament de les activitats físiques ha suscitat múltiples reflexions sobre allò que hauria de ser. Al costat de reflexions originals, ens trobem amb moltes adaptacions de teories que provenen de la psicologia, de l'ensenyament general o de la psicologia educacional, per citar algunes fonts.

Amb el temps, hem pogut assistir a innombrables "guerres" entre els mètodes on una caricatura d'un d'ells constituïa sovint el punt de partida per a la construcció i la justificació de noves propostes.

L'estudi dels mètodes i de les tendències educatives ens condueix a pensar que molt sovint ens trobem davant d'una visió romàntica de les coses més que de cara a la realitat quotidiana de la classe. Aquesta visió ens dona també l'origen d'un fenomen ben conegut, la diferència que en realitat és l'abisme existent entre els punts de vista dels que fan els programes i els ensenyaments pedagògics i els qui s'encarreguen d'aplicar-los.

El nostre objectiu serà de cridar l'atenció d'una aproximació científica específica de l'ensenyament de les activitats físiques, aproximació que podríem qualificar de la paraula de moda d'ecologista ja que tendeix a captar el professor i tot el que l'envolta en el seu medi propi, és a dir en el lloc on es desenvolupa l'acció, la classe o la pista d'esport.



Hem presentat altres vegades les justificacions essencials de l'aproximació descriptiva de l'ensenyament de les activitats físiques (Piéron, 1982). Només ens caldrà recordar que:

- per entendre un fenomen cal que la seva descripció sigui la més precisa possible. Els progressos de les ciències estan marcats pel desenvolupament dels instruments i dels mètodes que permeten de descriure cada vegada amb més precisió el funcionament dels seus diferents elements;

- el professor només té una visió força incompleta d'allò que passa dins de la seva classe; la comparació dels comportaments predits, reals i percebuts ens ho indica (Batchelder, 1975; Nygaard, 1978);

- la variabilitat intra-individual dels comportaments dels professors en funció de múltiples elements del context de la classe és molt inferior a aquell que els agrada d'anunciar (Lombardo, 1979, 1982; Lombardo & Cheffers, 1980; Piéron, Cloes & Dewar, 1985).

L'aproximació científica que veurem utilitza com a principal mitjà d'estudi l'observació de les situacions i dels comportaments que succeeixen dins la vida de la classe. Especialment són observats els comportaments dels mestres, els de l'alumne, les seves interaccions així com les modificacions que ocorren en el mestre després d'un programa de formació professional.

Sense voler entrar en els detalls dels diversos procediments d'observació utilitzats, recordem que poden classificar-se en sistemes deductius en els quals l'observació s'efectua seguint un programa preexistent i en sistemes inductius on la classificació de les observacions només es concreta després que han estat reunides. Entre els sistemes deductius, ens trobem principalment els procediments tan coneguts destinats a analitzar les interaccions (Flanders i les adaptacions d'aquest sistema), certes intervencions específiques del professor tals com les seves reaccions a la prestació de l'alumne, o també els comportaments dels alumnes. Més recetment, s'han vist aparèixer observacions "qualitatives" utilitzant mètodes etnogràfics o recollint els que donen les tècniques properes de les dels incidents crítics. Responen als principis dels sistemes inductius.

No tenim pas la intensió de presentar una síntesi general de les investigacions efectuades en l'anàlisi de l'ensenyament, això sobrepassaria el marc d'un article de revista. Esperem més aviat concentrar-nos

en un dels aspectes de la vida a classe, l'alumne vist a través dels seus comportaments. Podem constatar una tendència molt clara a observar-lo de manera sistemàtica dins de la investigació dels últims anys.

Diverses raons ens expliquen aquesta elecció de l'alumne. Sembla difícil de concebre un ensenyament centrat en ell, com algunes pedagogies recomanen, sense una anàlisi i un coneixement precisos de les seves actituds.

Després d'estudis com el Beginning Teacher Evaluation Study (Berliner & Tikunoff, 1976) i del "Mastery Learning" (Bloom, 1979) hem pogut adonar-nos que les seves actituds constituïen l'intercessor pel qual les intervencions del mestre podien concretar-se en adquisicions per a l'alumne.

Igualment hem de justificar la importància acordada a les adquisicions i als aprenentatges. La pedagogia de l'èxit no només significa que s'encoratgi l'alumne sinó que se l'ajudi aconseguir el millor de les seves habilitats. A més, hi ha una relació neta i positiva entre l'èxit escolar i les actituds de l'escola o d'un curs (Medley, 1977). Afegim també que sembla aleatori creure en una participació esportiva voluntària de l'individu quan ha deixat de ser alumne i que ha quedat molt de temps confinat al fracàs' durant la seva participació escolar.

## L'OBSERVACIÓ DELS ALUMNES A LA CLASSE

Hi ha dues modalitats d'observació que permeten adonar-se de l'activitat dels alumnes; es considera sigui l'activitat del conjunt de la classe, sigui la dels alumnes escollits aïlladament i/o a l'atzar.-

En el primer cas, Siendentop (1983) proposa una tècnica que anomena "Plancheck" (Planned Activity Check) i que consisteix d'escombrar amb la mirada la classe i comptar el nombre d'alumnes el comportament dels quals respon a les categories definides per l'observador. Si aquest és exterior, farà servir un procediment d'observació que comporta tres o quatre categories, per exemple, l'alumne espera, està disposat des d'un punt de vista motor o cognoscitiu.

Aquesta tècnica ens sembla especialment útil ja que utilitzada de manera fortuïta permet que el professor s'adoni, a cada moment, de la mesura en què els seus alumnes estan en activitat en els diferents llocs de treball que pot haver previst. En

parlarem encara diverses vegades.

Molt fàcilment el professor pot, fent servir les dicotomies com actitud apropiada o inapropiada, compromès o no a la tasca, efectuar una estimació simple i ràpida de l'activitat dels alumnes i després revisar la seva pròpia acció.

- Dins de la segona tècnica, que està vinculada a l'activitat individual de l'alumne, desenvolupem un programa d'observació de les actituds de l'alumne. N'escollim un a l'atzar i l'observem durant un període de temps de l'ordre de tres a cinc minuts. Seguint quatre o sis alumnes durant una lliçó, obtenim una imatge vàlida del conjunt de les actituds de la classe (Laubach, 1975). Podrem triar d'observar els alumnes prenent altres criteris en lloc de l'atzar i determinar, per exemple, el nivell de participació dels millors i dels pitjors alumnes.

Gairebé tots els sistemes estan articulats al voltant de les mateixes categories. Ens basta amb proporcionar un exemple, el del sistema d'observació utilitzat a la Universitat de Liège, l'OBEL/ULG per tenir-ne una idea bastant precisa.

Dins d'una observació més específica tenint en compte l'especialitat practicada, és fàcil subdividir la categoria de l'activitat motora segons la tècnica esportiva que fem servir, o segons el tipus de motricitat on el nen està ficat: córrer, saltar, llançar, manipular objectes, arrossegar-se, enfilar-se... quan es tracta d'alumnes dels nivells pre-escolar o elementals.

## LA NOCIÓ DEL TEMPS

Tant dels models teòrics de l'estudi de l'èxit pedagògic com de les observacions efectuades directament a la classe se'n desprèn una noció important: la noció d'inducció a l'ensenyament a classe i la d'inducció motora per a l'educació física.

El temps, tan preciós per al mestre o almenys això és el que diu sovint als seus alumnes, ha de considerar-se a diferents nivells:

1. el TEMPS PROGRAMAT, concedit pels poders públics de l'educació física. El mestre no té la possibilitat d'augmentar-lo. Només fent com cal el seu ofici pot disminuir el risc de veure els polítics programar una reducció dels horaris d'educació física.

Recordem que no hem introduït pas les activitats físiques en els hora-

Taula I.— Definicions dels comportaments dels alumnes.

CATEGORIES	DEFINICIONS
1. Activitat motora	Participació en les activitats d'entrenament o d'aprenentatge responenent als objectius de la sessió. Són, en general, proposades per l'ensenyant.
2. Demostració	L'alumne efectua, a la demanda de l'ensenyant o de manera espontània, un exercici que ha de constituir un model per a un o diversos condeixebles. El model pot ser positiu o negatiu.
3. Ajuda	L'alumne assisteix manualment un dels seus condeixebles en l'execució de l'exercici. La seva presència constitueix un fre a un accident possible.
4. Manipulació del material	Col·locació, situació del material, distribució dels equips en els esports col·lectius...
5. Desplaçaments	Recorregut efectuat per tornar al lloc després d'un exercici, per acostar-se a l'ensenyant per tal de rebre una informació, per situar-se en una formació que permet l'execució de l'exercici o de l'activitat.
6. Atenció. Informació	L'alumne manifesta signes exteriors d'atenció (mirada orientada cap a la font d'informació) davant una informació (contingut, organització, <i>kedback</i> , afectivitat, demostració) que proporciona l'ensenyant o un substitut (que hagi posat l'ensenyant).
7. Espera	Període durant el qual l'alumne es troba en una formació esperant el seu torn de realització i manifestant exteriorment un interès per l'activitat.
7. Comportament fora de tasca	L'alumne inicia una activitat motora diferent de la que es proposa a classe. Comportaments desviadors.
8. Interaccions verbals	L'alumne entra en comunicació amb altres alumnes.
9. Afectivitat	Manifesta sentiments positius o negatius envers els seus condeixebles. Anima o es mostra enfadat amb un que falla o un comportament d'un membre de la classe.

ris escolars simplement per proporcionar als alumnes un esbarjo entre les classes, de caràcter "intel·lectual".

2. el TEMPS ÚTIL (o temps funcional). El mestre no disposa de la totalitat del temps del programa per les activitats físiques. Els alumnes n'utilitzen una part per tal d'arribar a la sala o al terreny d'esport o a la piscina. Destinen alguns minuts per posar-se l'equip. Algunes contingències administratives també retallen aquest temps. Per arribar al temps útil, aquell que l'alumne passa realment en el terreny, cal restar tot això del temps programat. Zakrajzek (1974), observant 52 professors, constata que al voltant d'un quart del temps programat passava en vestir-se, cridar-los, desvestir-se, dutxar-se. A l'ensenyament secundari, una lliçó de 50 minuts es redueix molt sovint a uns 35 minuts, o a vegades menys. Reduir el valor de la resta representa ja un primer objectiu per al professor. Només ho aconseguirà motivant els alumnes a venir tan de pressa com puguin al gimnàs,

incitant-los a posar-se ràpidament l'equip, creant un interès mantingut per les activitats físiques. Això no s'aconsegueix pas esperant simplement els alumnes a la sala o al vestuari. L'acció educativa comença molt abans. En un estudi de dues parelles de mestres (professor del curs i ajudant), Piéron, Cloes & Dewar (1985) constaten una diferència de l'ordre del 10% entre els que compten només amb l'estímul d'activitats de caràcter competitiu per conduir els alumnes ràpidament a la pista i els que insisteixen i "lluïten" sense parar per una ràpida entrada a la sala d'esport, això en benefici dels segons. D'una manera sorprenent, aquesta diferència del 10% equival a un període d'ensenyament de tres setmanes, a un promig de tres lliçons per setmana, al final de l'any escolar.

3. el temps disponible per a la pràctica és el resultat de la resta a partir del temps útil, del temps utilitzat per presentar les activitats (informació) i del temps que cal per posar el material en el lloc (transi-

ció). Un cop en el camp, el professor presenta les activitats, les justifica, les organitza. Els alumnes col·loquen un material més o menys complicat i feixuc segons les matèries que s'ensenyen i segons la riquesa de l'equipament de l'escola. Caldrà efectuar noves restes abans d'arribar a un temps en què els alumnes puguin dedicar-se a la pràctica. Si el professor parla molt, si triga a organitzar la classe (cosa que passa quan improvisa la seva organització), el temps disponible per a aquesta pràctica serà encara més reduït.

Aquest varia considerablement d'una classe a una altra. Ens ha passat d'observar valors tan baixos com un 45%, fins i tot en el cas dels professors ensenyats, al nivell secundari inferior (Pieron, 1982). En molts estudis, podem situar-lo aproximadament en el 70% del temps útil.



Figura 1.- Pas del temps programa al temps passat a la tasca (Efecte embut).

Des d'un punt de vista metodològic, sembla raonable considerar una proporció del 70 al 80%.

En aquesta fase, podem presentar al professor un primer objectiu: augmentar el temps disponible per a la pràctica.

Contribuiran a reduir el valor restat del temps útil dos elements: limitar la llargada de la presentació de les activitats i disminuir el temps de transició. La preparació acurada de les sessions constitueix una de les vies més lògiques per arribar-hi.

Només arribarem a una presentació concisa i precisa de les activitats (modalitats, tècniques i organització) amb una preparació prèvia de les intervencions. Abans de començar la lliçó, el professor haurà determinat els criteris d'èxit de les habilitats proposades segons el nivell dels alumnes. És inútil voler, en una sola presentació, recordar tots els criteris de realització i d'èxit d'una acció tàctica individual, d'una tècnica esportiva o d'una estructura tàctica elemental d'un encadenament o d'un dels seus elements en gimnàstica. En aquesta presentació, no oblidarem l'aportació de la demostració, dels dibuixos o de les seqüències fotogràfiques. La seva utilització tampoc no s'improvisa.

Per fixar unes proporcions, el temps de presentació de les activitats no hauria de passar gairebé mai del 15% del temps útil. Acceptem que pugui ser lleugerament més important en el moment de la posada en marxa de noves activitats.

L'organització de la sala és també una qüestió que s'ha de preparar. La familiarització dels alumnes amb formes d'organització com la reunió, el desplegament, les formacions en seccions poden contribuir a desplaçar els alumnes ràpidament d'un lloc d'exercici a un altre i a reagru-

par-los sense pèrdua de temps inútil. Això no significa que s'hagi de caure necessàriament en un formalisme de manament de tipus "militar".

4 El temps de participació motora: es tracta de la noció clau, el temps que l'alumne dedica a practicar les activitats físiques.

Compremem sense dificultat que l'alumne no pugui estar en activitat durant tot el període disponible per a la pràctica: el material no sempre ho permet, calen períodes de recuperació després d'un esforç màxim. No obstant això, els períodes d'espera sense motiu generalment duren massa i redueixen considerablement aquest temps d'activitat.

El temps de participació motora constitueix una de les variables que ha pres més significació en els estudis relatius a l'èxit pedagògic o a l'eficiència de l'ensenyament.

A l'ensenyament general, els estudis del Geginning Teacher Evaluation Study (Berliner & Tikunoff, 1976) i del "Mastery Learning" (Bloom, 1979) han demostrat clarament que aquesta variable presentava una relació positiva amb els resultats escolars dels alumnes. Les consideracions teòriques, així com els resultats d'estudis associant el procés (allò que passa a la classe) amb els resultats obtinguts pels alumnes en els aprenentatges específics indiquen que juga igualment un paper important en l'educació física (Graham, 1983, Phillips & Carlisle, 1983; Piéron & Piron, 1981; Piéron, 1983; Piéron & Graham, 1984; Yerg, 1981). A més a més, distingeix els professors que ensenyen de debutants dins de la professió. Aquesta constatació prové d'observacions efectuades en algunes disciplines (gimnàstica, volley-ball, dansa) (Piéron, 1982; Piéron & Georis, 1983). Siedentop, Birdwell & Mezler (1979)

hi veuen una variable de substitució que podria deixar augurar progressos i adquisicions de l'alumne. Per donar-li tot el seu poder predictiu, cal no obstant associar el temps de participació motora a l'èxit i a l'especificitat de l'exercici. Des de llavors parlarem del temps utilitzat per a la tasca.

La majoria dels estudis indiquen uns valors límits de l'ordre del 30% del temps útil. El més habitual és que l'alumne passi del 15 al 20% del seu temps útil en activitat motriu (Brunelle, Godbout i col., 1980; Mc Leisch, Howe & Jackson, 1981; Metzler, 1979; Piéron & Haan, 1980; Piéron & Dohogne, 1980; Piéron, 1982). Tanmateix hi ha algunes excepcions que indiquen proporcions properes al 50% en els estudis que provenen d'un país on l'activitat física forma part del patrimoni cultural, Finlàndia (Telama, Pauku, Varstala & Paananen, 1982; Varstala, Telama & Akkanen, 1981).

Aquests valors tan baixos exigeixen que s'intenti posar-hi remei i que s'augmentin perquè sinó no es podran atènyer els objectius que ens hem fixat i que s'han comunicat d'aquestes activitats i pels quals justifiquem notablement la presència i la utilitat dels cursos d'educació física davant dels alumnes, dels seus pares i de les autoritats escolars.

El temps de participació motora està sotmès a la influència de diversos factors que podem classificar en variables de context, relativament independents del professor. Les diferències entre les classes de noies i de nois no són sempre molt grans encara que normalment són a favor dels nois. No són pas necessàriament a favor de les classes més nombroses (Costello & Laubach, 1978). Disminueix a vegades amb el nivell d'escolaritat.

Sobretot variarà en funció de factors de programa, que el professor pot, almenys parcialment, superar; l'assignatura ensenyada, els objectius que perseguirà, les seves qualitats professionals (Piéron & Cloes, 1981; Telema i al., 1982).

El professor escull els objectius. El temps de participació motora decreix generalment quan passem d'objectius centrats sobre l'aptitud física a objectius recreatius o d'aprenentatge. Aquests dos últims tipus d'objectius corresponien a valors sensiblement iguals de temps d'activitat (Telama i al., 1982). Un temps d'activitat menor no significa necessàriament que calgui considerar l'exclusió d'aquest objectiu, però ha de

suscitar una atenció encara més gran per mantenir el nivell d'activitat previsible escollint formes d'organització que garanteixin una participació motora més gran durant certes parts de la sessió.

Els valors del temps d'activitat depenen de l'experiència professional dels mestres. Uns professors que fa temps que ensenyen obtenien una quantitat de treball significatiu més elevat que els professors debutants (Piéron, 1982). Aquests professors que fa temps que ensenyen havien estat seleccionats després del paper de model que tenien dins de la formació professional o dins del reciclatge dels seus col·legues. Notem que el concepte d'experiència professional no és sinònim d'antiguitat.

Hi ha diferències considerables segons l'assignatura impartida. Podríem classificar aquestes activitats dins de l'ordre aproximat següent (Vegeu la taula 2). Les formes d'organització influeixen considerablement sobre els valors del temps de participació motora (Hould & Brunell, 1981). Els tipus d'activitats com el "drill", la situació competitiva o el "match" impliquen també temps de participació diferents (Piéron & Forceille, 1983).

Recordem també que valors baixos de temps d'activitat no signifiquen que aquestes activitats no siguin menys desitjables que altres, que han de ser bandejades dels medis educatius. Posaran en evidència que plantegen problemes metodològics diferents per al professor i que aquest haurà de buscar solucions específiques tant dins de la seva organització com en les seves intervencions.

Recordarem que a un índex de participació motora baix li corresponen generalment pocs aprenentatges i progressos i probablement poc gust i poca motivació per la disciplina practicada.

A índexs de participació motora baixos li corresponen gairebé inevitablement llargs períodes d'espera associats a l'avorriment i a males actituds. És una font de problemes de disciplina per al professor.

Dins de la pràctica quotidiana, ens podem fixar un segon objectiu

(és imperatiu): augmentar el temps de participació motora.

Podem esperar aconseguir-ho:

- per la tria d'activitats
- per la qualitat de l'organització
- per les accions de relançament de les activitats

- accions col·lectives
- accions individuals

Diverses mides i accions del professor contribueixen a fer créixer el temps de participació motora. Tanmateix el seu efecte no és pas automàtic. Cal efectuar uns controls regulars del nivell de l'activitat (mitjançant la tècnica d'escombrada" que hem descrit al principi del text).

La tria de les possibilitats.

Sovint triem les activitats que corresponen teòricament al nivell mitjà de la classe. Però aquest no correspon evidentment a les necessitats de tots els alumnes. Hi ha si més no un terme mig entre aquesta activitat idèntica per a tots i una individualització utòpica. Al professor li correspon d'oferir diverses alternatives. L'estil d'ensenyament per tasca pot oferir una solució (Mosston, 1966; Piéron, 1976, 1984).

La mateixa activitat per a tots, sobretot en una especialitat com la gimnàstica esportiva, condueix sovint a veure que l'alumne modifica la tasca proposada pel professor o també a l'abandó d'aquesta tasca. El control per escombrada amb la mirada o per una estimació del nivell d'èxit dels alumnes permet jutjar el caràcter adequat de l'habilitat que ha estat proposada a l'alumne.

Les accions, com la recepció de la sacada al voleibol on l'error és freqüent, s'alternaran amb altres activitats que l'alumne apreciarà més, encara que el seu impacte en relació amb la qualitat del joc és més petita.

Tenir cura de l'organització.

Donem alguns exemples:

- aprendre les formes d'organització (no es tracta de provar de no dirigir ni tampoc de deixar perdre el temps als alumnes quan es posen a fer cua en un aparell);
- designar de manera precisa els alumnes responsables de l'emplaçament dels aparells;
- utilitzar al màxim els aparells que situem;

- utilitzar la forma d'organització en seccions amb exercicis complementaris;

- constituir grups de treball estables i ben definits durant un període o un cicle d'ensenyament.

Les accions de relançament.

a. La intervenció col·lectiva. No creurem molt en l'eficàcia d'una acció llançada a l'aire del tipus: "Va, treballeu!", "No veig ningú que treballi al "rock". Quan constatem una caiguda del nivell d'activitat, diverses opcions se'ns presenten:

- reunir els alumnes i fer un re-ensenyament de durada curta.
- captar la seva atenció i proporcionar-los un "feed-back" simple.
- centrar una altra vegada la seva atenció sobre un punt essencial de realització de l'habilitat;
- modificar lleugerament el treball i tornar a demanar un o diversos assatjos.

Aquestes accions són molt més útils i eficaces que les exhortacions anònimes.

b. La intervenció individual. Si constatem que l'activitat s'ha aturat en un aparell, encara és possible de relançar aquesta activitat per accions individuals, sense ser necessàriament negatiu o agressiu amb respecte als alumnes que han cessat l'activitat. Uns exemples d'intervencions:

"Miquel, et toca a tu, fes-ho, que et miro"

"X, no t'he vist mentre feies l'exercici, torna-m'ho a ensenyar"

"X, has corregit el que feies malament (cal ser específic)?"

"X, estaves avançant amb les altres lliçons, que encara continues avançant? T'observo.

### **HETEROGENEÏTAT DE LES CLASSES. ELS MILLORS ALUMNES, ELS MÉS DÉBILS**

Som ben conscients que hi ha diferències de quantitat i de qualitat de participació que poden ser considerables segons els alumnes. Ens sembla útil d'intentar de precisar aquestes diferències.

Hem observat sistemàticament dos grups d'alumnes que es considera que reïxen en l'especialitat segons

Taula 2.- Estimació del temps de participació motora en les diferents matèries d'ensenyament.

valors elevats:	dansa
valors mitjans:	esports col·lectius, natació
valors baixos:	gimnàstica

Taula 3.— La participació dels millors i dels més febles: Unes xifres per a la reflexió.

Temps d'estimulació motora: Sovint menys del 25% del total  
 Els millors: en gimnàstica, 25%; en voleibol, 40%  
 Els més febles: en gimnàstica, 15%; en voleibol, 30%

els ensenyants titulars de la classe i alumnes que se'ls considera febles en aquestes mateixes especialitats. Els seu nivell de participació i l'èxit aconseguit en aquesta han estat avaluats (Pierón, 1982). En voleibol, la taxa de participació era de 20 a 25% menor en els alumnes considerats com els més febles, tant entre els nois com entre les noies. En gimnàstica, la diferència era encara més sensible, la davallada de la participació era de l'ordre d'un terç.

Quan en gimnàstica es considera el temps passat com una pràctica de les activitats específiques que corresponen a un objectiu d'aprenentatge, la taxa de participació dels alumnes més febles assolía la meitat del que era la dels millors (nens) i d'un terç de les nenes.

En els diversos grups, la taxa de fracàs era sis vegades més elevada en els alumnes menys bons, en voleibol, i de 12 a 20 vegades més elevades, en aquests mateixos alumnes en gimnàstica. Sense una intervenció enèrgica de l'ensenyant per compensar el fenomen, encara hem d'esperar que augmentin les diferències que hi ha dintre de les classes.

**LA QUALITAT DE LA PARTICIPACIÓ.** Mesurar el temps d'estimulació motora és només un primer pas en l'anàlisi dels comportaments dels alumnes. Immediatament vénen preguntes a la ment: és el nivell d'intensitat d'aquesta participació? n'és la qualitat?

¿quines són les situacions en les quals els alumnes són estimulats?

Les observacions qualitatives o de tipus etnogràfic forneixen algunes informacions complementàries ben útils. Com a conseqüència d'observacions qualitatives, Tousignant (1982) classifica els comportaments dels alumnes en dos grans grups: comportaments en relació amb la tasca i comportaments fora de la tasca. En cadascuna d'aquestes categories, es descriuen dos tipus de comportaments.

La característica més important de l'estimulació a la tasca correspon a una realització conforme al que ha demanat el professor, els alumnes l'escolten, mostren un desig de participar, comencen des del senyal d'inici de l'activitat, passen a l'aparell sense espera inútil. En poques paraules, això correspon quasi a una descripció de l'alumne ideal, de l'alumne que no té problemes.

Es descriu aquí, un segon grup de comportament en relació amb la tasca, el dels alumnes que modifiquen l'activitat que els ha estat proposada. Després d'un primer intent fructuós o infructuós, decideixen modificar-la de manera que s'adapti més bé al seu nivell. Improvisen noves formes, procuren de fer l'activitat més atractiva. Els alumnes que hom observà mentre romanien en els límits de l'acceptable, rebien un acord tàcit de l'ensenyant. De fet, el que ells aprenen, és més una qüestió de

situar el nivell de tolerància de l'ensenyant respecte als límits reals del que és permès, que no pas la mateixa activitat. Això no es realitza pas necessàriament en benefici dels objectius perseguits pels ensenyants.

En descriuen dues altres categories de comportaments. Aquestes tenen relació amb el que és completament a fora de la tasca definida. Amb aquests alumnes és amb qui hi podrà haver dificultats de disciplina. Problemes que entorpiren els aprenentatges dels alumnes implicats. Més enllà d'un cert límit, posaran en perill el conjunt de la classe per problemes de disciplina.

Els comportaments directament fora de les tasques poden ser descrits com a desinterès manifest: els alumnes abandonen l'activitat, s'asseuen, discuteixen, es neguen a fer l'exercici...

Un segon tipus de comportament a vegades passa desapercbut pels ensenyants menys avisats. Tousignant, anomena aquests alumnes "els esperadors competents", els que camuflen hàbilment el seu feble nivell de participació; es presenten al lloc on es realitza l'exercici, fan com si comencessin i van a situar-se al final de la cua. Resten inactius mentre l'ensenyant no els observa, comencen només quan se senten observats. Molt sovint, s'ancen a les intervencions de l'ensenyant respecte a ells.

Aquesta identificació qualitativa

EDITORIAL **J1MS**  
 PUBLICACIONES MEDICAS



EDITORIAL J1MSA  
 MGAS 7 y 9 Tel2168600  
 08006 LOCELONA ESP4A

AUTOR	TITULO	PRECIO DE VENTA
F. BASTOS	"Dolor Cerviobranquial"	4.000,- Ptas.
L. BRAIER	"Diccionario enciclopédico de medicina J1MS"	4.750,- Ptas.
S. BRUNNSTROM	"Reeducación motora de la Hemiplejia"	2.503,- Ptas.
A. CLARIANA	"Rehabilitación funcional respiratoria"	1.400,- Ptas.
DE PALMA	"Disco Intervertebral"	5.500,- Ptas.
M.H. DUFFIELD	"Ejercicios en el agua"	1.200,- Ptas.
H.D. GARDINER	"Manual de ejercicios de rehabilitación"	1.850,- Ptas.
W. HUMM	"Rehabilitación del amputado del miembro inferior"	1.900,- Ptas.
F.P. KENDALL	"Músculos"	4.000,- Ptas.
J. MARQUES	"Lumbagos y ciáticas"	7.503,- Ptas.
V. STORCK	"Técnicas del masaje"	1.850,- Ptas.
J.O. WALE	"Masaje y ejercicios de recuperación en afecciones rnédicas y quirúrgicas"	3.000,- Ptas.
I. YALE	"Podología médica"	4.000,- Ptas.
A. ZAUNER	"Fisioterapia actual"	4.000,- Ptas.

Taula 4.— Objectius i com intentar aconseguir-los.

OBJECTIUS	COM?
Augmentar el temps útil.	Interès per les activitats. Disposició ràpida de l'equipament. Rutina administrativa mínima i ràpida.
Augmentar el temps de pràctica disponible.	Organització per reduir el temps de transició. Presentació: concisa, precisa, específica.
Augmentar el temps d'estimulació motora.	
Augmentar el temps que es passa a la tasca.	Activitats ben adaptades als nivells d'habilitat dels alumnes. Una part de la sessió efectuada en treball de conjunt per arribar a un nivell mínim d'activitat. Control de l'activitat per "Placheck" i relançament regular de l'activitat per intervencions col·lectives i individuals. Establir un clima positiu a la classe.

dels tipus de participació en• sembla útil per ajudar l'ensenyant a preveure el que pot passar en una classe. Tousignant, dissortadament no dona xifres de la importància d'aquests diversos comportaments. De tota manera, conclou que la font principal de variació se situa en el nivell del rigor del sistema d'exigències de l'ensenyant.

D'una manera general, el temps d'estimulació motor en una sessió d'activitats físiques depèn de diversos factors:

- De l'afectivitat que l'alumne ha desenvolupat respecte a la tasca. Un èxit precoç pot augmentar les

possibilitats de veure que s'aprecia una activitat.

- De l'organització de l'ensenyant i de la tria de les activitats.
- De les intervencions de relançament i del clima que s'ha establert a la classe.
- En resum, podríem proposar els objectius i mitjans sintetitzats en la Taula 4.

En conclusió, el temps d'estimulació motora de l'alumne constitueix un dels múltiples aspectes de les activitats físiques que poden ser analitzades a partir d'observació de l'acció que es desenvolupa a classe.

Diversos elements contribueixen a

l'èxit de l'empresa educativa. Pensem en les estratègies i estils d'ensenyament, en les intervencions específiques del professor, com el "feedback" o fins i tot en el clima afectiu que regna a classe.

La recerca que lliga l'acció a classe a les adquisicions de l'alumne ha fet sortir que el temps d'estimulació motora o els seus derivats figuraven entre les variables que presenten les més fortes correlacions positives amb l'èxit escolar.

L'observació sistemàtica dels alumnes indica que la variable estimulació motora només respon molt rarament al que n'esperen els metodòlegs.

#### Referències.

- BATCHELDER, A. (1975). *Process objectives and their implementation in elementary math, English, and physical education classes*. Doc. diss., Boston University.
- BERLINER, D., & TIKUNOFF, W. (1976). "The California beginning teacher evaluation study". *Journal of teacher education*, 27, 1, 24-30.
- BLOOM, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles, Ed. Labor.
- BRUNELLE, J., GODBOUT, P., DROUIN, D., DESHARNAIS, R., LORD, M., & TOUSIGNANT, M. (1980). *Rapport de recherche sur la qualité de l'intervention en éducation physique*. Québec, Université Laval, Département d'éducation physique.
- COSTELLO, J., & LAUBACH, S. (1978). "Student behavior". In, Anderson et Barrette (Eds), "What's going on in gym: descriptive studies". *Motor skills: Theory into practice*, monograph 1, 11-24.
- GRAHAM, G. (1983). *Review and implications of physical education experimental teaching unit research*. In, T. Templin & J. Olson (Eds), "Teaching in Physical Education". Champaign: Human Kinetics, 244-253.