

La por en l'aprenentatge motor

■ MARTA ZUBIAUR GONZÁLEZ

Doctora en Psicologia.
Professora d'Aprenentatge i Desenvolupament Motor
de la Facultat de Ciències de la Activitat Física i l'Esport.
Universitat de Lleó

■ ALFONSO GUTIÉRREZ SANTIAGO

Llicenciat en Educació Física.
Professor de Didàctica a la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.
Universitat de Vigo

■ Paraules clau

Por, Aprenentatge motor

Resum

La por és una emoció que apareix sovint en situacions d'aprenentatge motor, les conseqüències de la qual poden ser molt negatives. En aquest treball s'analitzen els diferents tipus de por que es poden presentar davant l'execució de determinades tasques motrius i els possibles factors que poden causar-la, tant d'índole interna com externa a la persona que aprèn. Finalment, es proposen un seguit de tècniques o recomanacions, perquè els professors i entrenadors ajudin els alumnes i esportistes a superar la seva por.

Introducció

Les emocions tenen un paper important en la pràctica esportiva i per això han estat objecte d'estudi en nombroses ocasions però, gairebé sempre, la investigació s'ha centrat en la competició, deixant el marge les emocions en situacions d'aprenentatge. Segurament, en la nostra experiència personal tots hem sentit por a realitzar determinats exer-

cicis o tasques motrius, o bé hem observat com d'altres companys, sobretot durant la infància i l'adolescència, sentien una mena de pànic en haver de saltar el poltre o haver de caminar sobre la barra fixa, per posar un exemple. I el fet és que la por a realitzar una activitat motora és una cosa molt subjectiva i pot suposar una emoció molt forta per a alguns. El que per a uns nens no és res per a d'altres suposa un risc per a la seva seguretat física o psicològica.

En aquest article ens proposem d'analitzar les possibles pors que es poden presentar en situació d'aprenentatge, sobretot en nens i adolescents, que són les etapes del desenvolupament on un s'enfronta més sovint a aquests aprenentatges, les seves possibles causes i plantejarem un seguit d'activitats que ajudin a fer-hi front.

Por i conducta motora

És evident que la por comporta un seguit de conseqüències clarament perjudicials per a l'aprenentatge i el rendiment esportiu. Poden ser a nivell fisiològic, motor i cognitiu; fa aparèixer tensió muscular, cosa que genera una falta de precisió en els moviments i falta de flexibilitat, així com més fatiga; causa trastorns de percepció, redueix el camp visual i així es perd informació (Valdés, 1998) i altera l'atenció, que se centra en estímuls que acostumen a ser irrelevants per a l'execució, encara que no per a l'ansietat, com el cas de qui té por de saltar des d'un trampolí i està pendent de no relliscar o de la seva altura (Bakker i d'altres 1993), o produeix manca de concentració amb perturbacions en els temps de reacció i en la capacitat de decisió (Hongler, 1988), entre d'altres.

Analitzarem quines són les pors que ens podem trobar davant l'aprenentatge de tasques motrius:

Por per inseguretats física

Com diu Thomas (1982), els esportistes principiants han d'enfrontar-se a uns moviments poc habituals, sovint en medis desacomodats, com l'aire o l'aigua, o realitzar moviments inusuals en espais tancats, com ara tombarelles, que poden produir la pèrdua d'orientació espacial o de l'equilibri que poden provocar por. Si a això li afegim la novetat de la situació, la inseguretats dels resultats que es poden obtenir, la importància que cadascú dóna al fet d'aconseguir l'èxit o al fet de fracassar, el sentiment de por abans, durant i potser després de l'execució de l'acció, pot arribar a ésser molt intens (Thomas, 1982).

De vegades la por davant un esport és tan gran que la persona reacciona amb un desig forçós d'evitar la situació. Això succeeix amb molts de nens que tenen hidrofòbia, és a dir, senten pànic a l'aigua (Abadía i d'altres, 1998). En l'aprenentatge de la natació és fàcil trobar un temor inicial a l'aigua, que si no es té en compte en l'ensenyament pot acabar generant una autèntica fòbia i fer molt més difícil l'adquisició d'aquest esport.

El temor a fer-se mal o a lesionar-se acostuma a ser prou comú, sobretot quan la dificultat o el risc de la tasca és alt. De vegades es produeix un cercle viciós: d'una banda es té por de fer-se mal i d'altra banda la mateixa tensió produïda per aquesta por fa que sigui més probable la lesió, com demostren Andersen i Williams (1988) els quals proposen un model explicatiu que relaciona

■ Abstract

Fear is an emotion that frequently appears in motor-learning situations, whose consequences can be rather negative. This article analyses the different kinds of fear that may arise when performing specific motor tasks, as well as the possible factors that can cause it, both internal and external to the individual learner. Finally, a series of techniques or recommendations are proposed so that the teachers and trainers help learners to overcome their fear.

■ Key words

Fear, Motor learning

l'estrès i la lesió, on estan implicats valoracions cognitives, aspectes fisiològics i d'atenció. El nen anticipa mentalment el mal que pot patir i això li crea por, cosa que es tradueix en inseguretat de moviments, inhibició d'aquests, l'estat cognitivoemocional de rendiment canvia, amb la qual cosa normalment es produeix un resultat erroni o fins i tot pot succeir allò que tant es temia: el dany o lesió. En confirmar-se el seu temor inicial es reforça encara més la por (Thomas, 1982).

Sánchez (1989) dóna èmfasi a la importància de percebre com a arriscades físicament determinades tasques, que realment no ho són tant. El risc real d'una tasca pot no estar en relació amb les consideracions personals, i això afectaria la presa de decisió de respostes motrius adequades.

Temors davant d'amenaques psicològiques

Por al fracàs. Aquesta acostuma a ser una de les causes més generals de temor en nens, que es va incrementant amb l'edat. Aquesta por al fracàs pot tenir diferents causes: d'una banda, potser l'alumne no tingui confiança en les seves habilitats o la seva capacitat, o que cregui que no està a l'alçada de les expectatives dipositades en ell i, per tant, tingui por d'una execució mal feta.

També pot ser que allò que realment es tem del fracàs en siguin les conseqüències: càstigs, males notes, et treuen de l'equip, etc. (Thomas, 1982).

Por a ser avaluat negativament. Potser el que més espanta el nen siguin les crítiques negatives que pot rebre, bé sigui del professor, dels seus pares o dels companys, és a dir, tenen por de ser avaluats per altres.

Por a fer el ridícul social. Sobretot durant l'etapa de l'adolescència es pot apreciar aquest temor a no quedar bé, que els companys se'n riguin, etc.

Por a la competició. Molts nens en situació d'aprenentatge es veuen enfrontats a alguna competició. El temor o l'ansietat aquí es pot manifestar d'una forma augmentada, atesa la situació. Realment estan presents les pors anteriors, sobretot les de caire psicològic (al fracàs i a l'avaluació social), passa que en aquest cas s'accentua més, a causa d'allò

que significa la situació, de la importància que el nen li doni a la competició, de la pressió de pares, entrenador, etc. (Roberts, 1991, Márquez i Zubiaur, 1991).

En la situació de competició es troba en joc l'autoestima del nen i, com diu Scanlan (1984), això depèn de com percebi el nen la relació entre les demandes i el seu nivell de competència, la qual cosa pot passar abans de la competició, si el nen anticipa una mala execució, durant la competició, si sent que ho està fent malament, o després de l'execució, si els resultats no han estat els esperats o no s'està d'acord amb allò que s'ha fet. En els esports individuals l'ansietat apareix de forma més marcada, perquè el nen és el responsable exclusiu del resultat; en els col·lectius les execucions individuals queden diluïdes amb les de la resta de l'equip i la responsabilitat és compartida, com ha demostrat Márquez (1994).

Factors implicats en el temor

Segons Bortoli i Robazza (1994) es poden distingir dos tipus de factors que influeixen en les pors personals:

Factors d'índole interna

- L'actitud cap al propi cos.
- La personalitat de l'esportista.
- L'edat i el gènere.
- L'autoeficàcia percebuda.
- Les expectatives de fita.

Factors d'índole externa

- Els pares.
- El professor.
- Els companys.
- Les característiques de la tasca: dificultat, risc...
- El medi on es produeix: aigua aire...
- El material utilitzat.

Analitzarem aquests factors començant pels d'índole interna i després passarem als d'índole externa.

Actitud cap al propi cos

Els sentiments negatius cap al propi cos generen ansietat. Bortoli i d'altres (1992)

consideren que aquest és un factor important que afecta la por, sobretot en les noies, segons un treball portat a terme on tracten d'analitzar les relacions entre nivell de satisfacció vers el propi cos, ansietat i autoeficàcia; es va veure que quan una persona està satisfeta amb el seu cos, mostra també alta autoeficàcia i baixa ansietat. L'adolescència és una etapa on el cos és molt important i en la qual s'acostumen a donar nivells més alts d'insatisfacció corporal que en altres etapes de la vida. El professor ho ha de tenir en compte si s'enfronta a un grup d'aquestes edats.

La personalitat dels alumnes

Els treballs que han intentat de relacionar la por amb la pràctica esportiva s'han centrat en el *tret ansietat* ja diferenciat per Cattell (Valdés, 1998) i posteriorment desenvolupat per Spielberg (1972). S'entén per *ansietat tret* la forma relativament estable de percebre un ampli rang d'estímuls com a amenaçants o perillosos, diferenciant-ho de l'ansietat com a estat, que suposa un estat emocional transitori que depèn de la situació, varia en intensitat i fluctua en el temps. Una persona que puntuï alt en ansietat com a tret és més probable que en situacions concretes, que poden generar temor, les seves respostes siguin més elevades, és a dir reaccioni amb nivells més alts d'ansietat estat (Martens, 1977, Passer, 1984, Scanlan, 1984, Márquez, 1994). Com estem veient, moltes de les situacions a què s'enfronta un principiant poden ser considerades com a perilloses o amenaçants, tant físicament com psicològicament, i aquells el tret d'ansietat dels quals sigui elevat respondran amb majors nivells de por o ansietat. El mateix o encara més s'esdevindrà quan els nens s'enfrontin a una competició.

També s'han analitzat, com recull Moreno (1992), d'altres característiques de personalitat, com ara la introversió extraversió i la seva relació amb l'autocontrol emocional. Les persones introvertides difereixen dels extravertits perquè tenen nivells més alts de 'temerositat', llindars més baixos de resistència als esdeveniments aversius i dolorosos i menys tolerància a aquests, cosa que fa que siguin persones amb més dificul-

tats d'autocontrol. Eysenk i Gray (citats per Valdés, 1998) han elaborat hipòtesis sobre el nivell d'activació alt dels introvertits en relació amb els extravertits.

Edat i gènere

Hi ha diversos estudis on s'analitza la por en relació amb l'edat i el sexe. S'ha pogut comprovar que la por augmenta amb l'edat. Els nens petits són menys conscients del risc que poden sofrir, senten una pressió social menor que els adolescents, els quals són molt més sensibles davant les avaluacions dels altres, i tenen més por a la crítica, al ridícul o al fracàs (Passer, 1984). Maher i Nicholls (citats per Roberts, 1991) consideren que les aspiracions dels nens en l'esport es van modificant amb l'edat. Quan són petits el practiquen perquè els diverteix i no es preocupen dels resultats, quan van creixent les seves fites poden canviar: busquen més l'aprovació social, i guanyar o perdre es pot convertir en la seva preocupació fonamental. La por de fracassar, d'ésser criticat, etc., hi apareix amb més força.

En relació amb el sexe, sembla que les dones informen de més temors que no pas els homes; es perceben com a més porugues quan s'enfronten a una tasca que es podria considerar arriscada, (Feltz, 1988, Passer, 1984, Weinberg i Gould, 1995). Bortoli i d'altres (1992), com ja hem comentat abans, troben també que les dones tenen sentiments de menor autoeficàcia i una por superior davant d'execucions motrius. Ells ho relacionen amb els nivells baixos de satisfacció amb el propi cos que manifesten.

Tanmateix, les noies no donen tanta importància com ells al fet de ser competent en l'àmbit esportiu, com han demostrat diverses investigacions (Roberts, 1991; Feltz, 1988). Els seus temors podrien ser d'índole diversa, o també podria ser que els costés més reconèixer les seves pors per no fer un mal paper davant l'investigador.

Percepció d'autoeficàcia i por

Molts nens senten que no són capaços de realitzar una tasca nova, que no tenen prou habilitat, i això els provoca un estat de temor o rebuig de l'execució.

La percepció d'autoeficàcia és un factor psicològic que influeix en l'execució esportiva. Va ser Bandura (1977, 1986) qui va elaborar la teoria de l'autoeficàcia dintre del marc d'una teoria cognitivocial. Les creences d'autoeficàcia serien judicis que realitzen les persones sobre les seves capacitats per executar amb èxit una conducta determinada.

Evidentment, això influeix en els nens que senten por, no solament física, sinó també els altres tipus de temors o ansietats esmentats. Un nen amb un autoconcepte feble és més fàcil que tingui por al fracàs o que pensi que pot fer el ridícul amb la seva actuació.

Com ens diuen Balaguer i d'altres (1995), les expectatives d'autoeficàcia serien creences actuals, que reflecteixen la història del passat i que es projecten cap al futur. Les creences d'autoeficàcia depenen del processament cognitiu de diverses fonts d'informació d'eficàcia. Aquestes fonts són: Assoliments d'execucions passades, experiències vicàries, persuasió i estats psicològics.

Els assoliments d'execucions passades seran una de les fonts més importants. Que aquestes experiències s'hagin percebut com a èxits o fracassos, la dificultat percebuda de la tasca, l'esforç realitzat, l'ajut rebut augmentaran o disminuiran les perspectives d'eficàcia. Les tasques difícils executades amb èxit proporcionen una sensació de més eficàcia que no pas les tasques fàcils, (Feltz, 1995).

Les experiències vicàries són també importants atès que el nen imita la forma d'afrontar determinades situacions i pot augmentar les percepcions d'autoeficàcia o, en alguns casos, aprèn a rebutjar determinades situacions. Posteriorment, quan tractem les diferents formes d'afrontar la por, veurem que es presenta com un mitjà eficaç en les sessions d'aprenentatge.

La persuasió verbal, bé sigui induïda per altres o com a diàleg intern sobre les pròpies capacitats, és una altra font d'informació sobre autoeficàcia, encara que no gaire forta (Feltz, 1995). La seva influència dependrà del grau de credibilitat de la informació persuasiva i de les seves experiències de fracàs (Balaguer i d'altres, 1995).

Els estats psicològics, com el temor o la seguretat, associats a determinades execucions proporcionen informació d'eficàcia.

Normalment, la por davant l'aprenentatge d'una tasca motriu, es relaciona a un baix concepte d'autoeficàcia, com ho demostren diversos treballs (Bortoli i d'altres, 1994, 1992, Feltz, 1988, Balaguer i d'altres, 1995, Rivadeneyra i Sicília, 1995, Weiss i d'altres, 1998).

L'autoeficàcia percebuda, dels nens i adolescents, seria un dels aspectes que considerem més importants a tractar en casos de por a execucions motrius. Millorar els judicis d'autoeficàcia seria bàsic per combatre o disminuir aquests estats emocionals que perjudiquen el procés d'aprenentatge.

Les perspectives de fita

L'eficàcia percebuda es troba relacionada forçosament amb les perspectives d'assolir la fita. Hem parlat de les percepcions d'autoeficàcia, però a això s'afegeix una cosa més: què és el que entén el nen per ser competent en l'àmbit motor. La teoria de la perspectiva de les fites d'assoliment afirma que existeixen dues concepcions d'habilitat que poden adoptar les persones i que això els porta a actuar i a pensar de forma diferent. Hi hauria un concepte d'habilitat basat en l'esforç, en la millora personal de l'execució, on l'èxit s'entén com a demostració de domini de l'aprenentatge; aquestes persones persegueixen allò que Nicholls (1995) anomena una fita orientada vers la tasca. Una altra forma de concebre l'habilitat estaria basada en la comparació amb els altres, on l'èxit s'entén com a manifestació de superioritat respecte als altres, la fita de la qual estaria orientada a l'ego (Nicholls, 1995).

Hi ha estudis que demostren que una persona orientada a l'ego tindria més possibilitats de presentar ansietat, sobretot si té una baixa percepció d'autoeficàcia, que no pas una persona orientada a la tasca.

Aquestes dues orientacions de fita es veuran influïdes pel clima "motivacional" generat en l'entorn de la persona, que el predisposarà vers a una fita o vers una altra. Els climes "motivacionals" fan referència al clima psicològic creat per pares, entrenadors i professors, que afectarà les execucions dels nens i els orientarà cap a una fita o una altra (Roberts, 1995). Quan a l'ambient que envolta al nen es valora l'esforç i la millora personal, és més probable que aquest deixi a orientar-se cap a la tasca; per con-

tra, quan l'entorn només valora els resultats obtinguts, i fomenta la comparació entre uns alumnes i uns altres, influeix en els nens tot orientant-los a l'ego.

S'ha vist que provoquen més estrès els climes "motivacionals" que s'orienten a l'ego que no pas els orientats a la tasca. (Ntoumanis i Biddle, 1998)

Això ens posaria en contacte amb un dels factors externs més importants en la por infantil.

Influència dels pares

Els pares, sovint, transmeten els seus temors als fills. Abadía i d'altres (1998) van demostrar que en un percentatge elevat de nens amb hidrofòbia, els seus pares tenien també por a l'aigua. Igualment es pot donar el cas dels pares que són excessivament temorosos de la seguretat física dels seus fills, i priven que el nen tingui les experiències físiques suficients perquè desenvolupi autonomia i confiança en les seves capacitats físiques.

Independentment de la seguretat física, els pares poden influir en les emocions dels seus fills en els aprenentatges fisicoesportius a través el clima "motivacional" que ells mateixos generen, juntament amb el professor, l'entrenador, els companys, etc.

Els pares tenen una gran influència, sobretot quan els nens són petits. La seva forma d'entendre l'esport, com a diversió, com a triomf, com a respecte a les regles, o com a victòria a qualsevol preu, condicionarà de manera decisiva la manera d'entendre l'esport en els fills i de viure'l (Boixadós i d'altres, 1998). Els pares, junt amb l'entrenador i el professor, poden crear un clima psicològic orientat a la competició o orientat a l'esforç i influir en les expectatives dels nens. Ja hem vist que nens amb expectatives de fita orientades al jo són més susceptibles a la crítica d'altri i temen més el fracàs.

Els professors

Els entrenadors i professors són responsables també del clima "motivacional" dels alumnes, si donen excessiva importància als resultats i comparen constantment uns nens amb uns altres o si, per contra, valoren l'esforç individual i donen confiança

als alumnes (Boixadós i d'altres 1998). La forma d'ensenyament tradicional en educació física utilitza sovint activitats de caràcter competitiu i eliminadori, fa sempre palès qui són els millors i dóna menys oportunitats de practicar als pitjors, perquè de seguida queden eliminats dels jocs. Són situacions on el sentiment d'incompetència sembla difícilment superable (Ruiz, 2000).

Els iguals

Igual com els pares i el professor, els companys i amics influeixen en l'actitud del nen en relació amb els aprenentatges motors. Aquesta influència serà més patent en l'adolescència, moment en el qual els amics cobren una especial importància. Ser esportista, ser competent físicament, és una cosa valorada pels nens, i sobretot que els altres et vegin com una persona competent és important per a ells.

D'aquesta forma, els companys actuen reforçant la percepció d'eficàcia o disminuint encara més la poca que es té. En una investigació portada a terme per Evans (citada per Boixadós i d'altres 1998) es va demostrar que a l'hora d'escollir un equip de nens en edats de 8 i 12 anys, els capitans acostumen a ser els més competents, i a més a més aquests acostumen a ser els que decideixen els qui formen part del seu equip, en funció de l'habilitat demostrada. Això vol dir que els menys hàbils sempre es deixen per al final o fins i tot no se'ls permet de jugar. Així es va fomentant i reforçant un sentiment d'incompetència i amb poques possibilitats de millora per manca d'oportunitats.

Les característiques de la tasca

Evidentment, aquesta és una variable important. Hi ha activitats que comporten més risc físic que d'altres. Si la tasca comporta un risc físic real pot generar por de la seguretat física.

La dificultat és una altra característica de la tasca que s'ha de tenir en compte. Les tasques molt difícils, poden suposar un repte per a alguns, i motivar-los en el seu aprenentatge, tanmateix, però, d'altres les veuen com un impossible fora de les seves capacitats, les senten com una

amença psicològica, i poden provocar por a fallar, a fer el ridícul o a ésser criticat per altres.

Característiques del medi i del material utilitzat

Són d'altres factors importants. Ja hem esmentat la hidrofòbia com una cosa relativament normal en els nens que s'inicien en la natació. La novetat del medi pot provocar temor o rebuig. Els aparells de gimnàstica, el poltre, el plint, la barra fixa, acostumen a ser elements que són temuts per alguns nens

Com afrontar les pors i les ansietats en l'aprenentatge

Com assenyalava Thomas (1982), la por és una emoció que apareix molt sovint en l'aprenentatge motor, i és el professor o entrenador el qui ha de portar a terme un seguit d'activitats perquè l'alumne aprengui a controlar-la i que l'emoció no el desbordi. És important no arribar a situacions pitjors i abordar la por de bell principi, perquè no provoqui situacions d'ansietat, estrès o també fòbies a determinades situacions (Silva, 1994). Tenint en compte els factors que es troben en la base de les pors en l'aprenentatge motor, en aquest article proposarem un seguit de tècniques o recomanacions per intentar d'aconseguir que la por no passi d'aquí.

Situacions de por per inseguretat física

Quan es doni aquesta circumstància, caldrà analitzar quina és la causa del perill real i subjectiu, com recomana Sánchez (1989) i prestar els ajuts necessaris per donar seguretat al nen i que no temi fer-se mal:

- Facilitar l'entorn perquè sigui més segur; per exemple, rebaixar aparells (plint, barra fixa...).
- Prestar ajudes manuals o instrumentals en tasques difícils o arriscades. Proporcionar elements de flotació en natació, per exemple.
- Facilitar una adaptació progressiva al medi, com pot passar amb l'aigua.

- Intentar de familiaritzar el nen amb les sensacions bàsiques de les quals depèn la seguretat.
- Planificar una progressió en l'aprenentatge.

És important posar tots els mitjans per evitar que hi hagi lesions que podrien augmentar la por existent o provocar noves pors en el futur.

Gairebé no hi ha treballs on es posi a prova l'eficàcia d'un programa que aplegui els punts anteriors per evitar la por. Solament en la iniciació a la natació. És possible que la por a l'aigua sigui molt freqüent, tant que, com comenten Abadía i d'altres (1998), la pedagogia tradicional ho considerava com una cosa necessàriament associada a l'inici de l'aprenentatge.

Situacions de por davant d'amenaques psicològiques

Una de les tècniques més utilitzades és la del **modelatge**. L'aprenentatge observacional, no només és eficaç per millorar l'aprenentatge d'una habilitat motriu, sinó que a més a més té el potencial d'influir en variables psicològiques com l'autoconfiança, la por o l'ansietat. Els efectes psicològics del modelatge es troben mediatitzats per la percepció que tenen els individus d'algunes característiques del model, com ara l'edat, el gènere, i el nivell d'habilitat. Observar models amb característiques similars en edat i gènere a les de l'observador s'ha demostrat eficaç en temors a animals o a llocs foscos, però n'hi ha poca evidència en situacions d'aprenentatge motor (Peña), tanmateix, es pensa que podria ser efectiu en nens que tenen por o un baix concepte d'autoeficàcia en tasques motores que puguin ser percebudes com a perilloses, com ara la natació o la gimnàstica.

Weiss i d'altres (1998) consideren que utilitzant models de la mateixa edat i amb característiques relacionades amb el nivell d'habilitat s'aconseguia més similitud amb l'observador en procés d'aprenentatge. Comparen dos models: 1r Model d'afrontament, el qual demostra un aprenentatge gradual, començant amb verbalitzacions de baixa confiança, amb actituds negatives cap a la tasca i amb manifestacions de la seva gran dificultat; progressivament la seva confiança va augmentant, l'actitud

vers la tasca es torna positiva amb expressions de baixa dificultat d'aquesta. 2n Model de mestratge que, en contrast, mostra des del principi de l'aprenentatge menys errors en l'execució, té verbalitzacions de confiança, una actitud positiva, mostra gran habilitat i reconeix la baixa dificultat de la tasca. Per a activitats que no provoquen por en els nens, un model de mestratge seria el més similar; en tasques arriscades i en nens amb por i baixa confiança un model d'afrontament seria considerat com a semblant. Esperaven de trobar millors resultats, pel que fa a la por i l'autoeficàcia, en el grup del model d'afrontament. Els dos tipus de models van resultar eficaços en relació amb el grup control en els aspectes esmentats; no hi va haver diferències entre ells. En qualsevol cas, ens presenten la possibilitat d'utilitzar models semblants en edat, nivell d'experiència, etc. I que estan aprenent en una situació semblant, i això disminueix la por en els nens.

Havent vist la relació existent entre la percepció d'autoeficàcia i els nivells de por, val la pena d'esmentar investigacions com les d'Escartí i d'altres (citats per Balaguer i d'altres, 1995) i Guzman i d'altres (1995) els quals demostren que la percepció d'autoeficàcia augmenta quan el model observat és similar pel que fa a edat, sexe, nivell de pràctica, etc. D'aquesta forma, el modelatge se'ns mostra com una tècnica útil en el camp de la por en l'aprenentatge motor.

Una altra tècnica que s'ha utilitzat, sobretot amb els més petits, és **el joc**, el fet de plantejar els nous aprenentatges en una situació de joc. S'ha provat (Aznar i d'altres 1995) que en un clima de diversió el nen s'atreveix més fàcilment amb tasques més arriscades i difícils i que la pressió social disminueix, per la qual cosa la por a fallar o a ésser criticat és menor.

En aquesta mateixa línia, **les activitats cooperatives** podrien ser de gran utilitat, sobretot durant l'adolescència. En aquest tipus d'aprenentatges s'eviten les situacions competitives, perquè el que interessa és una fita comuna, que han d'aconseguir coordinant les accions de cada un dels participants. Això permet que els menys competents tinguin feines que complir, que es valori l'esforç, que no es temin els fracassos, i que disminueixi la pressió emocional que pot generar els temors indicats abans (Ruiz, 2000, González Millán, 2001).

L'actitud del professor. El professor és, en gran part, el responsable del clima que es respira a la classe i del grau de satisfacció dels alumnes. Hem vist com determinades actituds, sovint habituals en educació física, fomenten de forma més o menys directa els temors i rebuigs cap a uns certs aprenentatges.

Per això és important que el professor, a part de posar en pràctica els aspectes metodològics comentats abans, adopti un seguit de mesures relacionades amb la seva actitud a les classes:

- Procurar de crear un clima "motivacional" a la classe orientat cap a la tasca; és a dir, valorar l'esforç per damunt dels resultats obtinguts; evitar les comparacions entre alumnes, valorar les millores individuals; permetre la pràctica suficient a tots els alumnes.
- Els *feedbacks* emesos pel professor també poden augmentar la percepció d'autoeficàcia dels alumnes. S'han de proporcionar *feedbacks* positius de les execucions, fer insistència en el que es fa bé, corregir els errors de forma positiva i encoratjar per perdre la por a equivocar-se (Boixadós i cols., 1998, Rivadeneira i Sicília, 1995, Márquez i Zubiaur, 1991, Roberts, 1991).
- Evitar els càstigs quan es cometen errors. Els càstigs poden provocar por a fallar i rebuig a l'activitat. Sempre s'aprèn millor amb reforços i s'aconsegueixen estats emocionals més positius.
- És important que intenti de detectar quan tenen por els alumnes. En aquest sentit, existeix el treball d'Abadía i d'altres (1998) que analitzen les expressions no verbals relacionades amb la por a l'aigua en nens. També Bortoli i Robazza (1994) han elaborat un test d'ansietat en activitats motores per ajudar els professors a detectar la por dels alumnes en determinades activitats. El professor, d'altra banda, pot intentar d'informar-se dels temors dels alumnes utilitzant mitjans accessibles com ara qüestionaris, dialogant, observant, etc.

Conclusions

- La por és una emoció que apareix sovint en l'aprenentatge motor, les conseqüències de la qual poden ser perjudicials,

amb la possibilitat de desencadenar re-buigs, fòbies i situacions que provoquen estrès en l'alumne. Tanmateix, aquest tema ha rebut poca atenció per part dels investigadors que s'han centrat, gairebé exclusivament, en l'ansietat davant la competició.

- S'han analitzat els possibles desencadenants de la por, tant els de caràcter intrínsec al nen com els extrínsecs.
- S'han proposat un seguit d'actuacions de tipus metodològic per evitar o disminuir aquestes sensacions en aprenentatges motors, moltes d'elles encaminades a augmentar la percepció d'autoeficàcia, perquè aquesta és una de les causes principals de les pors.
- El professor ha de prendre consciència del paper fonamental que juga, tant per donar prou seguretat al nen en tasques que puguin suposar risc físic, com per crear el clima psicològic adequat perquè els nens no tinguin por d'equivocar-se o de fracassar, ni se sentin ridículs o crítics.

Bibliografia

- Abadía, O.; Aumente, M.; Salguero, A. i Tuero, C. (1998). La hidrofobia: una experiència pràctica. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista Digital*. (Any 3, 11). Buenos Aires: <http://www.efdeportes.com/>
- Andersen, M. B. i Williams, J. M. (1988). A model of stress and athletic injury: prediction and prevention. *Journal of Sport & Exercise Psychology* (10), 294-306.
- Aznar, M.; Fernández, A.; Gómez, J. i Roy, S. (1995). Estudio sobre el grado de ansiedad del bebé en el agua. A *Ambits específics dels esports i l'educació física. Segon Congrés de les ciències de l'esport, l'educació física i la recreació de l'INFEC* (Vol. 2) (545-552). Lleida.
- Bakker, F. C.; Whiting, H. T. A. i Van Der Brug, H. (1993). *Psicología del Deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Morata.
- Balaguer, I.; Escartí, A. i Villamarín, F. (1995). Auto-eficacia en el deporte y en la actividad física: estado actual de la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48, (1), 139-159
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* (84), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Boixadós, M.; Valiente, L.; Mimbreno, J.; Torregosa, M. i Cruz, J. (1988). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte* (7), (2), 295-310
- Bortoli, L.; Robazza, C.; Viviani, F. i Pesavento, M. (1992). Auto-eficacia física, percepción corporal y ansiedad en hombres y mujeres. A *Congreso Científico Olímpico* (ps. 239-242), Bernalmádena (Málaga).
- Bortoli, L. i Robazza, C. (1994). The motor activity anxiety test. *Perceptual and Motor Skills* (79), 299-305.
- Feltz, D. (1988). Gender differences in the causal elements of self-efficacy on a high avoidance motor task. *Journal of Sport & Exercise Psychology* (10), 151-166
- Feltz, D. (1995). Comprensión de la motivación en el deporte: una perspectiva de autoeficacia. A G. C. Roberts, *Motivación en el Deporte y el Ejercicio* (ps. 123-137). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- González Millán, I. (2000). El aprendizaje cooperativo: efectos educativos y sus posibilidades en el aula de educación física. A *Cursos de Verano del INEF de Castilla y León* (ps. 39-43). León: INEF.
- Guzman, J. F.; Escartí, A. i Cervelló, E. (1995). Influencia del género y del modelado en la auto-eficacia respecto a una tarea motriz. A *V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (ps. 212-220). Valencia.
- Hongler, R. (1988). El estrés y el miedo en el deporte. *Revista de Entrenamiento Deportivo Vol. II* (4), 21-31.
- Márquez, S. (1994). Diferencias en los componentes de la ansiedad competitiva entre practicantes de deportes individuales y colectivos. *Revista de Entrenamiento Deportivo, Tomo VIII* (3), 11-14.
- Márquez, S. i Zubiaur, M. (1991). Ansiedad ante el deporte en el niño: Perspectiva actual. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte* (7), 15-18
- Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test*. Champaign IL.: Human Kinetics.
- Moreno, I. (1992). Ámbitos de interés implicados en la investigación sobre miedos infantiles. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 45 (3), 321-330.
- Nicholls, J. G. (1995). Lo general y lo específico en el desarrollo y expresión de la motivación de logro. A G. C. Roberts, *Motivación en el Deporte y el Ejercicio* (ps. 57-84). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ntoumanis, N. i Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivation climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. Vol. 69 (2), 176-187.
- Passer, M. W. (1984). Competitivetrait anxietyin children and adolescents. A J. M. Silva III i R. S. Weinberg. *Psychological foundations of sport* (ps. 130-144). Champaign IL: Human Kinetics.
- Peña del agua, A. (1994). La importancia de los tratamientos en la reducción de los miedos y las fobias infantiles. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 47 (3), 321-331.
- Rivadeneira, M. L. i Sicilia, A. (1995) Motivación como elemento optimizador del control y aprendizaje motor. A *Ambits específics dels esports i l'educació física. Segon Congrés de les ciències de l'esport, l'educació física i la recreació de l'INFEC*, Vol 2, (ps. 573-580). Lleida.
- Roberts, G. C. (1991). Actividad física competitiva para niños: consideraciones de la psicología del deporte. *Revista de Entrenamiento deportivo* (5), 2-10.
- Roberts, G. C. (1995). *Motivación en el Deporte y el Ejercicio*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ruiz, L. M. (2000). Aprender a ser incompetente en Educación Física: un enfoque psicossocial. *Apunts. Educación Física i Esports* (60), 20-25.
- Ruiz, L. M. i Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Scanlan, T. K. (1984). Competitive stress and the child athlete. A J. M. Silva III i R. S. Weinberg. *Psychological foundations of sport* (ps. 118-129). Champaign IL: Human Kinetics.
- Sánchez, F. (1989). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Silva, J. (1994). Sport performance phobias. *International Journal of Sport Psychology* (25), 100-118.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: current trends in theory and research*, Vol. 1. New York : Academic.
- Thomas, A. (1982). *Psicología del Deporte*. Barcelona: Ed. Herder.
- Valdés, H. M. (1998) *Personalidad y deporte*. Zaragoza: Inde publicaciones.
- Weinberg, R. S. i Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign IL.: Human Kinetics.
- Weiss, M. R.; McCullagh, P.; Smith, A. i Berlant, A. R. (1998). Observational learning and the fearful child: influence of peer models on swimming skill performance and psychological responses. *Research Quarterly Exercise and Sport* (69) (380-394).