Núm. 22, desembre 1990, 500 ptes. (IVA inclòs)

apunts

EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS



motricitat humana

L'ACTIVITAT FÍSICA I L'ESPORT EN L'ÀMBIT DE LA CIÈNCIA

José Hernández Moreno,
Institut d'Educació Física de Canàries.
Universitat de Les Palmes de Gran Canària.

L'activitat física i l'esport en l'àmbit de la ciència

Què es denomina ciència o coneixement científic en l'actualitat?

El concepte ciència, com a producte d'un estil de pensament humà que és, es troba sotmès a una constant revisió i evolució; això s'ha donat fins al moment i segurament ho continuarà sent.

En l'actualitat, encara que existeixin matitzacions diverses del que hom entén per coneixement científic, es produeix un acord ampli a l'hora de considerar quins són els trets més comuns, que a mode de síntesi podem resumir en els següents:

- Es constitueix a partir d'àrees de coneixement específiques, és a dir, té un *objecte o substància pròpia.*
- No és el sentit comú ni l'experiència immediata i quotidiana, sinó que sobrepassa ambdós trets tant en els seus plantejaments com en les solucions donades als problemes.
- Posseeix un *mètode* que consta d'unes estapes perfectament identificables, denominat *mètode científic*, que és el que empra per cercar solució al problema plantejat.
- Forma xarxes i sistemes amb l'univers científic i aspira a la precisió, claretat, confiabilitat, ordre i coherència.
- Els resultats obtinguts i els mètodes emprats són sotmesos a contrastació metòdica.
- Intenta ser objectiu respecte a les variables de les accions que el manipulen.
- És essencialment corregible i dinàmic.

Simplificant encara més el que hem dit, podem considerar que el coneixement científic requereix dues premisses bàsiques: l'existència d'un objecte o substància i l'ús d'un mètode, denominat mètode científic.

Si el mètode científic és premissa bàsica per a poder determinar què entenem per ciència i què per coneixement científic, sembla adequat procedir a considerar què s'entén per tal.

Per a fer-ho seguirem les formulacions fetes per M. Bunge (1983), autor que situant-se en una perspectiva d'eclecticisme, aglutina les posicions més significatives quant a la interpretació del procediment científic.

Segons l'autor "un mètode és un procediment regular, explícit i repetible per a aconseguir quelcom, sigui material o conceptual. Tota investigació sigui del tipus que sigui es proposa resoldre un conjunt de problemes".

Perquè una investigació procedeixi d'acord amb un mètode científic ha d'acomplir les següents etapes (Bunge, 1980):

1. Descobriment del problema, que pot ser de molt diversa índole.
2. Fer un plantejament precís del problema.
3. Recerca de coneixements i instruments rellevants al problema, com ara dades empíriques, teories, aparells de medició, tàctica de càlcul, etc.
4. Temptativa de solució del problema amb l'ajuda de mitjans identificats.



5. Invenció de noves idees (hipòtesis, teories o tècniques) o producció de noves dades empíriques rellevants.
6. Obtenció d'una solució, exacta o aproximada, en el cas.
7. Investigació de les conseqüències de la solució obtinguda; predicccions, noves dades, generalitzacions, etc.
8. Contrastament de la solució; confrontació o posada a prova.
9. Correcció (afirmació en el cas) de les hipòtesis, teories, dades, tècniques, etc.

Encara que el mètode científic sigui imprescindible en el quefer científic, s'ha de tenir en compte que aquest per si sol no aporta teories, ni dades, ni tècniques, no supleix els coneixements, decisions i plans, sinó que ajuda a la seva ordenació, a precisar-los i enriquir-los. No és tampoc un conjunt de regles infalibles, continua dient Bunge, per a arribar al coneixement de la veritat; més aviat es tracta d'una actitud que implica certes estratègies i tàctiques especials característiques segons les ciències o tecnologies particulars.

El problema de l'objecte en l'activitat física o acció motriu

Des d'un punt de vista etimològic, objecte significa el contraposat, el situat enfront de nosaltres, indica allò sobre el que recau o allò a què es refereix una activitat; fa referència, per tant, a tot el que es pugui manipular.

A l'hora d'intentar analitzar quin és, o pot ser, l'objecte d'una ciència o disciplina precientífica, com ara és el nostre cas, es donen diferents supòsits que convé considerar.

En primer lloc, és necessari fer referència al tema d'estudi, que sent condició necessària per al saber científic, no és suficient, donat que qualsevol aspecte de la realitat pot convertir-se en tema d'estudi, sense que s'hagi de parlar necessàriament d'investigació científica, si està basat en el sentit comú, en la tradició, en el mite, etc.

En segon lloc, l'objecte sempre fa referència als productes propis o resultants del quefer científic, que es diferencien de manera substancial dels productes resultants del coneixement ordinari. Són productes, que encara parcialitzats i de vegades construïts conceptualment, ofereixen un coneixement més precís i fededigne de la realitat.

En l'àmbit de l'activitat física o acció motriu, en no haber estat considerada encara en l'actualitat com una ciència donat el seu escàs desenvolupament



específic, el problema de l'objecte s'aguditza de manera molt manifesta.

Els estudis i anàlisis considerats com a científics pertanyents al camp que estem analitzant, *s'han fet sempre partint d'altres ciències com ara són* fonamentalment la Física i més recentment la Biomecànica, la Fisiologia i la Psicologia.

Fent un breu recorregut històric pel que podem considerar investigació en l'àmbit de l'activitat física, podem situar-nos com a punt de partida en Descartes, qui en parlar de les màquines simples, o de la primera generació, compara el cos en moviment a un autòmata, segons la màquina construida per ell amb col.laboració amb l'enginyer Villerbressie.

Descartes[1] defèn la seva teoria de la següent manera: "la nostra acció es realitza de la mateixa manera que el moviment del rellotge és produït per la força del seu resort i la figura de les seves rodes".

Són posteriorment les anomenades *màquines energètiques* amb les seves tres generacions, *de vapor i carbó, l'explosió i explotament de l'electricitat* i *l'energia nuclear,* especialment les dues primeres, les que han estat emprades com a referència en la comparació de l'home amb la màquina. Aquest fet ha portat a avenços científics en el camp de l'activitat física que, sigui dit, són els que en l'actualitat continuen ocupant un lloc privilegiat especialment en l'esport.

La majoria d'investigacions aplicades a l'activitat física en el moment actual procedeixen bàsicament de la *biomecànica,* de la *fisiologia de l'exercici,* fet fàcilment comprobable simplement fent una revisió de la bibliografia específica.

Però, ¿hem de conformar-nos amb

aquesta orientació donada a l'activitat física, des del camp científic, que no li reconeix objecte propi i conseqüentment sense possibilitat, almenys immediata, de convertir-se en ciència?

Si bé en el moment actual, donat l'estat de la qüestió, no podem afirmar de manera taxativa que l'activitat física és una ciència, sí que podem aventurar-nos pel camí emprès per diversos autors que pretenen sentar les premisses que, almenys, ens permetran situar-nos en un marc de referència de caràcter científic.

Vegem a continuació algunes de les passes donades en el sentit de reivindicar per a l'activitat física o acció motriu el caràcter de ciència.

L'activitat física o acció motriu, ¿ciència?

El sol fet de plantejar-nos la pregunta que encapçala l'apartat pot fer que per algun sector de la comunitat científica sigui motiu, com a mínim, d'un raonable escepticisme.

Malgrat això, exposarem algunes de les idees centrals de les passes donades en aquest sentit per diferents autors.

En un dels apartats anteriors hem exposat, seguint a Bunge, quines són les característiques bàsiques pròpies del saber científic, del mètode científic, o posteriorment el problema de l'objecte en l'activitat física o acció motriu. Vegem a continuació de manera resumida alguns dels problemes que ens planteja el tractament del fet de considerar l'activitat física com a ciència.

La problemàtica de l'activitat física en l'actualitat s'ha vist incrementada tant per factors de desenvolupament intern (ampliació del sabers en fisiologia, biomecànica, estructura dels esports i interacció motriu) com per influències externes. Aquesta diversificació i les aportacions rebudes d'altres camps ens fan pensar en la necessitat de l'abordament del que podria ser la ciència o ciències de l'activitat física o acció motriu.

Si situem l'activitat física en l'àmbit de l'educació i la considerem com a educació física, podem fer un paral.lelisme i situar-la de manera coherent, no sense haver de salvar abans alguns obstacles, com pot ser si el seu objecte és la conducta motriu o l'acció motriu per si mateixa i no quant a objecte d'educació.

Situats de manera específica en l'activitat física, per a analitzar el seu possible caracter científic, el primer problema amb què ens enfrontem és el de l'*objecte o substància* i la seva disparitat. Quin considerem com a tal, l'home que es mou de manera reflexa o el que es mou de manera voluntària?, les diferents formes de conducta o una conducta concreta?

Un altre punt a tenir en compte és decidir si l'activitat física o acció motriu té entitat suficient independentment o no. Aquesta és una parcialització que no representa cap problema en l'àmbit de la ciència, ja que és precisament parcialitzant els objectes d'estudi que procedeix la ciència, però sense perdre de vista l'imperatiu de la interdisciplinarietat científica.

En reivindicar l'autonomia científica de l'activitat física o acció motriu, només manifestem que la seva especificitat com a objecte de coneixement és palesa, d'acord amb això ens sembla lícit defendre la seva caracterització i explicitació sistemàtica i diferenciada.

L'activitat física quant a acció humana de caràcter conductual, pot portar a una reflexió teòrica particularitzada, fins al punt de constituir un apartat científic específic, sense que això suposi un renunciament als imperatius de la investigació interelacional i recorrent.

L'activitat física ha possibilitat l'ampliació del camp d'investigació de moltes ciències humanes i de l'educació i també d'algunes d'àmbit natural que fins dates recents havien restat alienes als fenòmens i processos que aquesta activitat genera.

Algunes ciències com ara la psicologia i la sociologia han vist diversificats els seus aspectes d'actuació a través de l'activitat física, arribant en alguns casos a constituir branques autònomes, o trobant-se actualment en trànsit de ser-ho, com poden ser la psicologia del aprenentatge, o del desenvolupament motriu.

Altres disciplines que tan sols s'havien ocupat de l'activitat física d'una manera marginal han entrat a formar part d'aquesta, com són la biologia, la fisiologia, etc.

Per últim, algunes ciències que no havien atorgat significació al fenomen que estem tractant, constitueixen avui en dia un dels pilars bàsics en el seu estudi, com ara la física a través de la biomecànica, kinesiologia, kinantropometria, etc.

Malgrat això, no podem afirmar que en l'àmbit de les ciències es contempli ja l'especialitat científica consagrada específicament a l'estudi de l'activitat física o acció motriu. Potser sigui degut en part a la manca de tradició, i també a què molts creguin que aquesta ciència seria una redundància ja tractada en altres àmbits.

Pensem que aquest últim punt no es



ressisteix a l'anàlisi que acabem d'exposar.

Ciència factual i ciència pràxica

Les classificacions de les ciències són d'índole diversa. Bunge (1983) les divideix en formals i factuals, subdividint les primeres en lògica i matemàtica, i les segones en naturals i culturals. Per la seva part, Quintana Cabanes (1983) classifica les ciències de l'educació en factuals i actuals. Si fem una adaptació d'aquesta classificació i seguim els criteris de V. Pedraz (1988), podem classificar unes ciències de l'activitat física o acció motriu de la manera següent:

CIÈNCIES DE L'ACTIVITAT FÍSICA	Ciències FACTUALS	Història de l'activitat física. Psicologia de l'activitat. Antropologia de l'activitat física. Biologia de l'activitat física. Etc.
	Ciències ACTUALS O PRÁXIQUES	Didàctica de l'entrenament. Psicologia del desenvolupament motriu. Educació física escolar. Psicologia de l'aprenentatge motriu. Etc.

Aquesta classificació ens sembla insuficient, donat que no abasta algunes de les possibles ciències de la referida activitat física. Per això exposem a continuació el que considerem un intent de nova classificació.

CIÈNCIES DE L'ACTIVITAT FÍSICA (punt de vista)	BIO-FÍSIC	Biomecànica. Kinesiologia. Kinantropometria. Fisiologia. Fisiologia de l'exercici. Etc.
	COMPORTAMENTAL	Psicologia de l'activitat física. Sociologia de l'activitat física. Comunicació pràxica. Aprenentatge motriu. Desenvolupament d'habilitats i destresa. Etc.
	CULTURAL	Ciències de l'esport. (sociologia, antropologia, etc.) Didàctica de l'activitat física. Avaluació. Pedagogia de l'activitat física. Etc.

Cap a una ciència de l'acció motriu o praxeologia motriu

Consideracions prèvies

Els intents més seriosos i rigurosos en aquest camp, de pretendre delimitar una ciència de l'acció motriu o praxeologia motriu, han estat fets per P. Parlebas (1981), fet pel qual seguirem aquest autor en la nostra exposició. La definició de praxeologia motriu donada pel referit autor és la de "ciència de l'acció motriu, especialment de les condicions, els modes de funcionament i dels resultats de la seva posada en funcionament".

En aquesta definició s'entén per acció motriu "el procés de desenvolupament o posada en acció de les conductes motrius d'un o varis subjectes actuant en una situació motriu determinada".

La pretensió d'aquesta ciència de la pràctica motriu és la d'aconseguir un estudi coherent i unitari reagrupant totes les dades pertinents que concerneixen a aquest objecte específic, que és l'acció motriu.

L'acció motriu representa, per a Parlebas, l'objecte instaurador d'una investigació científica original, que fins avui no ha estat abordada de manera unitària i específica, pels investigadors contemporanis.

La primera utilització del terme "praxeologia" sembla ser que es deu a A. Espinàs, en l'article titulat *"Les origens de la technologie"* aparegut l'any 1890 a la "Revue philosophique". L'autor, segons R. Daval (1963), hi examina les condicions i les regles de l'eficàcia de l'acció.

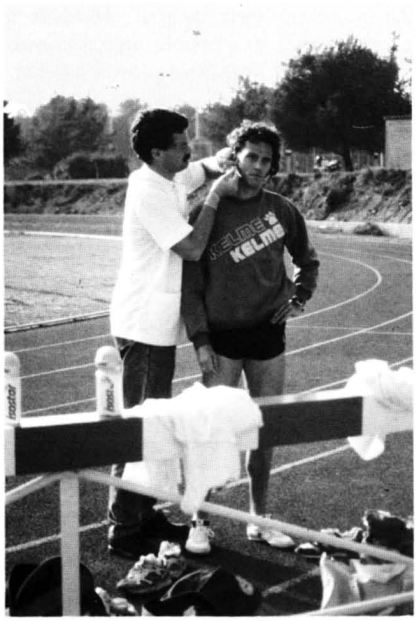
Estudis posteriors de Baudoin (1941), de T. Parsons i E. Shill (1951) i R. Boudon (1979) desenvolupen des de

motricitat humana

diferents perspectives aquesta teoria de l'acció o praxeologia.
Per tal de poder situar-nos en l'àmbit de l'acció motriu, que és la que ens ocupa, hem de, seguint R. Daval (1981), comprendre la distinció clau que efectua entre *"Ciència DE l'autor i ciència PER l'actor"*.
Aquesta distinció es converteix en capital per a nosaltres, donat que en el primer cas s'estudia l'exterior dels fenòmens de l'acció tal i com ho faria una ciència de la natura, i en el segon es tendeix a preveure els medis de l'acció més eficaços en profit d'un individu actuant en una situació precisa.
Portat això al camp de l'activitat física o acció motriu i l'esport, es possibiliten dues orientacions diferenciades.
És possible de concebre una ciència general de l'acció, o teoria de l'acció, tal i com ho fa T. Parsons (1951) i, en tal cas, a ella li correspondria una praxeologia motriu que investiga la intel.ligència i tot el camp de la motricitat, sense la seva aplicació pràctica immediata. O bé es pot considerar l'existència d'una ciència o una tecnologia científica que estigui al servei del subjecte en situació, tal i com ho proposa Espinàs, és a dir, de l'individu actuant. En aquest cas a aquesta ciència li correspondrien les regles de l'entrenament esportiu i del comportament motriu o pràxic, unides a l'eficàcia d'una intervenció concreta, vàlida per al practicant i per a l'entrenador.

Una ciència de l'acció motriu

La praxeologia motriu o ciència de l'acció motriu pretén simplement estudiar l'acció específicament motriu, que té sentit i realitat en la posada en joc corporal, en l'actualització de les conductes motrius, amb la qual cosa queda delimitat el seu camp de manera precisa.



Amb això veiem que les dues perspectives apuntades per R. Daval entren en concorrència. Una ciència de l'acció motriu que estudia els fenòmens externs, de la mateixa manera que ho faria un físic; i una ciència al servei de l'individu actuant subjecte a les exigències d'una tasca concreta.
És aquesta forta dualitat, mal percebuda, la que planteja el violent conflicte d'oposició entre l'esport i educació física, la teoria i la pràctica.
En realitat, les dues perspectives que estem considerant són complementàries, pel que tot progrés que s'obtingui en una pot ser beneficiós per l'altra.
Malgrat això és necessari prendre partit, donat que aquestes dues perspectives no poden ser mai sobreposades, jugar al futbol o jugar a bàsquet o entrenar un atleta no es pot reduir a l'estricta aplicació d'un cos de coneixement propi de la motricitat. Cada situació sobre el terreny és diferent a qualsevol altra, té les seves pròpies variacions, està mediatitzada per les relacions interpersonals de cada instant i circunstàncies que li confereixen una originalitat carregada de respostes particulars. Mai un partit de futbol no és igual a l'anterior o al següent, ni un jugador no es comporta d'igual manera en dues situacions del joc, ni en el cas que entre les dues es puguin donar similituds. Les pràctiques motrius no son deduïbles de manera estricta d'un corpus teòric general.
Els coneixements praxeològics ens poden aclarir les modalitats de funcionament de situacions motrius que són regides per normes i contractes precisos, pel que poden ser de gran interès en les situacions motrius de caracter pedagògic.
Les pràctiques motrius pròpies de l'esport, en ser regides per normes institucionalitzades de temps, espai i d'interacció entre els participants, ofereixen pel seu caràcter de definides i limitades, un camp privilegiat per a l'estudi praxeològic. Però en aquest cas hem de tenir en compte que l'esport sols representa un restringit subconjunt dins l'ampli conjunt que concerneix a la praxeologia motriu (els jocs tradicionals, l'expressió corporal, determinades situacions del treball i de la vida quotidiana i l'activitat física voluntària).
D'entre els diferents termes que podríem emprar, tals com "kinologia" o "motorologia", per posar alguns exemples, ens inclinem pel de "praxeologia" entre d'altres raons perquè es troba lliure de les connotacions o llastres bio-mecànics del cos assimilat a la màquina, alhora que possibilita una síntesi original que tingui en compte



el conjunt de dades proporcionades per l'individu actuant en relació amb el medi.
Si ens centrem en la pertinença pràctica, aquest lèxic suscita respostes a les qüestions plantejades al naixent camp de la praxeologia motriu. Tendeix a proporcionar una problemàtica comuna i una intel.ligibilitat pròpia a les situacions de posada en acció corporal, que són aquelles que defineixen l'acció motriu.

Notes

(1) DESCARTES, R. *Oeuvres et Letres*. Ed. Gallimard, París, 1953, pàg. 814.

BIBLIOGRAFIA

BUNGE, M., *La investigación científica*. Ed. Ariel, Barcelona, 1983. BUNGE, M., *Epistemología*. Ed. Ariel, Barcelona, 1981.
CAGIGAL, J.M., "¿La educación física ciencia? (Lliçó inaugural del primer curs acadèmic de l'INEF de Madrid). Madrid, novembre 1967.
COLOM, A.J., *Pensamiento tecnológico y teoría de la educación*. En CASTILLEJO i altres, *Tecnología y educación*. Ed. CEAC, Barcelona, 1986.
DELAUNAY M., *La ciencia en la actividad motriz: una reflexión estructural para basar la E.F. y deportiva*. Seminari europeu d'E.F., Bilbao, 1985.
FALIZE, J., "Invitación a la investigación en E.F. y deportiva", Rev. *Citius, Altius, Fortius*, Vol. VII, Ed. COE, 1965.
GARCÍA BACCA, J.D., *Tres ejercicios literario-filosóficos de antropología*. Ed. Anthropos, Barcelona, 1984.
GUTIÉRREZ, OÑA, A. i SANTAMARÍA, J., "Hacia una epistemología motriz como resultado de la aproximación científica al estudio del movimiento humano", Rev. *Motricidad*, INEF de Granada, año 2, núm. 1, pàgs. 7-17.
HULL, L.W.H., *Historia y filosofía de la ciencia*. Ed. Ariel, Barcelona, 1984.
KUHN, T.S., *La estructura de la revolución científica*. Ed. F.C.E., Madrid, 1982.
LAKATOS, I., *Pruebas y refutaciones*. Ed. Alianza, Madrid, 1978. (Edició original en anglès, 1964).
LE BOULEH, J., *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Ed. Paidos, Buenos Aires, 1978.
LAMOUR, H., "Las cuatro teorizaciones de la E.F.", *Rev. de educación física*. núm. 1, Gener-Febrer, 1985, Pàgs. 5-9.
MESTRE, J., "Las ciencias de la educación física y deportiva", Rev. *L'esport i Lleure* núm. V, Desembre 1988, Pàgs. 82-87.
NAGEL, E., *La estructura de la ciencia*. Ed. Paidos, Barcelona, 1981. (Edició original en anglès, 1961).
OÑA, A., *Nos falta ciencia si queremos educación física*. Ed. Apunts, 3, 1, 1986.
PARLEBAS, P., "Pour une épistémologie de l'education physique", Rev. *E.P.S.* suplement al núm. 110, Juliol-Agost, 1971, pàg. 15-22.
PIAGET, J., *Psicologia y epistemología*. Ed. Tecnos, Madrid, 1962.
POPPER, K.R., *La lógica de la investigación científica*. Ed. Paidos, Barcelona, 1983.
POPPER, K.R., *Conjeturas y refutaciones*. Ed. Paidos, Barcelona, 1983.
REFRIGERI, G., "La educación física: ¿ciencia o técnica?, *Rev. de educación física*. núm. 20, 1988, pàgs. 5-13.
VICENTE, M., *Teoría pedagógica de la educación física: bases epistemológicas*. Ed. Gymnos, Madris, 1988.
VICENTE, M., "Epistemología de la actividad física: el objeto múltiple de las ciencias del movimiento", *Rev. de educación física*. núm. 23, 1988, pàgs. 5-9.
VICENTE, M. i PARADELA, I, "Una aproximación a la teoría científica de la educación física", *Rev. española de educación física y deportes*, Nº 11, Madrid, 1986.
VIGARELLO, G., "Une épistémologie... c'est-à-dire...", Rev. *E.P.S.*, suplement al núm. 151, Maig-Juny, 1978.
YELA, M., "El hombre, el cuerpo y la educación física", Rev. *Citius, Altius, Fortius*, Vol. VII, 2, 1965. Ed. Comitè Olímpic Espanyol.

Apunts: Educació Física i Esports, 1990 (22) 11-20

motricitat humana

LA PSICOLOGIA DE L'ESPORT: DEFINICIÓ, EVOLUCIÓ I RELACIÓ AMB LA RESTA DE CIÈNCIES DE L'ACTIVITAT FÍSICA I L'ESPORT

Jaume Cruz Feliu,
Professor de Psicologia de l'Esport,
Universitat Autònoma de Barcelona.

Resum

La psicologia de l'esport és encara una disciplina jove que, en la majoria de països, va obtenir el reconeixement oficial després de la celebració del I Congrés Mundial de Psicologia de l'Esport el 1965. En aquest article es descriuen:

1) Les primeres definicions de psicologia de l'esport, des que va ser reconeguda com a disciplina acadèmica;
2) L'evolució i canvis que s'hi han produït en els aspectes teòrics, metodològics i aplicats de la psicologia de l'esport, durant la dècada dels vuitanta.

Finalment, des del paper professional que es recomana al psicòleg de l'esport, s'analitza la relació que té amb la resta de professionals de les ciències aplicades a l'activitat física i del món de l'esport.

Primeres definicions de psicologia de l'esport

El reconeixement de la psicologia de l'esport va sorgir com a disciplina d'estudi a la Unió Soviètica, en el període 1945-57. Als Estats Units es van crear els primers cursos sobre aprenentatge motor, a la dècada dels seixanta. Finalment, durant els setanta, la psicologia de l'esport, va anar obtenint el reconeixement acadèmic a la majoria de països. Durant aquesta època les definicions de psicologia de l'esport van ser excessivament àmplies i vagues, cosa natural en els començaments de qualsevol nou camp d'investigació i aplicació. Tanmateix, aquesta manca de delimitació del camp d'estudi i el gran eclecticisme teòric imperant va crear, a la llarga, una sèrie de problemes quant a la metodologia que s'havia d'emprar i les aplicacions que s'hi podien dur a terme.

La psicologia de l'esport ha mostrat una més gran coherència teòrica i metodològica a la Unió Soviètica i als països de la seva àrea d'influència que no pas als països occidentals, ja que en els primers ha seguit els passos esbossats pels pares de la psicologia de l'esport soviètica: Rudik i Puni, des dels anys seixanta. Així, per exemple, Rudik (1960) va delimitar, de manera molt clara, els continguts de la psicologia de l'esport com l'estudi de: a) la psicologia de l'activitat esportiva i b) la psicologia de l'esportista. El primer aspecte suposa l'anàlisi



psicològica general de l'activitat esportiva i l'anàlisi psicològica dels diversos esports. El segon aspecte comprèn l'estudi de les qualitats específiques de l'esportista i dels trets principals de la seva personalitat. El plantejament de Rudik és força més complet que d'altres de posteriors, ja que no es limita a l'estudi de la personalitat de l'esportista, sinó que també posa èmfasi en l'anàlisi psicològica dels diferents esports.

Alhora, l'enfocament és prou ampli com perquè pugui ser acceptat per psicòlegs que treballen amb diferents tècniques o fins i tot amb diferents enfocaments teòrics.

En el bloc occidental la psicologia de l'esport es va desenvolupar amb un cert retard respecte als països de l'Europa de l'Est, però la celebració de I Congrés Mundial de Psicologia de l'Esport, el 1965, va significar un gran impuls per al reconeixement d'aquesta disciplina.

Tanmateix, aquest congrés va tenir més importància sociològica que científica per al progrés de la psicologia de l'esport. La dispersió teòrica i conceptual que s'observava en molts dels treballs presentats a l'esmentat congrés no ens hauria d'estranyar excessivament, quan observem la definició de psicologia de l'esport que seguia donant, anys després, el principal impulsor del congrés mundial de Roma: el psiquiatra italià Ferruccio Antonelli. Segons Antonelli i Salvini (1978, p. 2) "la psicologia de l'esport és un ampli corrent de pensament en el qual conflueixen diverses doctrines (psicologia, medicina, psiquiatria, sociologia, pedagogia, filosofia, higiene, educació física, rehabilitació, etc.) i, per tant, es tracta d'un assumpte de competència multidisciplinar obert a la contribució que cadascú pugui aportar des de la base de la seva pròpia preparació específica". Tal com assenyala Riera (1985), a aquests autors els resulta impossible de donar una definició de psicologia de l'esport, ja que confonen la psicologia de l'esport amb el propi esport.

A primers dels setanta, amb el progressiu reconeixement acadèmic de la matèria, alguns autors europeus miren de delimitar i determinar l'àmbit de la psicologia de l'esport: els objectius, els mètodes i les relacions amb la psicologia i amb les ciències de l'esport. En aquest sentit, tal com resumeix Cagigal (1974) en la ponència presentada al *III Congrés Mundial de Psicologia de l'Esport:* "Psicologia del l'esport, ¿psicologia de què?", destaquen dos treballs en equip elaborats per al *Congrés Europeu de Psicologia de l'Esport* (Colònia, febrer de 1972) i per al *Simpòsium de Psicologia de l'Esport* (Macolin, Suïssa, 1972). En el primer un grup de treball de la FEPSAC va presentar la següent proposta de definició general i descriptiva:

"La psicologia de l'esport és una disciplina científica, la matèria d'investigació de la qual es basa en manifestacions psíquiques dels esportistes que realitzen exercicis físics de manera sistemàtica. La psicologia de l'esport forma part de la psicologia desenvolupada en els últims 10 anys a causa dels progressos aconseguits en l'esport de competició. Investiga les característiques de la personalitat de l'esportista, els fonaments psicològics de les capacitats motrius, la preparació general per a l'esport de competició, l'ajuda psicològica, la distribució i elecció d'esportistes, la psicologia de grups, la psicologia de l'esportista, així com la psicologia de l'entrenament i competició". (Citat per Cagigal, 1974, p. 128).

En el segon estudi, a un grup de treball -format per Cagigal, Egger, Geron, Juillerat, Rioux, Roig-Ibáñez, Schilling i Vieira- se li va encarregar de determinar el concepte i l'objecte de la psicologia de l'esport com a ciència. Segons les conclusions d'aquests autors, l'objecte de la psicologia de l'esport és doble:

a) L'home que realitza normalment una activitat corporal de tipus lúdic amb fins competitius.
b) L'home d'una societat que ha admès el valor d'"expansió" humana *(épanouissement)* de l'esport organitzat.

A partir d'aquestes definicions, *la psicologia de l'esport es concentra en l'estudi, gairebé exclusiu, de l'esportista.*

Així, Cagigal afirma textualment: "psicologia de l'esport és psicologia de l'home que fa esport" (Cagigal, 1974, p. 125). Evidentment, Cagigal, d'acord amb la seva concepció humanista, mira de no reduir el terme esport a l'esport competitiu i hi inclou l'esport educatiu, lúdic, d'esbarjo, terapèutic, rehabilitador, etc. Aquestes definicions, si bé suposen un avanç respecte de les d'Antonelli i Salvini (1978), redueixen la psicologia de l'esport a l'estudi d'un sol dels protagonistes de la major part de les situacions esportives.

Als Estats Units no hi va haver tant d'interès per definir el camp de psicologia de l'esport. A la dècada dels setanta, el primers psicòlegs que es van introduir en el món de l'esport estaven interessats a avaluar la personalitat dels atletes i a solucionar-los els problemes "patològics" des d'un enfoca-

ment clínic, tal com assenyala Silva (1984). Un cas paradigmàtic d'aquest enfocament el constitueix el llibre d'Ogilvie i Tutko (1966): *Problems athletes and how to handle them*. Tal com s'ha assenyalat en d'altres treballs (Cruz, 1984; Riera, 1985), aquest enfocament, predominant a Nord-amèrica fins a mitjans de la dècada dels setanta, va suposar tres limitacions importants per a la nova disciplina:

a) Va reduir la psicologia de l'esport a psicologia de l'esportista, limitant-se la major part d'autors a l'estudi només de la persona que realitza l'activitat esportiva, sense prendre en consideració la resta de membres que intervenen en les diferents situacions esportives: entrenadors, adversaris, afeccionats, àrbitres, directius i periodistes.
b) Va internalitzar els "transtorns" de l'esportista com a problemes de la *seva* personalitat, la *seva* motivació o la *seva* ansietat i no eren analitzats com a efectes de la interacció de l'esportista amb els altres subjectes, objectes i situacions amb les quals interactuava.
c) Va circumscriure el paper professional del psicòleg de l'esport al treball amb atletes que presentaven problemes emocionals, sense considerar la possibilitat d'assessorar psicològicament els esportistes "normals" o molt motivats.

A poc a poc, el camp de la psicologia de l'esport ha anat ampliant-se i alguns autors americans com ara Lawther (1972) i Sleet (1973) van insistir en la necessitat que la psicologia de l'esport no es reduís a l'estudi de la personalitat de l'esportista o de la seva conducta en la competició esportiva. Així, per exemple, Sleet va assenyalar que la investigació en psicologia de l'esport havia d'ocupar-se també de "la conducta dels espectadors, la rehabilitació i la teràpia a través de l'activitat física, l'adquisició de destreses motrius, el joc, la dinàmica de grups, la propiocepció i les habilitats físiques i la fenomenologia del moviment" (Sleet, 1973, p. 103). Definicions com ara aquesta de Sleet -simplement sumatives d'alguns dels diferents temes que ha d'englobar la psicologia de l'esport, ja que no aporten cap criteri de classificació ni d'estructuració- serveixen per cridar l'atenció, per exemple, sobre algunes de les persones que intervenen en les situacions esportives, com els espectadors, en aquest cas, l'estudi dels quals era fins a aquest moment força descurat. Tanmateix la definició de Sleet també va provocar que Whiting (1974) comentés, amb raó, que la psicologia de l'esport era poc més que un calaix de sastre. Segons el meu parer, aquest autor va fer una observació que definia molt bé el concepte de psicologia de l'esport, o de manca d'aquesta, a mitjans dels setanta. Whiting (1974, p. 10) concloïa en la seva ponència a la *VIII Reunió anual de la societat britànica de psicologia de l'esport* de la següent manera: "la gent actualment implicada en aquest camp més aviat nebulós de la psicologia de l'esport, està menys unida per pertànyer a un camp d'estudi o aplicació clarament definit i més per una convicció que el camp de la psicologia ofereix contribucions concretes al treball que està realitzant". Aquestes paraules de Whiting ens permeten de fer una afirmació que pot explicar en part el desenvolupament posterior de la psicologia de l'esport. *Durant els anys setanta, la psicologia de l'esport va sorgir, bàsicament, de la demanda de coneixements psicològics per part dels professionals de l'educació física i de les necessitats dels esportistes d'alta competició, mentre que en aquesta època eren encara escassos els psicòlegs que veien l'esport com un camp interessant d'investigació i intervenció.*

De fet, fins molt recentment, la major part de la investigació sobre la psicologia de l'esport s'ha dut a terme a les facultats d'educació física. Així, durant la dècada dels setanta, encara hi havia pocs investigadors formats i contractats professionalment pels departaments de psicologia, com es pot comprovar en el treball de Groves, Heekin i Banks (1978). Aquests autors van realitzar un estudi sobre els articles publicats a l'*International Journal of Sport Psychology* -l'única revista específica de psicologia de l'esport, existent ara per ara- durant el període 1970-76 i van comprovar que només el 19% dels que hi escrivien eren psicòlegs. En canvi, el 53,6% dels autors tenien una formació bàsica en educació física. Aquest fet va tenir un doble efecte, tal com ha assenyalat Riera (1985). D'una banda, va suposar una més gran acceptació de la psicologia de l'esport entre els professionals de l'educació física i esport. D'altra banda, l'escassa formació bàsica en psicologia dels professionals d'educació física que s'interessaven en psicologia de l'esport, ha pogut retardar la introducció dels avanços i canvis que s'han produït en la pròpia psicologia en els últims anys.

La situació ha canviat notablement a partir dels vuitanta, ja que un nombre cada cop més gran de psicòlegs s'integra en les diferents associacions de



psicologia de l'esport i les associacions professionals de psicòlegs es mostren molt més ben disposades a considerar l'esport com un àmbit rellevant, tant per a la investigació com per a l'aplicació de la psicologia.

Evolució de la psicologia de l'esport durant els anys vuitanta

Per tal d'analitzar els canvis experimentats recentment per la psicologia de l'esport revisaré, fonamentalment, dos articles per les importants repercusions que han tingut: *About smocks and jocks* (Martens, 1979) *i Towards an understanding of the practice of sport psychology* (Danish i Hale, 1981). El treball de Martens planteja, bàsicament, els aspectes teòrics i metodològis de la psicologia de l'esport, i el de Danish i Hale, el paper professional del psicòleg de l'esport.

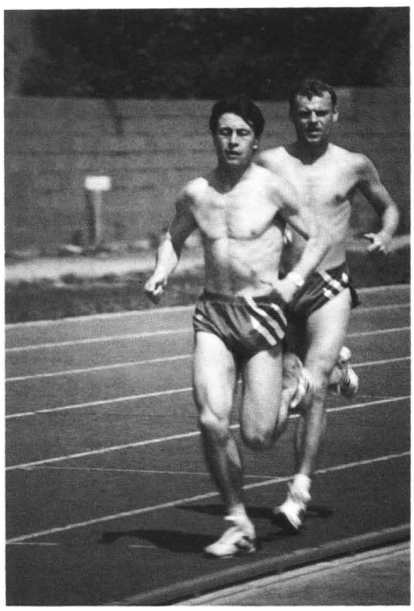
L'article de Martens (1979) és una reacció contra el desenvolupament de la investigació de la psicologia de l'esport fins a aquell moment, caracteritzat, segons el meu parer, per una doble desconnexió:

a) Entre el que els psicòlegs de l'esport investigaven i el que l'esport necessitava.
b) Entre la psicologia de l'esport i la pròpia psicologia.

Als Estats Units i al Canadà la desconnexió entre la investigació sobre la psicologia de l'esport i allò que els entrenadors i els esportistes demanaven era deguda, almenys en part, a la formació i a les exigències acadèmiques dels llocs de treball dels primers psicòlegs de l'esport. Quant al primer aspecte, l'activitat física i l'esport assenyalem que la formació psicològica de la denominada "primera generació de psicòlegs de l'esport" (Alderman, 1984) va ser escassa. En efecte, aquesta generació va obtenir el doctorat en educació física i l'esport els anys setanta. Al currículum del seu programa de doctorat hi havia algun curs sobre aprenentatge i desenvolupament motor i només en comptades ocasions un curs de psicologia aplicada a l'activitat física i l'esport. Quant al segon aspecte, cal assenyalar que fins als vuitanta, la major part d'aquests professionals ocupaven llocs docents a les facultats d'educació física, tal com es comprova en els estudis de Groves, Heekin i Banks (1978) i Salmela (1981). En un primer moment, aquests psicòlegs de l'esport relitzaren treballs aplicats interessants, però que, per raó de la seva escassa formació psicològica, presentaven importants deficiències teòriques i errors metodològics. Posteriorment, per tal de guanyar una certa acceptació i repectabilitat científica per a la disciplina i millorar la seva carrera acadèmica, la major part de psicòlegs de l'esport es van retirar al laboratori a investigar l'aprenentatge de diferents tasques motrius, simples i fàcils de mesurar, però que tenien molt poca relació amb l'aprenentatge de les destreses que es requerien en l'àmbit esportiu. Tals investigacions ocupaven el primer lloc amb força diferència respecte del segon tema d'estudi, l'avaluació de la personalitat de l'esportista, com es pot comprovar en el documentat estudi de Salmela (1979) sobre les ponències i comunicacions empíriques presentades a les reunions anuals de les societats estat-unidenques i canadenques de psicologia de l'esport, en la dècada dels setanta.

Aspectes teòrics

En el context que hem descrit, l'article de Martens crida l'atenció sobre la necessitat d'ampliar el marc teòric de la psicologia de l'esport, amb la inclusió d'aspectes cognitius i socials, i de canviar la metodologia de la investigació de laboratori per una investigació de camp sobre aspectes rellevants de l'entorn esportiu. El primer aspecte de la proposta de Martens (1979)



consistia, doncs, en l'elaboració d'un nou paradigma per a la psicologia de l'esport. La nostra postura coincideix amb la d'aquest autor en acceptar la inclusió dels aspectes socials, ja que pensem que un més gran estudi i una observació sistemàtica i completa dels distints subjectes que intervenen en les situacions esportives, permetrà al psicòleg de l'esport conèixer i explicar millor els diferents tipus d'actuacions que s'hi produeixen. Aques-

tes actuacions, de vegades, resulten difícils d'entendre, per raó de la complexitat de les interaccions que hi ha entre tots els que participen en aquestes situacions. Per aquest motiu, també coincidim amb Martens que els cànons del positivisme i de l'operacionalisme no poden limitar el nostre camp d'investigació, i que *hem de considerar els esportistes no només com a subjectes que reaccionen al seu ambient, sinó com a éssers intel.ligents que interactuen amb ell i, de vegades, el modifiquen*. Tanmateix discrepem de Martens quan afirma que "la major part d'allò que l'home fa *és determinat* pels seus pensaments" (Martens, 1979, p. 96. Subratllat nostre). Aquesta postura teòrica crec que ha tingut algunes conseqüències negatives per a la psicologia de l'esport, entre les que destacaria les següents:

a) La recerca de les causes del comportament en processos interns de l'organisme, caient, sovint, en postures dualistes i en models de causalitat lineal mecanicistes.
b) La utilització predominant d'escales d'autoavaluació i de qüestionaris, en detriment de l'observació del comportament d'atletes, entrenadors, àrbitres... en les situacions esportives.
c) La preparació psicològica de l'esportista basada quasi exclusivament en la modificació dels propis processos cognitius, en comptes d'intentar canviar les variables de les quals són funció aquests processos.

Així doncs, el paradigma cognitiu proposat per Martens per a la psicologia de l'esport pensem que presenta limitacions a nivell teòric i, a més, imposa serioses restriccions en els aspectes metodològics i aplicats de la psicologia de l'esport. L'enfocament cognitiu predominant en la psicologia de l'esport és responsable, si més no en part, d'aquesta situació. Així mateix, a nivell aplicat, aquest enfocament, a aconseguit de superar la fase de simple avaluació de la personalitat de l'esportista i ha proporcionat diferents tècniques per a la seva preparació psicològica. Tot i això, segons el meu parer, l'enfocament cognitiu no ha analitzat suficientment les demandes psicològiques canviants de les diferents situacions esportives, ni el paper que hi juguen la resta de persones que interactuen amb l'esportista, ni, en definitiva, la complexitat de tot l'entorn esportiu. És simptomàtic en aquest sentit que la major part de programes de preparació psicològica per a la competició, realitzats a Amèrica del Nord, siguin adreçats a esports individuals sense oposició directa, com l'esquí, la gimnàstica o els salts de trampolí.

Entre les diverses alternatives teòriques existents en Psicologia, l'enfocament que proposo per a la psicologia de l'esport és l'*interconductual,* derivat de l'obra de Kantor i reelaborat per Ribes i els seus col.laboradors de la Universitat Autònoma de México (Ribes i López, 1985). Les meves raons per a l'elecció d'aquest marc teòric coincideixen, bàsicament, amb les exposades per Riera (1985, p. 41):

1) La definició de psicologia que proposa és similar a la de les altres ciències desenvolupades, sense fer les habituals concessions provinents de la utilització d'un llenguatge dualista;
2) possibilita d'establir nexos i diferències amb les esmentades ciències, delimitant l'objecte d'estudi propi de la psicologia;
3) permet posar en ordre les dades ja recollides per altres concepcions teòriques i posseix un gran valor heurístic per a establir noves línies d'investigació.

Segons Kantor (1959), la psicologia ha d'estudiar les interaccions dels organismes, analitzant els canvis que es produeixen en les interaccions de la totalitat d'un organisme amb el seu medi ambient físic, biològic i social. Així doncs, la *interacció* i no la conducta definida com a moviment és el concepte clau de la psicologia interconductual. Ribes (1982) ha subratllat molt encertadament que totes les ciències estudien relacions, mentre que la psicologia ha pretès estudiar "coses", adoptant una posició organocèntrica, en posar més ènfasi en l'anàlisi de l'individu que en les relacions que aquest estableix. Així, s'han col.locat dins del subjecte les suposades causes del seu comportament, oblidant la història prèvia de les interaccions i menant a falses dicotomies entre comportament observable i no observable, entre allò que és extern i allò que és intern, i creant, en resum, problemes innecessaris a la psicologia.

Excedeix els objectius del present article descriure l'enfocament teòric proposat per Kantor i Ribes per a la psicologia. Per aquest motiu, ens limitarem a presentar dues de les conseqüències que es deriven d'aquest enfocament per a la psicologia de l'esport. En primer lloc, tal com he assenyalat en un altre treball (Cruz, 1984), la psicologia de l'esport, a partir d'un enfocament interconductual, ha d'estudiar totes les interaccions que es donin en les situacions esportives, així com tota la història d'interaccions prèvies dels individus que practiquen



l'activitat física o l'esport. L'anterior definició obliga no tan sols a prendre en consideració allò que fa l'esportista, sinó també allò que fan els subjectes que interactuen amb ell en la situació esportiva: entrenador, àrbitres o jutges, directius, afeccionats, pares i periodistes. D'aquesta manera, l'explicació de la conducta i el rendiment esportiu es busca en les interaccions que estableix l'esportista amb els subjectes i amb els objectes i esdeveniments de l'entorn, per exemple, les pilotes, raquetes, sistemes de primes, reglaments, etc. i no en problemes de la *seva* motivació, la *seva* personalitat o la *seva* ansietat. En segon lloc, convé subratllar -com apunta Riera (1983)- que en l'entorn esportiu, com en tota activitat humana, es poden donar interaccions de diferents nivells de complexitat. Així, podem trobar des de les interaccions més simples en què els paràmetres biològics dels atletes s'adapten davant d'un esdeveniment previsible i esperat com, per exemple, el tret a la sortida d'una prova de velocitat, fins a interaccions molt més complexes en les quals l'home gràcies a la disponibilitat d'un sistema reactiu convencional -el llenguatge- aconsegueix "deslligar" els objectes i els esdeveniments de les seves dimensions fisicoquímiques. En aquestes últimes interaccions, qualsevol persona implicada en una situació esportiva pot respondre i produir estímuls respecte a esdeveniments no presents i a propietats no aparents dels objectes presents, tal com succeeix quan un entrenador explica a la pissarra la tàctica a seguir pels jugadors.

Finalment, voldria assenyalar que el marc teòric interconductual que proposo per a la psicologia de l'esport és



un enfocament que, si bé parteix de l'obra de Kantor, s'ha desenvolupat molt recentment i, per tant, és encara subjecte a revisió. Per aquesta raó, encara que hi ha bons treballs de psicologia de l'esport amb un enfocament interconductual, com la *Introducció a la psicologia de l'esport* (Riera, 1985) i els estudis de Roca (1983a, 1983b) sobre el desenvolupament motor i temps de reacció, encara en són pocs.

Aspectes metodològics

Quant als aspectes metodològics, Martens (1979) es proposava canviar la metodologia de la investigació de laboratori per una investigació de camp sobre els aspectes rellevants de l'entorn esportiu, com hem assenyalat. En aquest sentit, Martens es demanava per què els psicòlegs de l'esport dedicaven tan poc temps a l'estudi de l'esport. La resposta d'aquest autor era que s'havia fet, fins a aquell moment, molt poca investigació de camp i aplicada a Amèrica del Nord, perquè no es considerava prou científica dins del món acadèmic. Martens, tanmateix, va aprofitar l'article per a defensar la investigació de camp, a llarg termini amb enfocaments múltiples, encara que fos més difícil de realitzar que la de laboratori, ja que aquesta última també presenta importants limitacions, com són: a) la reducció de l'ambient real i del nombre de variables a estudiar, amb els consegüents problemes de validesa externa; b) l'ús de mostres poc representatives en la major part d'estudis, generalment alumnes universitaris voluntaris; i c) la utilització d'un model de causalitat lineal.

Com ja hem explicat a l'apartat anterior, el nostre punt de vista també coincideix amb el de Martens en els aspectes metodològics més que en els teòrics. Els primers han tingut una influència immediata en una sèrie d'estudis d'aquesta època que han buscat "la validesa ecològica dels resultats" (Klavora i Daniel, 1979; Nideffer, 1981; Rushall, 1979, i Salmela, Petiot, Halle i Regnier, 1980). No obstant cal esmentar que el treball de Martens (1979) també ha estat mal interpretat en aquest aspecte, tal com ha assenyalat encertadament Landers (1983). Així, la proposta de Martens de canviar els laboratoris per les pistes i els camps com a llocs d'investigació va servir perquè molts psicòlegs de l'esport consideressin investigació de camp l'aplicació de qualsevol tècnica psicològica en ambients esportius reals, sense preocupar-se d'avaluar-ne les causes de l'efectivitat ni la validesa de la teoria de la qual es derivava l'esmentada

tècnica. Tanmateix, la insistència de Martens en la investigació de camp no negava, en cap moment, la necessitat d'avaluar hipòtesis i teories, i, a més, aquest autor matisava clarament el seu punt de vista: "no dic que la investigació de camp sigui la solució completa i final als importants problemes amb què ens enfrontem els científics conductuals en elaborar paradigmes nous o modificats per a l'estudi de la conducta humana. Simplement, crec que és un pas important en la direcció correcta, especialment per al camp de la psicologia de l'esport, tal com està actualment."(Martens, 1979, p. 98).

Com a resum de la nostra postura metodològica podem dir que considerem important per a la psicologia de l'esport, actualment, continuar realitzant investigacions de camp per a conèixer millor les variables rellevants a estudiar de determinats fenòmens o processos encara poc coneguts en l'entorn esportiu. Tot i això, les esmentades investigacions s'han de dur a terme en la situació natural amb el màxim grau de rigor metodològic, ja que investigació aplicada o de camp no és sinònim d'investigació bàsica (Gill, 1986), o de resolució de problemes en una situació esportiva concreta, la qual cosa entraria dins de l'àmbit de la tecnologia conductual. Així mateix, els esmentats estudis de camp no són la solució completa final, sinó que en força ocasions només representen un pas per a realitzar, posteriorment, investigacions de laboratori més concretes i amb un grau de control més alt. D'aquesta manera, es pot trobar un lligam entre investigació bàsica i aplicada, laboratori i pistes, tal com han preconitzat en psicologia de l'esport, entre d'altres, Riera (1985) i Thomas (1980).

Aspectes aplicats

A primers dels vuitanta, l'auge de la psicologia de l'esport va provocar polèmiques sobre qui podia anomenar-se psicòleg de l'esport i exercir com a tal (Harrison i Feltz, 1979), i va donar lloc a una discussió més interessant, plantejada entre Danish i Hale (1981), a les pàgines de *Journal of sport psychology,* sobre quin paper professional i quines funcions havia de desenvolupar un psicòleg de l'esport i quin tipus de formació havia de rebre. Segons Danish i Hale (1981) -fins aleshores, almenys als Estats Units i el Canadà- el psicòleg de l'esport s'havia de limitar a complir, generalment, el paper de terapeuta clínic que ajudava a resoldre els problemes dels esportistes. Tanmateix, Danish i Hale consideraven que un desenvolupament humà oferia una sèrie d'avantatges tals com els següents:

a) Trencava la dependència dels esportistes respecte al psicòleg al qual recorrien, habitualment, davant la més mínima dificultat.
b) Canviava la funció clínica del psicòleg per la de l'ensenyant i assessor, la qual cosa facilitava el diàleg amb altres professionals de les ciències de l'esport, en especial amb els educadors físics.

L'article de Danish i Hale va provocar una sèrie de reaccions (Nideffer, Feltz i Salmela, 1982; Heyman, 1982; Danish i Hale, 1982). El 1982, quan la polèmica sobre la formació i el paper professional del psicòleg de l'esport no era tancada, el Comitè Olímpic dels Estats Units va decidir d'incloure, per primer cop, la preparació psicològica dins d'un projecte d'investigació sobre l'atleta d'élite, coordinat per la Divisió de Medicina de l'esport de l'esmentat comitè. Tanmateix, el Comitè Olímpic estat-unidenc va voler establir uns requisits mínims de formació i experiència professional per als psicòlegs de l'esport que havien de treballar amb els esportistes olímpics. En aquest sentit, l'estiu de 1982, el Comitè Olímpic estat-unidenc va formar una comisió de deu persones, amb provada experiència i amb diferents orientacions dins de la psicologia de l'esport, per tal que examinessin les distintes funcions que podia complir un psicòleg de l'esport dins del programa de preparació olímpica, així com la formació i experiència que se'ls havia d'exigir als esmentats professionals. Els membres de l'esmentada comissió consultiva van assignar tres funcions al psicòleg de l'esport: *clínica, educativa i investigadora* (USOC, 1983). En aquesta breu descripció de l'evolució del paper professional del psicòleg de l'esport als Estats Units i al Canadà, durant el que portem dels anys vuitanta, s'ha pogut veure un canvi progressiu d'un model clínic a un model preventiu, tal com constaten Palacio i Salmela (1986). Així mateix, pensem que el rol professional que s'assigna al psicòleg de l'esport depèn, en gran mesura, del marc teòric del qual es parteixi. Des de la perspectiva de l'enfocament interconductual que propugnem,valorem més positivament el model preventiu i educatiu proposat per Danish i Hale (1981) -si a més es complementa amb la funció investigadora- que el model d'intervenció terapèutica que va tenir força partidaris als Estats Units i al Canadà fins a primers dels vuitanta. Tanmateix, coincideixo amb Riera (1985) que ambdós



models presenten encara una limitació important: *l'interès per les característiques individuals dels esportistes* -siguin patològiques o de desenvolupament de l'individu- en comptes de preocupar-se per les relacions que aquests estableixen amb la resta dels subjectes que participen en les activitats esportives.

Igualment, tret de casos dignes de ser esmentats com els de Hanin (1980), Riera (1985) i Roberts i Kimiecik (1989), aquesta limitació ha suposat també l'oblit generalitzat de l'estudi dels altres participants en l'esport que no siguin els propis atletes, i que, en certes ocasions, des d'un punt de vista psicològic, poden tenir un paper més rellevant que els propis esportistes.

Segons l'enfocament interconductual, la primera funció del psicòleg de l'esport, com a especialista en una ciència bàsica, ha de ser la de produir nous coneixements que després emprarà en primer lloc, de manera indirecta com a formador i assessor d'altres especialistes i, en segon lloc, com a agent directe del canvi quan hagi de solucionar algun problema creat per la situació esportiva. El psicòleg de l'esport exerceix la funció d'*ensenyant* quan explica a esportistes, entrenadors, àrbitres... els principis que regeixen el comportament humà, els procediments metodològics que es poden emprar en l'observació de les interaccions que es donen en les situacions esportives i les tècniques psicològiques que permeten, per exemple, millorar una concentració, l'autocontrol o reduir l'ansietat en la competició esportiva. Els cursos de psicologia de l'esport de L'*Escola Catalana de l'Esport* (Álvarez, 1984) constitueixen un bon exemple de l'actuació del psicòleg com a formador d'altres especialistes. El psicòleg de l'esport exerceix la funció d'*assessor* quan, dins d'un equip o una federació, ofereix una sèrie de serveis psicológics de suport a entrenadors, esportistes i directius ajudant-los a identificar les variables rellevants, des del punt de vista psicològic, d'una situació esportiva o a avaluar les dades d'una sèrie d'observacions a fi que el seu interlocutor prengui les decisions oportunes. Aquest assessorament assoleix la màxima eficàcia quan es realitza de forma preventiva, des de l'inici de la pretemporada i de manera continuada, vegeu Cruz (1987). Finalment, el psicòleg de l'esport també pot actuar com a *agent directe* del canvi en la solució de problemes psicològics creats per una situació esportiva: ansietat i por a la competició, manca de concentració, etc.



En aquests casos, la intervenció del psicòleg de l'esport s'ha de realitzar, sempre que sigui possible, en l'entorn esportiu on apareix el problema.

Descrit el nostre parer sobre els aspectes teòrics, metodològics i aplicats de la psicologia de l'esport, assenyalem com a resum final dos aspectes rellevants.

En primer lloc, s'observa una evolució de la psicologia de l'esport d'una primera fase on predominaven els estudis de laboratori sobre l'aprenetatge motor i els estudis descriptius sobre la personalitat de l'esportista a una segona fase d'aplicacions pràctiques, on es concedeix la màxima importància a la preparació psicològica dels atletes per augmentar el rendiment en la competició. Davant d'aquesta evolució, pensem que el psicòleg de l'esport ha de tenir molt clares dues ides:

1) Procurar millorar no només el rendiment dels esportistes, sinó també el seu benestar.
2) Recordar que els atletes d'élite i el seu rendiment no són les úniques àrees d'investigació i aplicació de la psicologia de l'esport.

En segon lloc, voldria destacar que

també es constata un interès més gran per àrees de la psicologia de l'esport que havien estat relativament descurades fins fa molt poc. En senyalem dues en concret: l'estudi del paper de les variables psicològiques en la iniciació esportiva dels nens i la investigació sobre els efectes de l'activitat física i l'esport en la salut de les persones.

BIBLIOGRAFIA

ALDERMAN, R.B., "The future of sport psychology", en J.M. SILVA i R.S. WEINBERG (Eds.), *Psychological foundations of sport*, Human Kinetics, Champaign, Illinois, 1984, pp. 45-54.

ÁLVAREZ, P., "La psicologia deportiva en el plan docente de l'Escola Catalana de l'Esport", en *Actes II Jornades de Psicologia de l'Activitat Física i de l'Esport* A.C.P.E., Barcelona, 1984, pp. 80-87.

ANTONELLI, F. i SALVINI, A., *Psicologia dello sport*. Lomdo Editor, Roma, 1978.

CAGIGAL, J.M., "Psicología del deporte ¿psicología de qué?", *Citius, Altius, Fortius*, 16, 1974, pp. 123-157.

CRUZ, J., "Aportaciones de la psicología del aprendizaje a la docencia de la psicología del deporte", en *Actes II Jornades de Psicologia de l'Activitat Física i de l'Esport* A.C.P.E., Lleida, 1987, pp. 37-43.

CRUZ, J., "Una aportació de la psicologia de l'aprenentatge per a la col·laboració entre el psicòleg de l'esport i l'entrenador: l'entrenament conductual", en *Actes IV Jornades de Psicologia de l'Activitat Física i de l'Esport*, A.C.P.E., Lleida, 1987, pp. 37-43.

DANISH, S.J. i HALE, B.D., "Towards an understanding of the practice of esport psychology", *Journal of Sport Psychology*, 4, 1982, pp. 10-12.

GILL, D., "A prospective view of the Journal of Sport (and Exercise) Psychology", *Journal of Sport Psychology*, 8, 1986, pp. 164-173.

GROVES, D.L.; HEEKIN, R. i BANKS, C., "Content analysis: International Journal of Sport Psychology", *International Journal of Sport Psychology*, 9, 1978, pp. 1-6.

HANIN, Y.L., "Applying sport psychology: past, present and future", en C.H. NADEAU, W.R. HALLIWELL, K.M. NEWELL i G.C. ROBERTS (Ed.), *Psychology of motor behavior and sport-1979*. Human Kinetics, Champaign, Illinois, 1980, pp. 37-48.

HARRISON, R.P. i FELTZ, D.L., "The professionalization of sport psychologist: legal considerations", *Journal of Sport Psychology*, 1, 1979, pp. 182-190.

HEYMAN, S.R., "A reaction to Danish and Hale: a minority report", *Journal of Sport Psychology*, 4, 1982, pp. 7-9.

KANTOR, J.R., *Interbehavioral psychology*. The principia press, Chicago, 1959.

KLAVORA, P. i DANIEL, J.V. (Eds.), *Coach, athlete and the sport psychologist*. University of Toronto, Toronto, 1979.

LANDERS, D.M., "Whatever happened to theory testing in sport psychology?", *Journal of Sport Psychology*, 5, 1983, pp. 135-151.

LAWTHER, J.D., *Sport psychology*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nova Jersey, 1972.

MARTENS, R., "About smocks and jocks", *Journal of Sport Psychology*, 1, 1979, pp. 94-99.

NIDEFFER, R.M., *The ethicsand practice of applied sport psychology*. Mouvement, Nova York, 1981.



NIDEFFER, R.M.; FELTZ, D.L. i SALMELA, K. "A rebuttal to Danish and Hale: a committee report", *Journal of Sport Psychology*, 4, 1982, pp. 3-6.

OGILVIE, B.C. i TUTKO, T.A., *Problem athletes and how to handle them*. Pelham, Londres, 1966.

PALACIO, J. i SALMELA, J.H., "Identified roles, programmes and models of sport psychology in North America", *International Journal of Sport Psychology*, 17, 1986, pp. 311-326.

RIBES, E., *El conductismo: reflexiones críticas*. Fontanella, Barcelona, 1982.

RIBES, E. i LÓPEZ, F., *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. Trillas, Mèxic, 1985.

RIERA, J., "Ámbito de la psicología del deporte", en *Actes I Jornades de Psicologia de l'Activitat Física i l'Esport*. A.C.P.E. Esplugues de Llobregat, Barcelona, 1983, pp. 2-27.

RIERA, J. , *Introducción a la psicología del deporte*. Martínez Roca, Barcelona, 1985.

ROBERTS, G.C. i KIMIECIK, J.C., "Sport psychology in the German Democratic Republic: an interview with Dr. Gerd Konzag", *The sport psychologist*, 3, 1989, pp. 72-77.

ROCA, J., *Desenvolupament motor i psicologia*. I.N.E.F., Esplugues de Llobregat, Barcelona, 1983.

ROCA, J., *Temps de reacció i esport*. I.N.E.F.. Esplugues de Llobregat, Barcelona, 1983.

RUDIK, P., *Psichologija sporta*. Moscú, 1960. Traducción: *Psicología de la educación física y del deporte*. Stadium, Buenos Aires, 1982.

RUSHALL, B.S., *Psyching in sport: the psychological preparation for serious competition in sport*. Pelham Books, Londres, 1979.

SALMELA, J.H., "Psychology and sport: fear of applying", en P. KLAVORA i J.V. DANIEL (Eds.), *Coach, athlete and the sport psychologist*. University of Toronto, Toronto, 1979, pp. 13-21.

SALMELA, J.H., *The world sport psychology sourcebook*. Mouvement, Ithaca, Nova York, 1981.

SALMELA, J.H.; PETIOT, B.; HALLE, M. i REGNIER, G., *Competitive behaviors of olympic gymnasts*. Thomas, Springfield, Illinois, 1980.

SILVA, J.M., "The emergence of applied sport psychology: contemporary trends-future issues", *International Journal of Sport Psychology*, 15, 1984, pp. 40-51.

SLEET, D.A., "Sport psychology", *Trabajos científicos III Mundial de la Sociedad Internacional de Psicología del Deporte. Volum III*. I.N.E.F., Madrid, 1973, pp. 102-109.

THOMAS, J.R., "Half a cheer for Rayner and Daryl", *Journal of Sport Psychology*, 2, 1980, pp. 266-267.

UNITED STATES OLYMPIC COMMITTEE, "US olympic committee establishes guidelines for sport psychology services", *Journal of Sport Psychology*, 5, 1983, pp. 4-7.

WHITING, H.T.A., "Sports psychology in perspective", en J.D. BROOKE (Ed.), *British proceedings of sport psychology*, The British Society of Sport Psychology, Salford, 1974, pp. 1-11.

Apunts: Educació Física i Esports, 1990 (22) 23-30

ensenyament de l'activitat física

EL MATERIAL COM A MITJÀ D'APRENENTATGE I DE RELACIÓ PEDAGÒGICA EN L'ACTIVITAT FÍSICA

Javier Hernández Vázquez,
Professor titular de l'assignatura "Didàctica de l'Educació Física Especial".
INEFC - Barcelona.

Fotos cedides per la firma EIBE

El material educatiu és un mitjà més en l'àrea educativa. Permet, partint de la pròpia experiència del nen i de la seva manipulació, l'educació dels sentits i porta de manera progressiva al descobriment i interiorització dels conceptes. Per a millorar el seu desenvolupament i aprenentatge, el nen ha de tenir al seu abast els objectes indispensables que li permetin dur a terme les experiències, car "manipular és aprendre".

Històricament, són Decroly i Montessori qui amb llurs mètodes i material específic ressalten la seva importància en el corrent educatiu. És Montessori qui diu, referint-se al material, que aquest ha de ser estructurat: sitematitzat científicament, presentant al nen jocs sensomotrius graduats per dificultat creixent. En les gimnàstiques tradicionals es manté el caràcter formalista dels materials que les integren, així com la seva estructuració i organització. A. Langlade i R. Langlade (1983) comenten "que la gimnàstica neosueca assenyala els següents aspectes positius sobre l'ús dels materials portàtils (manuals): són una extraordinària font de recursos que ofereix varietat en els treballs diaris, convertint-se en un dels centres d'atenció de l'activitat, proporcionant la consecució d'una més gran relaxació neuromuscular, l'obtenció d'un major sentit de l'impuls, la consecució d'una més acabada expressió rítmica; ofereixen possibilitats d'entrenar noves i subtils coordinacions generant habilitats motrius específiques; són font d'energia i plaer en l'activitat. Els materials més emprats són: les cordes, pilotes de diferent grandària, les bosses, els aros".

Els mateixos autors continuen dient que "els materials suecs com ara són les espatlleres, les barres de suspensió i equilibri, els plints, etc. es construeixen seguint uns principis, a saber: la seva utilització per elements a les diferents edats, l'ús simultani per molts executors, l'ús de fusta -material poc costós a Suècia-, la no necessitat d'obrers altament especialitzats. "El material, d'acord amb la mentalitat analítica i amb la idea higiènico-correctiva dels escandinaus, reforça el raonament que el material ha de ser fet per a l'home i no l'home per al material. La manera de disseny i d'emprar el material està íntimament relacionada amb la posició aïllant que els suecs van predicar insistentment". (Hernández-Manchón, 1972). Actualment existeixen dues teories o posicions antagòniques en referència a l'ús del material: els que defensen que tot el material és insuficient (materialisme pedagògic), judici no compartit pels que defensen que el procès d'ensenyament-aprenentatge requereix molt poc material i recorren a arguments històrics. No compartim cap d'aquestes dues teories, doncs dependrà d'una altra sèrie de factors que



més endavant comentarem. Si coincidim en part amb el materialisme pedagògic és perquè no hi ha dubte que disposar d'abundant material ajuda a la intervenció pedagògica, fent-la més rica i variada.

Quan observem l'acte didàctic en un pati, poliesportiu, o aula de motricitat, sempre ens trobem amb una sèrie d'elements físics que utilitzarem per al desenvolupament del nostre quefer pedagògic. Aquests elements físics són el material, la instal.lació, la indumentària, etc., que fan que l'activitat física marqui la seva pròpia especificitat quant a l'ús del medi o instrument a través del qual s'imparteix ensenyament i s'obté aprenentatge. El problema que abordem és si el material contribueix o assegura aquest aprenentatge, o si afavoreix les percepcions que faciliten la relació pedagògica alumne-alumne, professor-alumne, etc. Sabem que el material és un element més del procés, però considerem que la seva anàlisi pot ser més rigorosa. Davant un plantejament empíric, la nostra hipòtesi és que el material proporciona intrínsecament una sèrie de relacions perceptives i d'aprenentatge. Tanmateix sabem bé que l'acció didàctica no es pot reduir al material, ni tampoc es tracta de donar més importància a aquesta circunstància que a d'altres, dins del model d'ensenyament que s'empri.

En primer lloc ens preguntem: el plantejament que realitzarem pot ser generalitzable? Doncs bé, considerem que és un intent d'aproximació a la influència que pot tenir el material en l'educació física, i que la seva generalització sempre pot ser objecte d'imprecisions, però no per això serà menys vàlid, ja que tota l'acció pedagògica i humana també les té. Un exemple de la importància que es concedeix al material és el que exposa Montessori: "Per fer apreciar les diferents qualitats d'un objecte (color, forma...) cal presentar-lo. Però els objectes són innombrables i les qualitats limitades... Si es proporciona una qualitat per separat es donarà un alfabet d'exploració: una clau que obri les portes del coneixement. El fet que el món es capti d'una manera global, des d'un començament, i que sigui necessari conduir gradualment el nen cap a un coneixement, són factors que expliquen la raó del material que permet aïllar les sensacions". Continua Montessori descrivint el material "com un mitjà exclusiu d'instrucció, si bé la seva finalitat no és únicament la de transmetre coneixements". A través d'ell s'ha de cercar l'objectiu global de la pedagogia montessoriana: "el desenvolupament de la personalitat i del mateix home. El material educatiu constitueix veritablement la base del sistema de Montessori; el material educatiu, l'objecte amb què l'esperit es prova, s'exercita i s'afina, revela i desperta les forces interiors, constitueix el suport de la tensió i permet que l'esperit sorgeixi i s'elevi".



La continuació del discurs passaria per definir si aquesta influència del material pot estar condicionada per elements aliens a l'objecte del material. Considerem lògicament que sí, i que aquests condicionants serien tots aquells on es realitza l'entorn de l'aprenentatge; entorn social on es desenvolupi l'activitat física, per la importància concedida a la matèria en el centre escolar, pel subjecte objecte d'aprenentatge, experiències viscudes i familiaritat amb el material, ja que sabem que el material conegut i utilitzat té connotacions distintes al que és nou en el procés d'ensenyament-aprenentatge, l'edat del subjecte implica un material més adequat, el sexe, les dificultats d'aprenentatge del subjecte, etc.

Tots aquests elements seran presents en l'acció pedagògica i no es poden obviar, ja que falsejarien la realitat del que s'esdevé.

El segon pas en el discurs és conèixer la classificació genèrica del material per analitzar posteriorment amb més gran deteniment les més específiques. Aquesta classificació general podria determinar-se pels següents criteris:

a) Per l'usuari: material del professor, material de l'alumne i material d'ús comú professor-alumne.
b) Pel procés de fabricació: material d'elaboració interna (en el propi centre), per professors, alumnes, pares, i material elaborat per empreses especialitzades.
c) Per la seva caducitat relativa: material fungible i material inventariable.

d) Per l'ús: comú, ús individual, ús en equip.
e) Com a potenciador de les percepcions: amb el material es poden produir percepcions de caliditat, informalitat, no privacitat, familiaritat, llibertat.
f) Per adequació amb els continguts de l'ensenyament: esport, dansa, gimnàstica, expressió corporal, etc.
g) Per gènesi històrica: material convencional i material tècnic o alternatiu.
h) Per adequació òptima de matèria-assignatura. El material com a mitjà potenciador per a l'aprenentatge en la seva relació i manera d'organització.

A continuació ens centrarem en aquells criteris que, al nostre parer, es troben relacionats amb l'acció pedagògica i d'aprenentatge de l'activitat física. Aquests criteris són: el material com a instrument afavoridor de la relació perceptiva que es produeix a l'ambient i el material com a mitjà per a potenciar l'aprenentatge.

La primera classificació intenta observar quin tipus de relacions perceptives es poden donar entre el subjecte i el material, essent, aquest tipus de relacions, una part important de l'ambient produït en la sessió d'educació física. Senguint la classificació Mehradian, citat per López González (1988), classifica aquest tipus de relacions perceptives en: percepcions d'informalitat, caliditat, no privacitat, familiaritat, lliberat. Totes tenen un alt significat en l'acció docent i no són exclusives del professor o de l'alumne o del material, sinó de la relació que es produeix i de com s'organitza aquesta relació.

La informalitat és una percepció antagònica a la formalitat, si bé la percepció de formalitat es donava en l'educació física tradicional. Durant anys, en la gimnàstica sueca, aquest caràcter de formalitat es mantenia constant com una peculiaritat més dins del sistema. Ara per ara no existeix aquest tipus de percepció formalista, però sí que es manté d'alguna manera des d'una anàlisi de les percepcions segons la classificació que acabem d'exposar. Les percepcions de formalitat existiran sempre que es realitzi l'acció docent i aquesta vagi acompanyada d'uns procediments determinats. Això ho podem observar en l'educació física en l'actualitat: hi ha la formació de files, l'organització de la classe en onades, cercles, etc., considerem que tenen un caràcter formalista.

La classe d'activitat física, si la comparem amb les més academicistes, té un grau d'informalitat evident. Això és motivat fonamentalment per diferents factors, un dels quals és la situació del professor dins l'aula. El professor no té una situació exclusivament externa al grup, sinó que també s'introdueix dins del grup que està desenvolupant l'activitat, la qual cosa el porta a una situació interna.

Això comporta una percepció d'informalitat, tot alternant-se la formalitat i la informalitat creen un caràcter de relació diferent i una dinàmica grupal distinta. El material contribueix com un factor més en les percepcions de formalitat i informalitat alternant. Existeix un material codificat per a determidades activitats físiques: els materials gimnàstics, els esportius, d'expressió, etc., tots els quals són determinants per al desenvolupament de l'activitat concreta i defineixen en part aquesta activitat.

Hi ha un altre tipus de material que combina aquesta relació formalista amb la informalista, fins i tot material totalment informal que condueix a utilitzar el material de forma específica (pilota de bàsquet), alternativa (pilota polivalent) i inespecífica (cadires). Aquestes formes són exemples de formalitat, formalitat-informalitat i informalitat, que ens porten a reflexionar sobre la relació del material amb els continguts d'aprenentatge.

La relació amb el material és intrínsecament informal en l'educació física; apareix deslligada de situacions d'ansietat o angoixa i contribueix a una millor dinàmica grupal, a poder desplaçar-lo entre un grup d'alumnes, a superar una situació de destresa o habilitat determinada, contribueix en gran mesura a aquest tipus de relació.

Una altra de les percepcions, segons la classificació exposada, és la percepció de caliditat i la contribució que hi té el material. La relació que s'estableix amb l'ús del material ens condueix a la consecució d'efectes positius i determinades situacions plaents. Lògicament aquesta caliditat no ens descriu el fet físic de calor, sinó la relació d'aproximació a la interacció amb el company en l'ús, mobilització i manejabilitat del material.

Determinades situacions en l'activitat física, durant l'esforç o després i sobretot en subjectes acostumats a realitzar-lo, produeixen sensacions de benestar que alhora estan generalment relacionades amb l'adquisició d'una destresa determinada o amb la capacitat de resistir una determinada distància, etc. Ens mostren la relació del material amb percepcions de caliditat.

La següent percepció és la no privacitat. En l'educació física el subjecte interactua amb els altres de manera



constant i això mena a un estat de privacitat especial molt limitat. L'aïllament o reflexió que es pot donar en altres matèries aquí resulta més difícil. Els material, el seu ús, la seva organització i disponibilitat redueixen l'espai de privacitat en l'educació física, essent per tant una percepció de discriminació repecte de les sessions teòriques.

La següent percepció és la de familiaritat, que se centra fonamentalment en el material específic i en l'alternatiu, ja que el material inespecífic pot ser familiar o no familiar. Sempre podem trobar en determinats continguts d'ensenyament, que el material que emprem, ja sigui específic o alternatiu, sigui poc familiar en el seu inici, però el fet d'un aprenentatge previ i el domini de determinades tècniques faran que sigui familiar.

Introduir un material concret d'un esport poc conegut pot produir percepcions de no familiaritat, però una vegada utilitzat sistemàticament com un contingut més d'ensenyament i no com a activitat puntual, es produirà la percepció de familiaritat.

Una altra de les percepcions és la de llibertat si bé és un concepte massa ampli com per a definir un fet tan puntual com ara és la relació del material en l'educació física.

Sí, en part, recull la intencionalitat de descriure que l'activitat física proporciona una més gran llibertat de moviments, naturals i codificats i gratificants per a aquell que els realitza. Per això, considerem que el grau de llibertat a l'aula d'activitat física és lògicament molt alta tenint en compte que en l'aula ordinària les taules, les cadire, l'espai, el material en general no predisposa precisament a una "llibertat motriu". La relació del material i la percepció de llibertat és més gran en comparació amb un altre tipus d'ensenyament. Aquest nivell de percepció de llibertat, estarà sempre mediatitzat pel mètode d'ensenyament que s'exerceixi, entre d'altres factors.

Totes les percepcions descrites existeixen en l'àmbit de la classe d'educació física; cadascuna forma part del conjunt i de l'ambient produït. No obstant si observem l'anàlisi realitzada del que és aquest ambient, amb el que podria esdevenir, comprovem que és possible amb l'ús del material i la relació que s'hi produeix, com a instrument afavoridor de la relació pedagògica i potenciador de l'aprenentatge, augmentar aquestes percepcions optimitzant els diferents usos del material i contribuint a una millora de les relacions pedagògiques i, com a conseqüència, afavorint l'ambient de l'aprenentatge.

Estem relacionant la importància del material en l'activitat física. Si ressaltem aquesta importància és en part perquè sempre se cita com un element més, però no és analitzada en les seves dimensions. També hem de considerar que aquestes percepcions no són exclusives del material.

Com hem descrit, fa referència a d'altres aspectes com són les instal.lacions, els continguts de l'ensenyament, els objectius, etc., però insistim que el material actua condi-



cionant aquesta sèrie de factors. Per això en ressaltem la importància.

La segona classificació és una proposta concreta sobre les possibilitats que ofereix el material en l'aprenentatge de l'alumne. Coneixem bé la classificació tradicional: material convencional, tècnic i alternatiu. Comptant que és una classificació descriptiva, poc ens indica sobre les possibilitats que el material comporta en l'aprenentatge.

D'altra banda aquesta classificació tradicional ens ha introduït a la utilització de materials no convencionals que aconseguien efectes positius, però poc aclaridors sobre les seves possibilitats reals.

La proposta de classificació del material com a potenciador d'aprenentatge es basa en els següents criteris: mobilitat i manejabilitat del material, potenciació d'estímuls, potenciació per l'aprenentatge i nivell de rendiment motor. Aquest últim se subdivideix en motricitat perceptiva, motricitat bàsica, motricitat complexa i condició física. Aquests criteris tracten d'acollir tot tipus de material que pugui tenir més predomini en un criteri que en un altre, o també tot material que tingui múltiples influències en els diferents criteris. És difícil de precisar amb exactitud i sense que hi hagi dubtes respecte al predomini que pot arribar a tenir un o altre criteri respecte a un material determinat, sens dubte això ens porta a definir cadascun dels criteris per a pal.liar en certa mesura aquesta subjectivitat i poder discernir les peculiaritats d'un material enfront als altres.

El primer criteri, de mobilitat i manejabilitat del material, es refereix fonamentalment al transport, facilitat de maneig, posició en l'espai, etc. Considerem aquest criteri com la capacitat que té de ser transportat, de ser emprat de manera immediata, seguint pautes d'alta flexibilitat i allunyat de cap rigidesa, determinat predominantment per la disponibilitat. Tenim cert tipus de material en l'activitat física que és de fàcil ús i no requereix ni grans esforços ni pèrdues importants de temps.

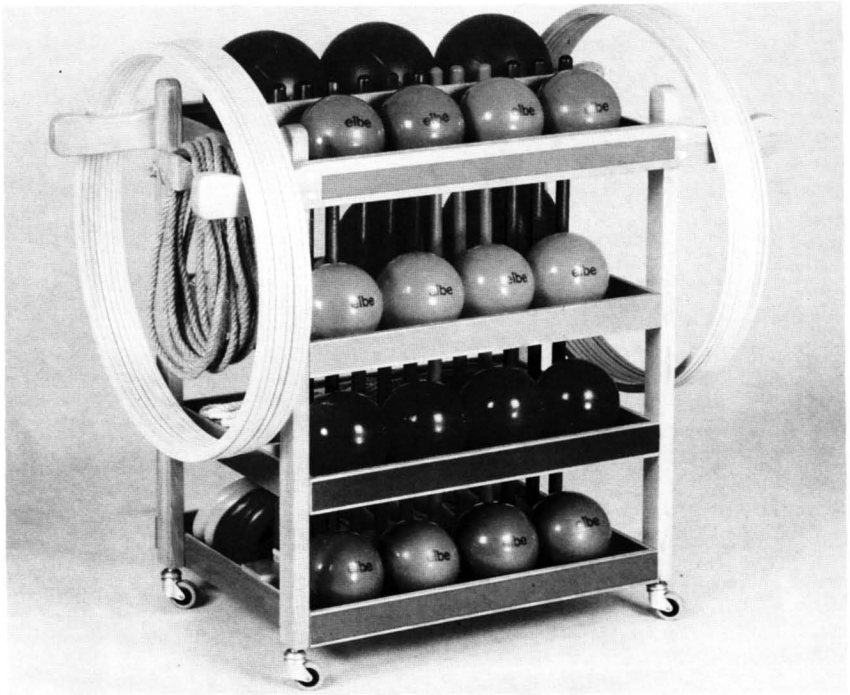


Hi ha un altre tipus de material que ocupa un cert temps de la sessió i que s'ha de tenir en compte. La intencionalitat d'aquest criteri és clarificar que determinats tipus de material requereixen més temps en l'organització i d'altres menys, i com a conseqüència va en detriment o és afavoridor del procés ensenyament-aprenentatge.

L'altre criteri és la potenciació d'estímuls, que inclou tots els materials per l'estimulació dels òrgans reactius, vista, oïda, tacte, propiocepció, etc., distingint aquest tipus de material per la sensació que produeix i lògicament per l'òrgan reactiu implicat.

L'altre criteri, de rendiment motor, el subdividim en motricitat bàsica, mo-





tricitat perceptiva, motricitat completa i condició física. La motricitat bàsica es refereix a aquells materials que s'emprin per al desenvolupament de la motricitat perceptiva, inclou tots els materials que afavoreixen l'associació o configuració en base a la relació que produeixen els diferents elements que intervenen en el moviment. La motricitat complexa inclou tots els materials que contribueixen al desenvolupament de determinades habilitats i destreses específiques. És el material esportiu, gimnàstic, jazz, etc.

El criteri de condició física inclou tot tipus de material indicat per al desenvolupament de la força, resistència, velocitat i flexibilitat.

Per últim, el criteri de potenciació d'aprenentatge, com un element ampli de classificació, inclou el material que té diferents possibilitas, entre les quals recull els criteris anteriors de potenciació d'estímuls, mobilitat i manejabilitat i rendiment motor en els apartats de motricitat bàsica, motricitat perceptiva i motricitat complexa.

El material pot ser classificat per més d'un criteri, però generalment en predominen un o dos sobre la resta. Si el material que podem analitzar inclou varis criteris dels que s'exposen, tindrem llavors un tipus de material amb grans possibilitats per a la potenciació de l'aprenentatge i això ens porta a determinar quin material és el que prioritàriament ens interessa, comptant amb els factors ja esmentats que condicionen, tals com l'edat, i en general, factors del procés d'ensenyament-aprenentatge.

El quadre adjunt (pàg. 31) mostra un exemple de classificació en funció del criteris mencionats.

Hi ha moltes preguntes respecte a la temàtica que acabem d'exposar i nosaltres plantegem les següents: És tot el material que emprem en la classe d'educació física l'òptim per al desenvolupament dels continguts? Estem submergits en unes pautes fixes de tipus de materials per les activitats físiques? Són els criteris per la ubicació dels material suficients per aprofitar al màxim aquest element en el procés d'ensenyament-aprenentatge?

Totes aquestes preguntes ens porten a meditar sobre la importància del material com un element més de l'acte didàctic. Serà, doncs, necessari en un futur dedicar més atenció a un eix tan important com és el material en el procés educatiu de les activitats físiques. En conclusió, voldríem descriure el que plantejava la filosofia de Piaget: "la inquietud científica rau a poder establir un vincle entre els aspectes biològics, mentals i socials i que en tots els dominis de la vida hi ha "totalitats" que impliquen una organització respecte a la qual les parts estan subordinades, perquè no tenen sentit per si mateixes sinó en relació amb la totalitat".

En definitiva, tractem el material com a instrument del procés educatiu, sense donar-li més importància que als altres elements, però sí que volem destacar que el material requereix d'uns criteris per a desenvolupar i millorar el nostre quefer didàctic diari, com una part més que ha de contribuir d'una manera especial a l'ensenyament i aprenentatge de les activitats físiques. Aquest article ha pretès en certa manera realitzar aquesta aproximació.

Taula

	Potenciació d'estímuls	Potenciació per aprenentatge	Mobilitat i manejabilitat	Nivell de rendiment motor
Anelles			X	P-B-C-
Arrossegaments	X	X	X	P-B
Pilota medicinal			X	F
Bancs suecs		X	X	P-B-C-F
Piques		X	X	P-B-F
Llit elàstic				P-B-C
Matalassos				B-C-F
Cordes		X	X	P-B-C-F-
Espatlleres				B-C-F
Panderetes	X		X	P-B
Pilotes esports	X	X	X	P-B-C
Corrons	X	X	X	P-B
Maraques	X		X	P-B
Taules equilibri	X		X	P-B
Tunel per gatejar	X		X	P-B
Minitramp				B-C
Miralls	X			P-B
Llastrats				F
Maces			X	P-B-C
Mocadors	X		X	P-B
Patins	X			P-B-C
Pilotes polivalents	X	X	X	P-B-C
Globus	X		X	P-B
Pilotes diferent textures	X	X	X	P-B
Sacs d'arena	X		X	P-B

* Classificació del material segons els criteris de potenciació d'estímuls, potenciació per l'aprenentetge, mobilitat, manejabilitat i rendiment motor.
* P = Motricitat perceptiva
* B = Motricitat bàsica
* C = Motricitat complexa
* D = Condició física



BIBLIOGRAFIA

BESSE, Jean Marie, *Decroly* . Biblioteca Grandes Educadores. Edit. Trillas, Buenos Aires, 1989.

DECAIGNY, T., *La tecnología aplicada a la educación*. Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1974.

Diccionario de las ciencias de la educación. Editorial Santillana, Barcelona, 1985.

Diccionario enciclopédico de educación especial. Ed. Santillana, Barcelona, 1985.

GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique, *Piaget*. Ed. Trillas, Mèxic, 1989.

HERNÁNDEZ J.L. i MANCHÓN, J.I., *Actividades gimnásticas. Bancos suecos*. Ed. Bruño, Madrid, 1972.

LANGLADE, A. i LANGLADE, N.R., *Teoría general de la gimnasia*. Ed. Stadium, Buenos Aires, 1983.

LÓPEZ GONZÁLEZ, J.C., *Apunts. Educació física*, núm. 13, 1988, Barcelona, INEF Catalunya.

MEHRADIAN, A., *Public places and private spaces*. Basic books, Nova York, 1976.

MICHELET, A., *Los útiles de la infancia*. Herder, Barcelona, 1977.

NAVARRO HIGUERA J., MAILLO A. i FERNÁNDEZ HUERTA J., *Instrumentos materiales del trabajo didáctico. Enciclopedia de didáctica aplicada*. Labor, Barcelona, 1973.

NAVARRO HIGUERA, J., "El material educativo: funciones y taxonomía", Revista *Vida escolar* núm. 158, Madrid, 1974.

PÉREZ MARÍN, J., *El material en educación especial*. CEPE, Madrid, 1983.

RUIZ PÉREZ, L.M., *Apunts. Educació física*. núm. 13, 1988, Barcelona, INEF Catalunya.

Apunts: Educació Física i Esports, 1990 (22) 31-44

ensenyament de l'activitat física

EDUCACIÓ FÍSICA I SÍNDROME DE DOWN. LA IDENTIFICACIÓ DE LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

Eulàlia Dordal i Culla,
Llicenciada en Educació Física.
Susana Camuñas Clemares,
Llicenciada en Educació Física.

Fotos cedides per la firma EIBE

La constatada evolució dels conceptes d'*interacció* i d'*educació especial* ha originat i sustentat (en el marc de la reforma educativa) l'aparició d'una nova idea d'escola que respongui a les necessitats educatives de tots els alumnes, sigui quin sigui el seu grau d'especificitat, i independentment de si es deriven en major o menor mesura d'handicaps, dèficits o qualsevol altre factor social, familiar, escolar, etc. Es tracta d'una *escola oberta a la diversitat*, que no pretén exigir a tots els alumnes igual rendiment acadèmic, sinó que, amb l'atenció personalitzada, cada alumne aconsegueixi el seu nivell òptim de desenvolupament.

L'element central per respondre a aquestes diferents necessitats educatives és el nou model curricular. *Un únic marc curricular* per a tot l'ensenyament obligatori subjecte a adequacions diverses, que fuig de la freqüent temptació d'elaborar currículums diferenciats i palal.lels (un per als alumnes "normals" i altre per als alumnes "especials"), basats en l'handicap com a base principal d'elaboració i desenvolupament, però que no fa d'aquest un factor definitiu, partint de la consideració de que tot individu discapacitat té les mateixes necessitats educatives que la resta d'alumnes i pot, a més a més, presentar unes necessitats educatives especial.

Tenint en compte que les *condicions d'handicap* poden ser més o menys significatives a l'hora d'estimar les característiques generals i d'aprenentatge dels nens afectats amb la Síndrome de Down, aquests poden trobar-se (en general) amb *certes dificultats per a la consecució d'alguns dels objectius propis de l'àrea d'E.F.*, dificultats que, a l'igual que en qualsevol nen, no se'ls presenten a tots ni sorgeixen en els mateixos aspectes.

Ha de ser *competència del propi professor d'E.F. identificar les necessitats educatives especials* que en la seva àrea pugui tenir cada un d'aquests nens, i *determinar en cada cas les actuacions educatives especials* que cal seguir (actuacions que des del punt de vista educatiu cal desenvolupar en funció de les característiques observades en l'alumne i que formen també part del continuum d'actuacions educatives ordinàries).

Necessitats educatives especials, adequacions curriculars individualitzades i altres conceptes claus

Necessitats Educatives Especials (NEE)

Qualsevol alumne afectat amb la Síndrome de Down presenta les mateixes necessitats educatives que la resta



d'alumnes per tal d'assolir els objectius generals de l'educació; i, en relació amb l'assoliment d'allò que es preveu en el currículum escolar, pot presentar unes determinades *necessitats educatives especials* conjuntament amb les necessitats educatives comunes a tots els alumnes.

Es poden enunciar dues grans classes o tipus de N.E.E.:

a) *necessitat d'adequacions específiques del currículum*, que afecten a l'estructura de les àrees curriculars a nivell de continguts i objectius, i es refereixen a: aspectes de temporalització i/o seqüenciació d'aquests; prioritat de certs aprenentatges; accés a objectius o continguts complementaris.

b) *necessitats de provisió de mitjans específics d'accés al currículum*, que afecten a l'estructura de les àrees curriculars a nivell d'orientacions didàctiques i per a l'avaluació, i es refereixen a: situacions educatives específiques; recursos personals (mestre de suport, fisioterapeuta, etc); material específic, etc. (veure quadre A).

Quadre A. NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS I ÀREES CURRICULARS

Estructura de les àrees curriculars

	Continguts	Objectius	Orientacions didàctiques	Orientacions per a l'avaluació
Necessitats educatives especials	1. Necessitat d'adequacions específiques del currículum: Continguts i Objectius. a) Temporalització i/o seqüenciació d'objectius i continguts. b) Prioritització d'aprenentatges de determinats continguts i objectius b.1. Inclosos en les àrees curriculars b.2. Complementaris (annexos) c) A l'accés a objectius i continguts complementaris a les àrees curriculars		2. Necessitat de provisió de mitjans específics d'accés al currículum pel que fa a: a) Situacions educatives: segons l'estil d'aprenentatge, les necessitats de l'àrea, etc. • Treball en grup gran • Treball individual • Treball en grup reduït • Activitats específiques en el context familiar (lleure, etc.) • Altres situacions b) Recursos personals: Intervenció-col.laboració més o menys permanent, en major o menor periodicitat de: • Mestre tutor • Mestre de suport itinerant • Mestre de suport fix • EAP • auxiliar • fisioterapeuta • director del centre • familiars de l'alumne • altres recursos c) Materials • llibres de text i altres materials gràfics • aparells per al desplaçament • aparells per a la comunicació oral o escrita • aparells per al seguiment general de les activitats de la classe d) Condicions per a l'accés físic a l'escola • condicions arquitectòniques: - d'accés a les dependències del centre (rampes, ascensors, etc.) - d'accés autònom a l'ús del serveis del centre (baranes, w.c., etc.) • transport escolar: col.lectiu individual, etc.	

Extret de C. Coll, *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, pàg. 87.

ensenyament de l'activitat física

Actuacions educatives
La identificació de les necessitats educatives de l'alumne en els termes anteriorment descrits pot facilitar el procés de determinació de les actuacions educatives que convindrà adreçar-li.
El Departament d'Ensenyament[1] estableix tres tipus d'actuacions educatives en funció d'un menor o major grau d'especificitat:

a) *Actuacions educatives ordinàries*, adequacions de les activitats programades als requeriments individuals i en el context del grup-classe.
b) *Modificacions de les estratègies instructives*, adaptacions de les estratègies instructives ordinàries, de menor a major grau d'especificitat.
c) *Adequacions curriculars individualitzades*, modificacions substancials pel que fa a objectius, continguts i/o mitjans d'accés al currículum, representant el grau més alt d'especificitat.

Adequacions Curriculars Individualitzades (ACI)
Segons R. Ruiz[2], una A.C.I. es defineix com: "un document on es descriu i justifica l'educació especial i ordinària que convé adreçar a un determinat alumne durant un període concret, i en el qual es poden copsar els esforços que s'estan portant a terme per promocionar l'alumne cap a entorns menys restrictius, i per decrementar la provisió de serveis específics, sempre que això sigui possible i convenient".
Les A.C.I. van dirigides a alumnes amb N.E.E. quan s'han exhaurit les possibilitats d'ajustament de la programació ordinària o bé quan els handicaps que presenten (Síndrome de Down per exemple) fan necessària aquesta intervenció.
Qualsevol document d'A.C.I., adaptat sempre a les necessitats i possibilitats de cada centre, ha d'estructurar-se en tres parts o components de l'alumne:

1) *Valoració multidisciplinar i psicopedagògica*, resum de la informació més significativa recollida al llarg dels processos de valoració i que inclou el nivell de competències curriculars actuals de l'alumne i altres factors significatius que poden influir en l'aprenentatge i desenvolupament de l'alumne.
2) *Proposta curricular*, descripció de la proposta curricular que es pretén adreçar a l'alumne durant un període determinat (un any, un trimestre) d'acord amb el model curricular establert per l'ensenyament obligatori (el més semblant possible a les programacions ordinàries) així com descripció de l'emplaçament escolar més adient.
3) *Criteris per a la promoció de l'alumne*, criteris a seguir per a promocionar l'alumne cap a emplaçaments menys restrictius, programacions i serveis educatius menys específics.

Referències documentals necessàries per a complementar el tractament de les NEE
Per a l'elaboració de programes adreçats a alumnes amb Síndrome de Down és convenient d'emprar materials curriculars que complementin els programes ordinaris per a l'ensenyament obligatori.
Aquests materials curriculars, presentats en forma de documents complementaris o annexos, tenen sempre un caràcter orientatiu, com a referència i prescripció de la resposta educativa a donar als alumnes. No poden mai substituir el necessari procés d'adequació individualitzada en les situacions d'E.-A.
Les referències documentals necessàries són:

a) *Documents sobre les N.E.E. i els handicaps.*
b) *Documents sobre les N.E.E. i els handicaps en cada àrea.*
c) *Documents sobre modificacions de les estratègies instructives.*
d) *Documents sobre prescripcions per a l'elaboració d'A.C.I.*
e) *Documents a exemples de programacions adreçades a grups-classe amb alumnes amb N.E.E.*

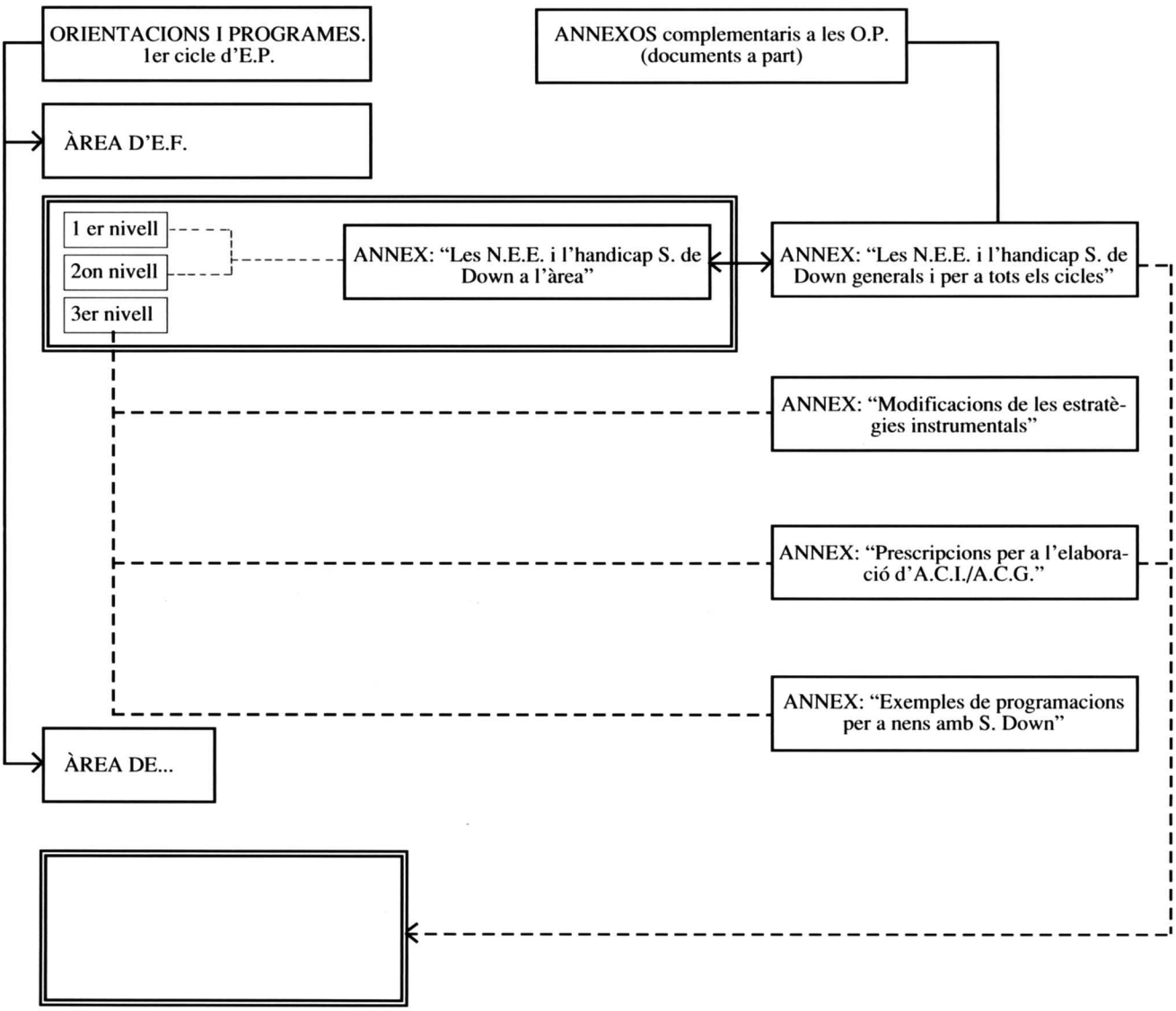
Les necessitats educatives especials i l'handicap Síndrome de Down

La Síndrome de Down
La síndrome de Down (trisomia 21 o mongolisme) és una alteració genètica en el cariotipus que afecta tant al desenvolupament físic com mental dels individus afectats.
Aquesta alteració genètica dóna lloc a l'aparició d'una trisomia, la trisomia 21, caracteritzada per l'existència d'un cromosoma 21 supernumerari (o bé un fragment de cromosoma) en totes o una bona part de les cèl.lules de l'organisme. És, precisament, aquest cromosoma extra el que desequilibra el mapa genètic de l'individu.

Característiques dels alumnes afectats amb la Síndrome de Down
Dels diferents treballs o experiències realitzades sobre la Síndrome de Down, es poden extreure un seguit de característiques comunes a gran part de nens afectats:



Quadre B. **REFERÈNCIES DOCUMENTALS NECESSÀRIES PER ELABORAR UNA ACI**



Elaboració pròpia a partir del quadre elaborat per R. Ruiz i C. Giné, "Las necesidades educativas especiales", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 139, pàg. 34.

- Cal tenir ben present, primer de tot, que són nens com tots els altres i que comparteixen amb ells quasi totes les característiques comunes, no diferenciadores.
- Alguns estan afectats per varies minusvalies sobreafegides a la seva trisomia: sordesa, ceguera, alteracions motores cerebrals, etc. Entre totes les possibles, dues semblen ser les més freqüents: les alteracions caracterials i la presència d'una cardiopatia congènita.
- Altres alteracions addicionals menys importants que també es troben sovint són: dèficits visuals i auditius, cert grau d'alteració física, salut fràgil, peus plans, problemes cervicals (inestabilitat atlanto-axial), etc.
- Presenten un patró de desenvolupament semblant al normal, però amb un ritme més lent que tendeix a davallar amb l'edat. Tot és més lent, per sota d'allò considerat normal, més matusser... però tot segueix les mateixes passes.
- El seu comportament intel.lectual, en general, evoluciona a una velocitat reduïda i, sense acomodar-se a les etapes apuntades per Piaget, es detenen en un estadi inferior d'organització cognitiva; existeix, per tant, una major viscositat interestadis. Així sovint els nens que presenten una deficiència mental profunda i severa resten immòbils en subestadis d'"intel.ligència sensomotriu", els moderats en estadis de "funcionament intel.lectual preoperatori" i els lleugers en els d'"operacions concretes"; quasi cap aconsegueix les "operacions formals o proposicionals".
- Per aquesta característica de viscositat mental alguns resten més temps del normal en l'anomenat "pensament concret" (fins els 9-11 anys), movent-se en principi per imatges (aspectes concrets) i no per conceptes (aspectes abstractes).
- Mostren un excés de capacitat d'anàlisi en detriment de la capacitat de síntesi i estan mancats de globalització o generalització. Els és més fàcil veure i analitzar separadament, que no pas tenir una visió global per extreure'n una propietat comú (els manca capacitat per establir la relació entre una situació concreta i les experiències anteriors).
- El seu raonament és, en general, diferent al nostre. Nosaltres raonem sempre de manera cartesiana (tot és lògica, els fets han d'enquadrar-se de manera precisa, uns darrera els altres); ells, en canvi, raonen o bé per evocació o bé per analogia (arriben directament a l'objecte sense seguir l'ordre de les diferents etapes).
- Sovint mostren problemes a nivell de rapidesa en el tractament de les informacions perceptives (lentitud en la percepció-processament-resposta); alhora que presenten un temps de latència (el que triguen en respondre a una pregunta coneixent bé la resposta) més llarg. Cal no confondre la resposta lenta amb el no saber.
- Presenten grans dificultats en inhibir la seva resposta fins tenir temps d'examinar amb detall els aspectes més subtils i més abstractes dels estímuls (emmagatzematge i recuperació d'informació).
- Quasi tots mostren una capacitat d'atenció reduïda i són, amb freqüència, gairebé incapaços de concentració (fracassen en centrar la seva atenció en la dimensió concreta d'un estímul). La seva atenció és inestable, dispersa i fàcilment fatigable, presentant a vegades una "conducta d'evitació cognitiva".
- Els dèficits en la memòria afecten al record verbal interior, a l'eliminació organitzada i a l'oblit voluntari dels elements que no pertanyen a o no mantenen cap relació amb el contingut o aspecte a memoritzar, de manera que només es reté l'essencial.
- Acostumen, per tant, a tenir dificultats d'aprenentatge en relació a altres nens. Alguns són més capaços i sols presenten dificultats moderades; i n'hi ha que, fins i tot, poden tenir una actitud normal de rendiment (nens afectats en grau lleu).
- El ritme d'aprenentatge és, en general, més lent i presenten moltes dificultats per generalitzar els aprenentatges, així com per mantenir un determinat hàbit de treball.
- En general, el seu progrès o evolució es carcteritza per un període sobtat de progressió ascendent acompanyat per graonaments més o menys llargs i, tot seguit, un altre període de progressió.
- Tenen afectat quasi sempre el llenguatge. Presenten problemes particulars en la parla i l'audició, així com cert retard en l'adquisició i desenvolupament del llenguatge tant a nivell fonològic, com sintàctic i semàntic (no obstant, tot això varia segons el nivell de desenvolupament intel.lectual i el grau d'estimulació rebuda).
- Els transtorns més freqüents, en aquest sentit, són: articulatoris, queqüeïsme, transtorns de la veu i dificultats de la parla per deficiència auditiva.
- Presenten una hipotonia muscular generalitzada més important fins els 6 anys (ja que disminueix amb l'edat i pot transformar-se a l'edat adulta



en hipertonia), encara que es dóna en graus molt diferents: en alguns el to és quasi normal i en altres és un aspecte molt important.

- Aquest hipotonia incideix, amb freqüència, en la qualitat de l'articulació, en la capacitat d'atenció i en el retard del seu desenvolupament motor.
- En alguns casos s'observa la presència de certes actituds defectuoses i una manca d'establiment dels reflexes posturals normals, i la seva conservació al llarg d'activitats cinètiques.
- Es caracteritzen per un desenvolupament psicomotor més lent i per la presència d'alteracions o deficiències a nivell de: control motor, eficiència motora, percepcions espai-temporals, equilibri, coordinacions fines i grosses, esquema corporal en general, etc.
- Molt sovint mostren alguna anormalitat en la marxa, que pot ser insegura i afegir-s'hi al problema dels peus plans. Poden caminar inclinats amb el cap penjant cap endavant (hipotonia dels músculs del coll).
- Presenten uns moviments lents, mal coordinats i matussers, principalment en aquells que impliquen motricitat fina. Dóna la impressió que l'incomplert desenvolupament del S.N.C. (de dins a fora) hagi provocat que la mielina no arribi a les extremitats i que aquestes, per tant, no permetin realitzar tasques o activitats precises. Els moviments són sobtats, toscos i sense afinar.
- S'observa també una hiperlaxitud lligamentosa, una gran flexibilitat i una manca de força en certes parts del cos.
- Arriben amb força facilitat a estats de fatiga o cansament, i alguns presenten una excessiva por o pànic a caminar per un lloc a certa alçada.



Necessitats educatives especials que poden presentar els alumnes amb la Síndrome de Down

A. *Necessitats d'adequacions específiques del currículum escolar*

Les adequacions del currículum adreçades a l'alumne afectat amb la Síndrome de Dowm poden variar en base al grau d'afecció que presenta, les possibles minusvalies addicionals existents i al tipus d'estimulació a la que ha estat sotmès.

A l'hora de facilitar l'aprenentatge a aquests alumnes, caldrà tenir en compte que són nens com qualsevol altre però que necessiten de possibles adequacions curriculars pel que fa a:

A.1. *Temporalització i/o seqüenciació d'objectius i continguts*

- començar per aquells continguts coneguts pel nen, aquells que pot fer, comprendre i desenvolupar.
- no passar d'un determinat objectiu a un altre de major dificultat sense haver comprobat abans que aquest ha estat perfectament assumit (que no sorgeixin llacunes).
- preveure períodes més llargs per a l'aprenentatge d'aquells objectius que, per a cada àrea, són més impor-

tants que conegui i domini el subjecte (objectius fonamentals).

- les adequacions curriculars, pel que fa al ritme d'aprenentatge, es veuran condicionades (en major o menor mesura) per la forma tan característica de progressió que presenten: una contínua alternança de períodes de sobtada progressió i períodes d'estancament.
- convé adequar el currículum a ritmes d'aprenentatge específics, sobretot en l'àrea de llenguatge i en aquelles tasques escolars que l'impliquen fortament.
- en el procés de seqüenciació dels continguts, cal tenir en compte (a vegades) la necessitat d'insistir durant força temps en un mateix contingut. Això no vol dir treballar-lo durant molt de temps de la mateixa manera, sinó anar alternant els recursos pedagògics per evitar el cansament en l'atenció i per satisfer la necessitat d'una constant motivació.
- per les característiques d'una memòria immediata pobre, en la seqüenciació dels objectius cal tenir en compte la necessitat de repetir i utilitzar amb certa freqüència allò que el nen ja ha adquirit (tot i estar perfectament assumit).
- és important preveure en la temporalització dels objectius que una vegada assumits s'han de generalitzar (aplicar en situacions diverses).
- la seqüenciació ha de preveure la divisió de cada objectiu en petites passes o objectius intermedis, i treballar-los com si fossin objectius terminals. Un cop assolits tots els objectius intermedis, acabada la seqüència, s'aconseguirà la fita proposada.
- és important, sobretot en nens amb N.I. baix, preveure en la temporalització dels objectius que moltes vegades, després d'un temps o període sense tractar un contingut determinat que es donava per assolit, aquest no ha estat del tot assimilat i cal tornar a treballar-lo.

A.2. *Prioritats en l'aprenentatge de determinats continguts i objectius*

- prioritzar aquells objectius i continguts presents en totes les àrees que no requereixen d'una adequació específica per al seu aprenentatge; de manera que l'educació a rebre sigui el més homogènia possible entre tots els alumnes.
- en tots aquells casos en què sigui factible, prioritzar l'aprenentatge d'objectius i continguts propis de l'àrea del llenguatge, principalment la parla i la comprensió d'instruccions, en la mesura en què poden facilitar i/o permetre l'aprenentatge de continguts i objectius d'altres àrees.
- prioritzar l'aprenentatge d'objectius que comportin l'adquisició d'una determinada autonomia o autosuficiència a nivell motor (caminar, córrer, saltar, etc.) i a nivell de qualsevol tasca indispensable per la vida quotidiana (vestir-se, menjar sol, etc.) en edats primerenques i en aquell cas en què, per alguna circumstància, l'alumne no les hagi assolit quan es considera necessari.
- desestimar, definitivament o no, aquells continguts i objectius establerts pel cicle que li pertocaria per edat i en cada una de les diferents àrees, en funció de les necessitats motrius, de llenguatge i de comprensió que aquestes impliquin.
- prioritzar els aprenentatges d'aquells objectius i continguts que signifiquin un primer pas o grau per assolir una intel.ligència abstracta (treballar la capacitat de síntesi).
- prioritzar l'aprenentatge d'objectius i continguts enunciats en les àrees curriculars d'un cicle anterior que no han estat ben assolits (o bé repassarlos) i que facilitin la capacitat de llenguatge, escriptura, comprensió, coordinació de la motricitat general i actitud.
- prioritzar objectius que permetin educar de manera sistemàtica i constant totes les possibilitats rítmiques del nen.
- prioritzar aquells continguts i objectius que impliquin estímuls sensorials: auditius, visuals i tàctils.
- prioritzar objectius i continguts de l'àrea del llenguatge referents a una única llengua en les primeres edats, fins que no disposi d'una estructura lingüística prou afermada; i restringint aquells objectius i continguts referents a l'aprenentatge d'una llengua estrangera.

A.3. *Accés a objectius i continguts complementaris a les àrees curriculars*

En relació directa a la magnitud de les diferències que pot presentar, l'alumne afectat amb la Síndrome de Down pot necessitar accedir a alguns objectius complementaris com són:

- objectius que es contemplen tradicionalment en el context de les activitats de fisioteràpia.
- objectius de millora del to muscular (hipotonia i hipertonia).
- objectius que es contemplen tradicionalment en el context de la logopèdia, per a l'adquisició del llenguatge.
- objectius per a l'estimulació sensomotriu que respectin el ritme de maduració de qualsevol nen (en edats primerenques).
- objectius per educar en el nen hàbits previs de treball (el ritme adequat de



treball i el temps de dedicació), per afavorir la consecució del altres objectius.

- objectius, en nivells intel.lectuals baixos, que potenciïn l'autonomia general, i els hàbits higiènics de la vida quotidiana (vestir-se, menjar, etc.) i socials.
- objectius per desenvolupar la motricitat fina (motricitat de mans).

B. *Necessitat de provisió de mitjans específics d'accés al currículum*

B. 1. *Situacions educatives*

- treball individual: aquestes situacions són aconsellables per a aquells tipus d'aprenentatges en els quals pugui ser necessari molt suport per part del mestre. Aquest és el cas de l'aprenentatge del llenguatge (amb suport del logopeda o no) i el tractament de la hipotonia, entre altres. És aconsellable també disposar cada dia d'un temps determinat de treball individualitzat que reforci el treball en grup.
- treball en grup gran: en la resta de situacions. Afavoreix, sobretot, la consecució d'objectius de sociabilitat: hàbits comunicatius, relació interpersonal, acceptació de la diversitat, etc.

B. 2. *Materials*

- convé elaborar material d'ampliació: materials que indueixin al nen al major i més variat nombre d'experiències possibles.
- convé, en l'àrea d'educació física, utilitzar un material el més variat possible, tant pel que fa a la forma, com al volum, color, etc.

B. 3. *Recursos personals*

Ultra els recursos personals ordinaris de l'escola, l'alumne afectat amb la Síndrome de Down pot necessitar , en major o menor grau, un context educatiu que inclogui:

- Equip d'assessorament psicopedagògic (EAP)
- Mestre de suport (fix o itinerant)
- Fisioterapèuta
- Logopeda

Les necessitats educatives especials i l'handicap Síndrome de Down en l'àrea d'Educació Física

L'anàlisi dels programes oficials per a l'àrea d'E.F. elaborats pel MEC (concretats al cicle inicial d'EGB) permet identificar les dificultats que certs objectius i continguts poden presentar als nens afectats amb la Síndrome de Down, i determinar (en funció d'aquestes) quines podrien ser, sovint, les seves N.E.E.

Aquestes necessitats educatives especials no impliquen normalment l'eliminació de cap objectiu o contingut del currículum oficial (excepte en aquells casos en que les alteracions addicionals que poden presentar impedeixen o fan contraindicada la seva realització); ans al contrari impliquen incloure altres objectius complementaris i prioritzar-ne o modificar-ne la temporalització d'aquells propis de l'etapa.

En l'àmbit dels *fets, conceptes i sistemes conceptuals* i en l'àmbit dels valors, normes i actituds, les necessitats educatives especials que pot presentar el nen estaran en estreta relació amb: un nivell de comprensió més lent i per sota de la norma (nivell de comprensió que és una necessitat a tractar en totes les àrees donada la seva importància i que, concretament en l'àrea d'E.F., fa necessària la determinació d'unes estratègies instructives específiques); amb el tractament que en l'àmbit dels procediments tinguin les capacitats de generalització i de precepció espai-temporal (espai, temps i ritme); i amb les capacitats d'autosuperació, autovaloració i autoexigència que presenti cada nen.

Les N.E.E. que poden presentar en l'àrea d'E.F. certs alumnes en relació a la seva condició d'handicap, es centraran principalment en l'àmbit dels *procediments* i en les *estratègies instructives* a adreçar-los (orientacions didàctiques).

Aquestes N.E.E., tenint en compte el seu caràcter orientatiu i la necessitat de respectar el principi d'individualització, fan referència a:

Objectius i continguts

- necessitat d'incloure objectius i continguts de millora del to muscular.
- necessitat d'incloure objectius i continguts per desenvolupar la motricitat fina (agilitat i precisió en els moviments dels dits, en la manipulació d'objectes...).
- necessitat d'incloure objectius per fomentar els hàbits previs de treball.
- necessitat d'incloure alguns objectius que es contemplen tradicionalment en el context de les activitats de fisioteràpia.
- necessitat de modificar o eliminar, davant la presència d'inestabilitat atlanto-axial, aquells objectius que impliquin girs en l'eix transversal, rodaments del cos, etc., així com aquelles tasques que comportin moviments sobtats.
- necessitat d'incloure objectius que potenciïn l'esperit competitiu.
- necessitat de modificar el tractament d'aquells objectius i continguts que plantegen majors dificultats seguint les orientacions especials que es proposen més endavant.

ensenyament de l'activitat física



- necessitat d'incloure objectius i continguts (en nivells intel.lectuals inferiors) que potenciïn l'autonomia i els hàbits higiènics, socials i de vida quotidiana.

Orientacions didàctiques

Necessitat de certes consideracions a fer sobre les orientacios didàctiques generals, les orientacions per a l'avaluació i les orientaciona específiques

Les orientacions didàctiques generals, les orientacions per a l'avaluació i les orientacions específiques proposades en el model elaborat pel MEC són totes elles vàlides tant pels nens afectats amb la Síndrome de Down com per a qualsevol altre.

Tot i això, és interessant incloure-hi unes consideracions en els nens afectats amb la Síndrome de Down, que si es troben motivats, participen molt més en la tasca docent.

L'aprenentatge, doncs, ha de ser experimentat en circunstàncies agradables, estimulants i atractives.

Cal, en el procés d'aprenentatge i en l'estructuració de la progressió, fraccionar la instrucció en parts de manera que li sigui possible al nen anar avançant en petites passes envers la consecució dels objectius proposats.

Convé considerar la utilització del joc com a constant recurs educatiu, en representar el primer pas per a la consecució d'una intel.ligència abstracta.

Cal conèixer la necessitat de prioritzar encara més la utilització de materials polivalents i diversos, donada la seva manca de generalització i la necessitat que tenen, per tant, d'experimentar situacions motrius variades (aplicar en una situació motriu la utilització de diferents materials o bé aplicar un únic material en diferents situacions).

Cal proposar (contrariament al que es pensa) un nombre considerable de situacions d'E.-A. de manera competitiva, situant a l'alumne en situació d'autoexigència a la vegada que comporta altres beneficis molt difícils d'aconseguir d'altra manera.

Cal considerar que les seqüències d'aprenentatge han d'anar del més conegut al més general, sense fer-ho en termes o principis que no tinguin sentit per a ells, a la vegada que el nen ha de prendre consciència de tot el que ha après i actuar en conseqüència evitant en el possible els aprenentatges mecànics.

És necessari realitzar un seguiment més precís de les possibles transformacions que es poden produir a nivell càrdio-vascular, resultats de l'activitat física. Les possibles alteracions existents a nivell càrdio-vascular podrien esdevenir, en plantejaments de certa exigència, perilloses.

Convé anar graduant (com a conseqüència de la necessitat que presenten de fraccionar qualsevol aprenentatge en parts) les successives fases de qualsevol aprenentatge motriu en base a la seva dificultat.

Necessitat d'unes orientacions didàctiques i per a l'avaluació especials

És interessant adjuntar un seguit d'orientacions especials que facilitin la tasca del professor i complementin la proposta del MEC, per aquells alumnes amb N.E.E. per condicions d'handicap (Síndrome de Down).

- Convé crear un entorn i una situació en la que el nen obtingui èxits educatius, procurant acabar la sessió amb un èxit encara que això impliqui tornar a tractar un tema que ja domina.
- La seva labilitat i el cansament incideixen en el nivell d'atenció. És important per a un mínim aprenentatge, mantenir i retenir l'atenció del nen durant qualsevol activitat d'importància per a ell. Precisen, doncs, d'una forta motivació que provoqui un gran interès pel que s'està desenvolupant.
- La fatiga és major en ells, pel que s'ha de procurar no cansar-los. Davant la més petita sospita o indici de fatiga convé canviar d'activitat i, per tant, variar molt els exercicis.
- El mestre ha d'utilitzar la imitació com a mitjà important per a la consecució i desenvolupament de dos dels requisits necessaris en l'adquisició de qualsevol comportament motor nou: l'atenció i la consciència.
- A l'hora de planificar les activitats cal tenir en compte que no dominen un aprenentatge com a conseqüència d'una única activitat o experiència (memòria immediata pobre), sinó que és necessari insistir-hi reiterada-



ment, introduint-hi, fins i tot, lleugeres variacions en la seva realització. És necessària la repetició i l'ús freqüent del que ja s'ha adquirit.

- Les dificultats que presenten per generalitzar indiquen la necessitat d'utilitzar el que ja s'ha adquirit en noves situacions. Per aquest fet el professor ha de preparar-se les sessions tenit en compte que allò après respecte un determinat objecte o en una determinada situació educativa ha de poder ser aplicat, transferit, a objectes o situacions anàlogues.
- Els estímuls més adequats a utilitzar són els sensorials (auditius, visuals i tàctils) als que s'ha d'exigir respostes motores, sense deixar de banda mai la comunicació verbal.
- Cal un suport constant per part del professor i no deixar que el nen aprengui pel seu compte, com a conseqüència de la pobra capacitat d'aprenentatge fortuït que presenten.

L'elaboració de l'ACI

Una vegada el professor d'E.F., en col.laboració amb altres professionals del centre escolar, ha analitzat el programa escollit i/o elaborat per al grup-classe on està inclòs l'alumne, coneix el nivell actual de competències d'aquest en relació a l'àrea d'E.F. (avaluació inicial) i altres factors que poden ser significatius, i està en possessió de documents orientatius referents a l'handicap Síndrome de Down i les seves N.E.E. més comuns (generals i pròpies de l'àrea), ja pot procedir a l'elaboració de l'A.C.I corresponent.

L'estructura del següent document d'A.C.I. (veure fitxes) té un caràcter orientatiu i pot servir com a punt d'inici per elaborar altres tipus de documents d'adequacions curriculars individualitzades adaptats a cada escola.

Notes

(1) Coll, C., *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori.* Departament d'Ensenyament, 1986, pàg. 92.

(2) Ruiz, R., *Les adequacions curriculars individualitzades (ACI)* Tesi de llicenciatura. Departament de psicología de l'educació, Universitat autònoma de Bellaterra, 1988, pàg. 96.

ensenyament de l'activitat física

Adecuació Curricular Individualitzada (ACI)

Preparada per a l'alumne/a _____

per al curs escolar/any _____

A.1

1- DADES PERSONALS DE L'ALUMNE

Nom i cognoms: _____

Data de naixement: _____

Edat: _____

Adreça: _____

Nom i cognoms dels pares: _____

Telèfon: _____

2- DADES ESCOLARS DE L'ALUMNE

Escola on és matriculat _____

Nivell, cicle i curs en el qual és emplaçat: _____

Nivell, cicle i curs que li pertoquen per edat cronològica:

_____

Nivell/es, cicle/s, curs/os de referència per a l'ACI _____

_____

3 - DADES EN RELACIÓ ALS ACORDS SOBRE L'ACI

Els sotasignants, en data _____ estan d'acord amb el contingut de l'ACI que es refereix en el present document (fulls ___ a ___) i participaran en el seu desenvolupament, seguiment, avaluació i revisió, segons les seves respectives atribucions i responsabilitats. Així mateix estan d'acord en reunir-se per al seguiment, avaluació i revisió periòdiques del desenvolupament de l'ACI en les dates _____, i convenen reunir-se per a l'avaluació i revisió finals del període de l'ACI en data _____

Nom i cognoms	Funció i institució (cas dels professionals)	Signatures
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

OBSERVACIONS:

B.1

NIVELL ACTUAL DE COMPETÈNCIES DE L'ALUMNE EN RELACIÓ A L'ÀREA DE _____

L'alumne en relació als següents CONTINGUTS	és capaç de (competències-objetius assolits)



B.2

ALTRES FACTORS SIGNIFICATIUS QUE CAL TENIR PRESENTS EN EL DISSENY DE LA PROPOSTA CURRICULAR QUE S'ADREÇARÀ A L'ALUMNE

C.1

PROPOSTA CURRICULAR DE: CURS/ANUAL/ _____ PER A L 'ÀREA DE _____

CONTINGUTS		OBJECTIUS		
n.	L'alumne en relació als següents continguts	n.	serà capaç de	METODOLOGIA I MATERIALS PER A L'ENSENYAMENT I L'AVALUACIÓ

C.2

PROPOSTA A CURT TERMINI: TRIMESTRAL/_____ PER A L'ÀREA DE _____

n.	Objectius a curt termini (seqüència d'objectius o continguts)	Trimestres 1	2	3	4

C.3

PLA DE PROVISIÓ DE SERVEIS

Continguts o Objectius de Referència	Tipus de Servei	Agrupament			Tipus d'Escola		Tipus d'Aula			Dates Durada	Periodicitat	Durada Sessió	Total Hores (curs/ trimestre)
		Gran Grup	Petit Grup	Situa. Indiv.	Centre d'E.E.	Centre Ordinari	Aula Ordin.	Aula d'E.E.	Altres				

ensenyament de l'activitat física

C.4

DISTRIBUCIÓ SETMANAL DE LES ACTIVITATS EN LES QUALS PARTICIPA L'ALUMNE I D'EMPLAÇAMENTS ESCOLARS I SERVEIS QUE SE LI PROVEIRAN PER AL CURS/TRIMESTRE (ALTRES): _____

Professionals Serveis
- M.O. = Mestre Ordinari
- M.S.E.E. = Mestre de Suport per a l'Educ. Especial
- L. = Logopeda
- F. = Fisioterapèuta
- M.S.I. = Mestre de Suport Itinerant
- ED. = Educador
- AL. = Altres

Emplaçaments
- C.O. = Centre Ordinari
- C.E.E. = Centre d'Educació Especial
- A. O. = Aula Ordinària
- A.E.E. = Aula d'Educació Especial
- AL.Em. = Altres Emplaçaments (especificar al marge)

HORARI	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES

CRITERIS PER A RETIRAR SUPORTS I SERVEIS ESPECÍFICS	D CRITERIS PER A PROMOCIONAR L'ALUMNE CAP A EMPLAÇAMENTS ESCOLARS MÉS ORDINARIS

E

TEMES TRACTATS I ACORDS PRESOS EN LES REUNIONS DE SEGUIMENT I EVALUACIÓ DEL DESENVOLUPAMENT DE L'ACI

BIBLIOGRAFIA

BRENNAN, W.K., *El currículo para niños con N.E.E.* Edit. Siglo XXI y MEC, Madrid, 1988.

COLL I cols., *Marc curricular per a l'essenyament obligatori.* Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1986.

COMITÈ DE DIRECTORS DEL NATIONAL DOWNS SYNDROME CONGRESS USA, "Educación con calidad para los estudiantes con S. de Down", *Síndrome de Down, Noticias*, vol. 6, núm. 3, Setembre, 1989.

CUILLERET, M., *Los trisómicos entre nosotros: no hablemos más de Mongolismo.* Edit. Masson, Barcelona, 1985.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Circular que estableix criteris d'actuació en el camp de l'educació especial.* Barcelona, Generalitat de Catalunya, Setembre 1981.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Orientacions i programes per parvulari i cicle inicial d'EGB.* Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1981.



DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Document base del disseny curricular per a l'elaboració de programes de desenvolupament individual*. Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1984.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Disseny curricular per a l'elaboració de programes de desenvolupament individual 4. Area de dinàmica*. Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1984.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Renovació i reforma educativa a Catalunya (principis, models d'experimentació i línies de futur)*. Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1988.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Programa experimental de reforma educativa*. Generalitat de Catalunya, 1987.

DIVERSOS AUTORS, "Reforma y currículum", *Cuadernos de pedagogía*, Núm. 168, Editorial Fontalba S.A., Barcelona, Març 1989.

DIVERSOS AUTORS, "Hacia un nuevo modelo curricular", *Cuadernos de pedagogía*, Núm. 139, Fontalba, Barcelona, Juliol-Agost 1986.

DIVERSOS AUTORS, "De l'educació especial a la integració escolar", *Cuadernos de pedagogía*, Núm. 120, Fontalba, Barcelona, Desembre 1984.

DIVERSOS AUTORS, *Terceres jornades dels moviments de renovació pedagògica de Catalunya*. Tarragona, 3-5 de Març de 1989.

DORDAL i CAMUÑAS, *Com tractar en l'àrea d'E.F. les necessitats educatives especials d'un nen amb la S. de Down dins el marc curricular comú projectat pel Departament d'ensenyament*. Beca d'investigació, INEFC-Barcelona, 1989.

FERNÁNDEZ, M., "Integració de nens deficients en aules d'EGB", VOCES. *Confederació espanyola de federacions i associacions pro persones deficients mentals*, núm. 181, Madrid, 1987.

FREDERICKS; MUSHLITZ; de ROEST, "Integration of children with Down's Syndrome at the elementary school level. A pilot study", *News perspectives on Down Syndrome*. Paul H. Brookes Publishing, C. Baltimore, Londres, 1987.

FUNDACIÓ CATALANA PER LA SÍNDROME DE DOWN, *Avenços mèdics i psicopedagògics. Síndrome de Down*. Barcelona, 1988.

GINÉ, C., "La educación especial y la integración escolar de los niños disminuidos en Catalunya", *Integración en EGB: Una nueva escuela*. Fundació Banco Exterior, Col.lecció seminarios y cursos, Madrid, 1986.

GINÉ, C., "El retraso en el desarrollo: una respuesta educativa", *Infancia y aprendizaje*, núm. 39-40, Edit. Aprendizaje S.A., Madrid, 1987.

GOTTLIEB, J., "Integració: es compleixen les promeses?", *Documents d'educació especial*, núm 7. Recerca actual en integració escolar. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1987.

GUERRA, S., *La integración interdisciplinar del deficiente*. Col.lecció d'educació especial CEAC, Barcelona, 1988.

ILLÁN, N., "Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración", *Anales de pedagogia*, núm 6, Universitat de Murcia, 1988.

I.N.E.F., *Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual. Nº 4. Àrea de dinàmica*. Servei de publicacions del MEC, Madrid, 1983.

LÓPEZ MELERO, L., *Teoria y práctica de la educación especial*. Narcea, Madrid, 1983.

M.E.C., *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. M.E.C., Madrid, 1989.

M.E.C., *Diseño curricular base: educación primària*. M.E.C., Madrid, 1989.

MOLINA, S., *Integració a l'aula del nen deficient. El programa de desenvolupament individual*. Graó, col.lecció biblioteca del mestre, Barcelona, 1987.

OESWEIN, P., "Síndrome de Down: estado de la situación", *Model preschool program experimental education*. Unit child development and mental retardation center, University of Washington.

RUEDA, A., "La educación en los niños con Síndrome de Down", *Síndrome de Down: Noticias*, Vol. 5, núm 4, Fundació Síndrome de Down de Cantabria, 1988.

RUIZ, R., "Proposta d'ACI", *Documents d'educació especial*, núm. 11, Generalitat de Catalunya (en premsa).

RUIZ, R., *Les adequacions curriculars individualitzades (ACI)*. Tesi de llicenciatura. Departament de psicologia de l'educació. Facultat de lletres, Universitat Autònoma de Bellaterra, 1988.

RUIZ, R.; GARCÍA, M., *Guia per a la presa de decisions i elaboració de PDI. Sistemes de comunicació no vocal: criteris de programació per als alumnes amb dèficits greus. I*. Col.lecció materials per a l'educació especial, Generalitat de Catalunya, Departament d'ensenyament, 1984.

STODDARD, D., "The Oregon high school secundary education model for student with Down's Syndrome", *New perspectives on Down Syndrome*. Paul H. Brookes publishing, C. Baltimore, Londres 1987.

SYKANDA, A., *A sensory motor programe for the infant with Down's Syndrome*. Vancouver-Richmond Association for the mentaly retarded, 1981.

TOLEDO, M., *La escuela ordinaria ante los niños con necesidades educativas*. Edit. Santillana, Madrid, 1981.

WILCOX, B; Bellami, G.T., "Secondary education for student with Down's Syndrome", *New perspectives on Down Syndrome*. Paul H. Brookes publishing, C. Baltimore, Londres, 1987.

Apunts: Educació Física i Esports, 1990 (22) 45-50

ensenyament de l'activitat física

LES ACTIVITATS RÍTMIQUES EN UN PROGRAMA D'ACTIVITAT FÍSICA PER A PERSONES D'EDAT

Isidre Vallés,
Llicenciat en Pedagogia Terapèutica.
Francesc Padró,
Llicenciat en Educació Física.

Actualment el sedentarisme és un dels problemes més rellevants de la vellesa.

Cada vegada més, als Programes d'Activitats Recreatives i Culturals que diferents Institucions Públiques i Privades ofereixen als ancians s'introdueix la pràctica de l'Activitat Física. Al nostre país aquesta oferta és relativament recent, les primeres experiències es van iniciar a les primeries dels 80.

L'Activitat Física Adaptada va dirigida, partint d'un coneixement de les característiques pròpies de la vellesa, entesa com a procés d'envelliment biològic, psíquic i social, i d'una metodologia específica, a dinamitzar els grups de Persones d'Edat, evitant possibles riscs i afavorint tots aquells aspectes que ajuden l 'avi a:

- Revaloritzar el seu cos
- Aconseguir un major nivell d'autonomia física i psicològica
- Millorar la capacitat d'adaptació a situacions noves
- Potenciar la sociabilitat

Oferint així una nova via per a un millor envelliment. Les diferents Activitats Físiques i Esportives ens faciliten un ampli ventall de possibilitats a realitzar amb els avis, supeditades a certs criteris d'elecció i d'adaptació: moviments gimnàstics, gimnàstiques suaus, expressió corporal, jocs, esports, activitats rítmiques, danses i balls, activitats a l'aire lliure, activitats aquàtiques, relaxació...

Exposem a continuació un estudi sobre el tractament de les ACTIVITATS RÍTMIQUES, basat en varis anys d'experiència amb grups d'ancians, dins d'un Programa d'Activitats Físiques per a Persones d'Edat.

El ritme està pertot arreu

El ritme està pertot arreu. És una llei universal. Hi ha ritme a les estacions, ritme a tots els fenòmens de l'escala humana: diàstole i sístole del cor, ritme de la respiració, ritme en la nostra tasca diària, etc. La presa de consciència del mateix, així com la seva educació, ens sembla imprescindible en un Programa d'Activitat Corporal. Concebim l'Activitat Física o Corporal com quelcom que, lluny de comprometre només als muscles, involucra a l'individu en



tota la seva globalitat (físico-psíquico-social).
Per això, les activitats rítmiques ocupen un lloc important dins el programa i a partir d'elles abordem múltiples objectius del mateix, fent-ho així de manera eminentment lúdica, relacional i altament motivant.

I si no tenim música?

Si bé la major part de les propostes rítmiques tenen un suport musical extern, creat o no per nosaltres, això no imposa necessàriament que tot treball rítmic hi quedi circumscrit.
Des de la possibilitat de la creació de ritmes sonors amb el nostre propi cos (palmellades, veu...), passant per l'utilització d'instruments musicals i objectes, fins arribar a propostes sense cap tipus de fons musical, com la creació de seqüències de moviments, desplaçaments, etc., se'ns obre un ampli ventall de recursos per incidir en aquest aspecte.

Què podem fer amb la música?

Destacaríem tres importants blocs relacionats amb la seva utilitat:
1- LA MÚSICA COM A FONS SONOR: ajudant a crear una situació propícia, activant o relaxant segons el tipus de proposta que es vulgui efectuar.
2- LA MÚSICA COM A MITJÀ D'INSPIRACIÓ CREATIVA: estimulant i donant suport a un treball de lliure expressió i exploració dels recursos personals (corporals, emocionals, relacionals).
3- LA MÚSICA COM A GUIA MELÒDICA: ajustant el nostre moviment a les seves estructures rítmiques concretes.

La música com a fons sonor

En aquest primer bloc, la música ens ajuda a crear un determinat clima. Amb el seu poder evocador ens embolcalla i, inconscientment, ens predisposa a una determinada actitut, la necessària o òptima per a la realització de les propostes a elecció per a cada situació, o pel contrari el seu ús resultarà contraproduent i distorsionador.
Encara que els seus efectes són molt gratificants, no convé abusar excessivament d'ella, a fi de no caure en la dicció, amb la conseqüent sensació d'aridesa, quan no comptem amb ella com a fons sonor.
Les aplicacions més clares d'aquest primer apartat es troben en propostes on es requereix una activació dels participants (jocs d'animació, propostes d'orientació espacial...), així com en aquelles on és necessari un cert estat de relaxació (aplicable sobretot en el retornament a la calma de la sessió).

La música com a mitjà d'inspiració creativa

En aquest segon bloc, la música ens serveix d'element per realitzar treballs d'expressió. Per expressar-se no hi ha límits d'edat. Una persona adulta pot també descobrir possibilitats insospitades que afloren mitjançant l'estímul de la música i donar-les-hi sortida. No obstant, és aquesta una proposta especialment delicada. Si bé hi ha qui hi pot respondre molt positivament, també hi ha qui pot trobar-se cohibit i violent davant una proposta d'aquest tipus, sense saber què fer davant la "situació", provocant-els-hi fins i tot una sensació de ridícul, de desintegració i infravaloració respecte del grup, davant el qual es podran defendre amb un pretext de retirada o bé manifestant un rebuig absolut, que a la vegada els hi resulta tan carent de sentit que fer-ho seria quasi com transgredir la decència.
Per aquest fet, aquestes "situacions" s'han d'introduir amb molta cautela, per tal que es vagin assimilant i vivint com a positives, que és, definitivament, del que es tracta. O sigui, l'animador necessita estar vigilant "in extremis" quan llança una proposta d'aquest tipus i saber reorientar-la si és necessari, adaptant-la a la realitat present del grup. És convenient emprar aquí, junt amb la música, altres elements que mediatitzin l'acció o ens ajudin a l'expressió, com poden ser cintes, mocadors..., a partir dels quals, seguint la melodia i el ritme, poder establir tot un llenguatge expressiu, comunicatiu i de relació.

La música com a guia melòdica

Aquest tercer bloc correspon a la Dança: reina per excel.lència de les activitats rítmiques.
Deixant a part la dança lliure que ja s'ha exposat a l'apartat anterior, vinculada a la música com a font de creació, ens queden aquí dos importantíssims grups: el que correspon als Balls de Saló i el que es referix a les Dances Populars o Col.lectives, extretes del folklore.
Ambdós casos són de gran importància pel seu caràcter distensionador, agradable i sociabilitzant.
A més, la seva pràctica permet el manteniment d'una certa condició física, desenvolupa conductes psicomotrius, activa la funció cardio-

pulmonar i influeix positivament en els processos de memorització i coordinació que exigeix tot treball rítmic.

Balles? "Ballant amb tu, t'accepto"
Pot ser aquest un lema molt representatiu del Balls de Saló; precisa enteniment, coordinament, posar d'ambdues parts per aconseguir un resultat de goig compartit. Valsos, Passos dobles, Tangos, Boleros... són balls en què la gent gran es reconeix i s'expressa amb facilitat. No oblidem que han estat aquests una de les poques formes públiques en què el contacte físic ha estat acceptat com a legítim. Per tant s'ha d'aprofitar aquesta bona disposició i realitzar sovint sessions de ball, bé com a activitat complementària al programa –coincidint amb alguna festivitat per conferir-li així una connexió amb el món quotidià–, bé introduint-ne un en alguna sessió, durant la seva realització o com a celebració final.

Folklore: hi havia una vegada...
La Dança Popular o folklòrica ha estat sempre un mitjà de socialització i d'identificació d'un grup social.
La paraula "folklore", terme anglès, es composa de "lore" (ciència) i de "folk" (poble). Es tracta, doncs, de la ciència que tracta sobre allò que ha caracteritzat les tradicions, els costums, l'art popular i les seves formes d'expressió.
Totes tenen un origen específic i hi trobem sempre un simbolisme lligat a la vida concreta de la seva gent, així com unes formes o figures pròpies i una música autòctona. Tot això en conjunt, representa l'expressió d'una peculiar manera de sentir i viure.
No obstant, el folklore, d'igual manera que la nostra societat, està en crisi.



Foto: Anna Barberà.





El triomf de la tecnologia i la celeritat del canvi donat als mitjans de comunicació converteixen, dia a dia, la nostra societat en una comunitat mundial més homogènia, amb la pèrdua o el desinterès gradual per les diferències que identifiquen els seus grups components.

"Els homes que són portadors de tradicions culturals molt diferents entre si ingressen al present en el mateix instant cronològic. És com si, a tot el món, la humanitat estigués convergint cap a centres d'immigració iguals, (...) siguin els que siguin i qualssevol que siguin els seus punts particulars d'ingrés. Tots els homes són igualment immigrants que arriben a la 'nova era': alguns com a refugiats, altres com a proscrits"[1].

Aquest canvi suposa també una forta ruptura generacional. D'una cultura tradicional on els nens aprenen de les generacions més grans, hem passat a una altra on pràcticament de res serveix l'experiència dels nostres antecessors. "Fins fa molt poc temps, els adults podien dir: saps una cosa? Jo vaig ser jove i tu mai has estat vell. Però els joves d'avui poden respondre: tu mai has estat jove en el món on jo ho sóc, i mai podràs ser-ho"[2].

Sembla, doncs, que tot allò vell perd en l'actualitat el seu valor com a saber experiencial.

Davant aquesta situació, també el folklore se'n ressent. Es troba en una situació crítica. O bé deixem que agonitzi com a relíquia antropològica a mans d'experts i de grups reduïts que en fan, en la majoria dels casos, espectacles desvinculats de tota connexió amb la gent, als que no se'ls dóna una altra possibilitat que la de simples espectadors, o bé, pel contrari, es recupera com a quelcom viu, dinàmic, en constant evolució i fidel al principi que sempre l'ha inspirat: mitjà de socialització, de festa col.lectiva i intergeneracional.

Sense pretensions ni perfeccionismes

Dins dels continguts d'activitats rítmiques donem, per aquesta raó, una prioritat a les dances del país, sense oblidar-ne altres de diferent procedència, doncs és també gratificant i enriquidor conèixer noves formes, aproximar-se a d'altres cultures. Cal remarcar que per a nosaltres la dança és sempre un mitjà i no una finalitat en ella mateixa. D'això es deriva el nostre poc interès per aconseguir una formalitat impecable en la seva realització. Allò primordial és que es tracta d'una activitat molt positiva per a l'expansió de la vida del grup, permetent a cada un integrar-se en una unitat de moviment i estètica de conjunt, cosa que produeix una gran satisfacció.

És imprescindible que l'animador sàpiga crear un clima de tranquilitat tal que entre ells s'arribin a concedir el dret d'equivocar-se, recomençant mil vegades de bell nou si és necessari. Si no és així, pot ser una activitat que condueixi a polèmiques, discussions i rebutjos.

A la meva edat i amb aquests salts! Impossible, fill meu!

Se'ns planteja aquí una qüestió clau: L'ADAPTACIÓ.

Si som rigorosos amb la coreografia, la possibilitat de dançar amb gent gran ens queda reduïda a la mínima expressió. Considerant que la dança és, en el nostre plantejament, un mitjà per l'Activitat Física i Relacional, ens prenem la llicència de modificar-la, d'adaptar-la, perquè qualsevol persona pugui realitzar una successió de

ensenyament de l'activitat física

moviments sobre la seva guia melòdica i rítmica.
És en aquest sentit que preferim usar el terme "DANÇA-MOVIMENT", com a significant d'un concepte més flexible i ampli, al de "DANÇA", que conté, entre d'altres, connotacions lligades al món de l'espectacle i a una excepcional disposició del cos.
No obstant això, creiem justa i necessària una certa serietat o respecte màxim als orígens.
Abans de plantejar-nos una adaptació hauríem de conèixer la seva coreografia tradicional. Si aquesta pot ser realitzada pel grup, ens trobarem en la situació ideal. De no ser així, haurem d'adaptar-la incidint sobre les seves figures, organització i evolució a l'espai. Tot i així, intentarem respectar les formes més senzilles, modificant alguns elements de les primeres, de manera que s'arribi a l'elaboració de la nova figura, com a resultat d'algunes substraccions sobre l'original.
És important que, encara que la dança es balli diferentment, conservi un aire que ens evoqui una familiaritat amb la coreografia clàssica.
Finalment, cap destacar la relativitat del terme "adaptació", que té sempre un referent, en aquest cas el grup en concret, amb les seves peculiars característiques.
Generalitzant, podem parlar de tres grans grups al sector de població de l'anomenada "Tercera edat":
1- PERSONES AMB BONA AUTONOMIA FÍSICA, amb àmplies possibilitats de desplaçament.
2- PERSONES AMB AUTONOMIA FÍSICA LIMITADA, amb restriccions en els seus desplaçaments.
3- PERSONES D'AUTONOMIA MOLT LIMITADA, amb qui es realitzaran totes les propostes des de la cadira.

Pas a pas

El fet que en el programa d'activitats rítmiques es reservi un espai a aquelles que es realitzen sense un suport musical, afavoreix l'aptitud rítmica dels participants a l'hora de treballar en una dança.
Suposem que tenim una peça musical, apta per ser ballada, i volem que arribi a ser realitzada per la gent gran. Per aconseguir-ho tenim dues vies vàlides: una relacionada amb la "pedagogia del model" i una altra relacionada amb la "pedagogia de la situació".
A la primera, l'animador, coneixedor dels límits i les possibilitats del grup, farà un treball previ d'adaptació de la dança, si es requereix, per després ensenyar-la seguint un procés d'aprenentatge.
Primer haurà d'escoltar atentament la música, descobrir la seva estructura, les seves frases i com aquestes es coreografien. A partir d'aquí podrà crear la dança adaptada.
Per enseyar-la podrà realitzar alguns treballs previs d'organització espacial, sobretot quan la dança presenti algun grau de complexitat. Passaran després a una audició atenta de la música per part dels participants, posant l'èmfasi en les diferents frases musicals. Per treballar el sentit del ritme es pot fer acompanyar la música amb percussió (palmellades, peus...).
Hi ha la possibilitat de realitzar alguna FORMA DANÇADA des de les cadires, realitzant diferents accions en les diferents frases musicals, de forma que existeixi una correlació entre aquestes i les que després es realitzaran a la dança pròpiament; d'aquesta manera els participants interioritzaran millor la melodia i el ritme. Seguirà després el treball espe-





cífic relacionat amb l'aprenentatge de les figures, l'organització i l'evolució o desplaçament que suposa la posada en acció.

A la segona via, el protagonisme creador es deixa en mans dels participants. Aquests, després d'una audició atenta, iniciaran un treball d'improvisació a partir del qual crearan diferents figures, per posteriorment seleccionar les més representatives i encadenar-les en seqüències que concordin amb les fases musicals.

Si bé aquest és un procediment que assegura l'adaptació, doncs són ells els creadors, també exigeix una certa maduresa per part del grup. Serà en funció del mateix que l'animador llançarà la iniciativa.

Accedir al món de la comunicació pel moviment, trobar i retrobar l'alegria de dançar junts i fins i tot de crear noves figures, nous desplaçaments i, en definitiva, de crear el nostre folklore, pot ser una fita difícil, però no utòpica, que podem assolir. ÀNIM!

Notes

(1) M. Mead, *Cultura y Compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional.* Ed. Gedisa, Barcelona, 1980, 3ª ed, pàg. 103.

(2) Ibidem, pàg. 92.

BIBLIOGRAFIA

BELLOT, J., "Folklore et dances collectives", *Rev. Loisirs-Santé*, núm. 2, desembre 1982.

BERGE, Y., *Vivir tu cuerpo: Para una Pedagogía del movimiento*. Ed. Narcea, Madrid, 1982 (2ª ed.).

CAPLOW-LINDNER, E. et al., *Therapeutic Dance Movement. Expressive Activities for older Adults*. Human Sciences Press, Nova York, 1979.

COUTIER, D. et al., *3e. Age. Moviment et animation physique*. INSEP, París, 1982.

DE FEBRER, A., "Las actividades rítmicas en el programa general de actividades", *Rev. ANYMO* núm. 8, gener 1986.

DE FEBRER, A. i SOLER A., *Cuerpo, Dinamismo y Vejez*. INDE Publicaciones, Barcelona, 1989.

FUX, M., *Danza, experiencia de vida*. Ed. Paidos, Barcelona, 1981.

MEAD, M., *Cultura y Compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1980 (3ª ed.).

SOLER, A., "Danzas Colectivas", *Rev. ANYMO*, núm. 8, gener 1986.

Apunts: Educació Física i Esports, 1990 (22) 51-56

ensenyament de l'activitat física

ENSENYAMENT DELS JOCS ESPORTIUS: UN CANVI D'ENFOCAMENT*

Brenda Read,
Professora Dep. Ed. Física i Ciències de l'Esport, Universitat de Loughborough (Gran Bretanya).
José Davis Davis,
Professor IVEF-València.

* *Aquest treball ha estat realitzat gràcies a un ajut de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.*

En aquest article volem presentar una nova aproximació a l'ensenyament dels jocs esportius[1] més en consonància amb la finalitat educativa que persegueixen els centres escolars. Es tracta d'un intent de reconceptualització dins de l'ensenyament de l'educació física que, no sense esforç, s'estén pels col.legis anglesos.

L'article de Rod Thorpe i David Bunker (1982) *A model for the teaching of games in secondary schools* va fer palesa la necessitat de reflexionar sobre l'ensenyament dels jocs esportius.

Tanmateix, el nou enfocament ha d'entendre's com una resposta o reacció d'un grup de professionals a les insatisfactòries pràctiques de l'ensenyament als centres escolars, quedant així aclarida llur connexió amb la realitat quotidiana de l'educació física.

Per a una millor comprensió del nostre enfocament, començarem amb una breu exposició dels aspectes limitadors de l'ensenyament actual. Comentarem després les bases sobre les quals es recolza aquesta alternativa i, finalment, els aspectes a tenir en compte per a la planificació d'un currículum de jocs esportius.

Limitacions en l'ensenyament actual dels jocs esportius

L'ensenyament dels esports a les classes d'educació física s'ha limitat a un conjunt de tasques o habilitats motrius aïllades, estretament vinculades a una adquisició competent de les tècniques esportives. Aquesta generalitzada evidència manifesta algunes importants deficiències:

1. habitualment, els alumnes avançats s'inicien en la pràctica esportiva fora del context escolar i a les classes d'educació física es limiten a refermar un conjunt de tècniques mecàniques que redueixen, per la seva mateixa naturalesa irreflexiva, la capacitat de decisió,
2. els alumnes menys capacitats o amb problemes no solen tenir èxit en l'adquisició d'un nivell adient d'execució tècnica, essent, doncs, condemnats a repetir moviments estereotipats que poden consolidar o donar lloc a un rebuig per la classe d'educació física,
3. s'estimula la formació d'esportistes-alumnes dependents del seu entrenador-professor,
4. s'empra molt de temps en l'ensenyament de la tècnica i gairebé res en el que realment constitueix el joc esportiu,
5. existeix escassa transferència de l'aprenentatge tècnic a la situació real de joc,
6. els alumnes sovint s'avorreixen davant la manca d'activitat física



en una classe d'ensenyament de la tècnica,
7. els alumnes no arriben a copsar que el joc esportiu és el mitjà idoni per al coneixement de totes les possibilitats del joc, i
8. no es formen espectadors crítics, practicants o possibles administradors esportius en un món on l'esport constitueix una important forma d'omplir el temps de lleure.

Totes aquestes limitacions o deficiències són força conegudes per qualsevol professional que s'hagi questionat el mètode d'ensenyament o que hagi fet una observació crítica del que succeeix a la seva pròpia classe. Tanmateix, pocs són els que han provat de trobar una solució per a aquests problemes, mentre que, malgrat tot, continuen les pràctiques incorrectes provocant el desinterès dels alumnes per l'educació física.

"Ensenyament per a la comprensió", una alternativa

Aquest és, tot i que potser no sigui el més adient, el nom amb què es coneix popularment l'esmentat nou enfocament, el qual enfatitza especialment els següents tres aspectes:
- la presa de decisions i la formulació de judicis per part de l'alumne,
- la comprensió dels contextos dels jocs esportius, i
- la importància de la tècnica en la iniciació esportiva.

La presa de decisions i la formulació de judicis per part de l'alumne

Els jocs esportius presenten una gran varietat de situacions motrius en què l'alumne no s'ha de limitar a preguntar-se *com* fer-ho, sinó també *què*, *quan* i *per què*. Per tant, el nou enfocament està orientat al desenvolupament de la capacitat de discerniment, la qual s'aconsegueix mitjançant la pràctica motriu de situacions-problema. S'ajudarà els alumnes a reconèixer els problemes, identificar i generar les seves pròpies solucions i escollir les més encertades, per tal que puguin elaborar l'anticipació necessària per permetre'ls un cert control del temps i de la posició. Només així podran els alumnes discriminar les diferents situacions i adquirir un grau de responsabilitat en el joc.

La comprensió dels contextos implicats en els jocs esportius

Els contextos són fonamentalment socials, on els jugadors hi interaccionen amb els altres participants i amb l'objecte o objectes del joc. Així mateix, són contextos normats i caracteritzats per la incertesa, pel qual exigeixen respostes flexibles fruit de l'adaptació i improvisació que condiciona el tarannà del joc (Read, 1988). En resum, el context del joc és, alhora, el medi que presenta els problemes al jugador i on aquests atenyen la seva total significació.

La importància de la tàctica en la iniciació esportiva

Al nou enfocament, l'aprenentatge dels jocs esportius evoluciona de la tàctica a la tècnica, és a dir, del *per què* al *què*.

Cal, doncs, conèixer l'essència del joc, els seus principis tàctics, per tal de poder extreure un profit més gran a la tècnica. Això no vol dir, com en un primer moment molts van pensar equivocadament, l'oblit de la tècnica, sinó la seva introducció en una fase posterior. Es considera que els alumnes-jugadors posseeixen una mínima capacitat física per fer front a l'aprenentatge tàctic mitjançant el joc. Es tracta de jocs modificats, en el sentit d'exagerar un component o principi tàctic que interessa analitzar i aprendre (Thorpe, Bunker i Almond, 1984), però de cap manera són jocs aïllats, sense continuïtat ni desenvolupament, com els que poden fer-se al començament o al final d'una classe, ni tampoc són "mini-jocs", car aquests, encara que adaptin l'esport a l'edat del nen, en no ésser progressius reprodueixen en l'ensenyament els mateixos problemes del joc adult i els mateixos principis d'ensenyament-aprenentatge (Bunker i Thorpe, 1986).

El nou enfocament construeix situacions jugades que impliquen una fundamentació tàctica dels grans esports o jocs esportius, de manera que s'estimuli la imaginació de l'alumne, així com l'exploració de posssibles solucions en funció de les demandes del joc. D'una gran varietat de contextos tàctics s'evolucionarà als contextos específics del grans jocs esportius.

Marc-guia de planificació per als jocs esportius

La planificació d'un currículum sobre jocs esportius implica la consideració dels fonaments sobre els que aquest es construeix:

La importància de la variabilitat pràctica en els contextos sobre l'aprenentatge

Des de l'aparició de la Teoria de l'esquema de l'aprenentatge proposada per Schmidt (1975), han sorgit molts estudis entorn la hipòtesi de la transferència positiva que va des de la va-



en una classe d'ensenyament de la tècnica,
7. els alumnes no arriben a copsar que el joc esportiu és el mitjà idoni per al coneixement de totes les possibilitats del joc, i
8. no es formen espectadors crítics, practicants o possibles administradors esportius en un món on l'esport constitueix una important forma d'omplir el temps de lleure.

Totes aquestes limitacions o deficiències són força conegudes per qualsevol professional que s'hagi questionat el mètode d'ensenyament o que hagi fet una observació crítica del que succeeix a la seva pròpia classe. Tanmateix, pocs són els que han provat de trobar una solució per a aquests problemes, mentre que, malgrat tot, continuen les pràctiques incorrectes provocant el desinterès dels alumnes per l'educació física.

"Ensenyament per a la comprensió", una alternativa

Aquest és, tot i que potser no sigui el més adient, el nom amb què es coneix popularment l'esmentat nou enfocament, el qual enfatitza especialment els següents tres aspectes:

- la presa de decisions i la formulació de judicis per part de l'alumne,
- la comprensió dels contextos dels jocs esportius, i
- la importància de la tècnica en la iniciació esportiva.

La presa de decisions i la formulació de judicis per part de l'alumne

Els jocs esportius presenten una gran varietat de situacions motrius en què l'alumne no s'ha de limitar a preguntar-se *com* fer-ho, sinó també *què, quan* i *per què*. Per tant, el nou enfocament està orientat al desenvolupament de la capacitat de discerniment, la qual s'aconsegueix mitjançant la pràctica motriu de situacions-problema. S'ajudarà els alumnes a reconèixer els problemes, identificar i generar les seves pròpies solucions i escollir les més encertades, per tal que puguin elaborar l'anticipació necessària per permetre'ls un cert control del temps i de la posició. Només així podran els alumnes discriminar les diferents situacions i adquirir un grau de responsabilitat en el joc.

La comprensió dels contextos implicats en els jocs esportius

Els contextos són fonamentalment socials, on els jugadors hi interaccionen amb els altres participants i amb l'objecte o objectes del joc. Així mateix, són contextos normats i caracteritzats per la incertesa, pel qual exigeixen respostes flexibles fruit de l'adaptació i improvisació que condiciona el tarannà del joc (Read, 1988). En resum, el context del joc és, alhora, el medi que presenta els problemes al jugador i on aquests atenyen la seva total significació.

La importància de la tàctica en la iniciació esportiva

Al nou enfocament, l'aprenentatge dels jocs esportius evoluciona de la tàctica a la tècnica, és a dir, del *per què* al *què*.

Cal, doncs, conèixer l'essència del joc, els seus principis tàctics, per tal de poder extreure un profit més gran a la tècnica. Això no vol dir, com en un primer moment molts van pensar equivocadament, l'oblit de la tècnica, sinó la seva introducció en una fase posterior. Es considera que els alumnes-jugadors posseeixen una mínima capacitat física per fer front a l'aprenentatge tàctic mitjançant el joc. Es tracta de jocs modificats, en el sentit d'exagerar un component o principi tàctic que interessa analitzar i aprendre (Thorpe, Bunker i Almond, 1984), però de cap manera són jocs aïllats, sense continuïtat ni desenvolupament, com els que poden fer-se al començament o al final d'una classe, ni tampoc són "mini-jocs", car aquests, encara que adaptin l'esport a l'edat del nen, en no ésser progressius reprodueixen en l'ensenyament els mateixos problemes del joc adult i els mateixos principis d'ensenyament-aprenentatge (Bunker i Thorpe, 1986).

El nou enfocament construeix situacions jugades que impliquen una fundamentació tàctica dels grans esports o jocs esportius, de manera que s'estimuli la imaginació de l'alumne, així com l'exploració de posssibles solucions en funció de les demandes del joc. D'una gran varietat de contextos tàctics s'evolucionarà als contextos específics del grans jocs esportius.

Marc-guia de planificació per als jocs esportius

La planificació d'un currículum sobre jocs esportius implica la consideració dels fonaments sobre els que aquest es construeix:

La importància de la variabilitat pràctica en els contextos sobre l'aprenentatge

Des de l'aparició de la Teoria de l'esquema de l'aprenentatge proposada per Schmidt (1975), han sorgit molts estudis entorn la hipòtesi de la transferència positiva que va des de la va-

ensenyament de l'activitat física

riabilitat de la pràctica a una nova versió de resposta motriu no experimentada amb anterioritat[2].

El seu fonament es troba en la noció d'esquema, és a dir, en el principi o regla general que es construeix a partir de les relacions abstractes establertes entre un ampli conjunt d'experiències motrius. De totes maneres, el realment destacable és que es fa palesa la importància de les construccions cognitives en l'aprenentatge motor.

Tot i que la teoria de Schimidt va tenir el seu origen en relació a les habilitats i tasques discretes o tancades, la variabilitat de la pràctica sembla ser més significativa si es tracta d'habilitats obertes, degut a la gran demanda de respostes adaptatives que impliquen (Pigott, 1982) i que es troben en consonància amb els jocs esportius.

Per tant, un "ensenyament per a la comprensió" permet l'aprenentatge, segons Pigott, de principis o regles generals presents al context del joc, així com també la naturalesa de la transferència i les relacions entre ambdues.



Foto Sport 86. Esforç col·lectiu. ENAHU-BLAU. Israel.

La classificació dels jocs esportius

La classificació dels jocs esportius pot ajudar al disseny curricular, sempre que serveixin de guia per a la pràctica de l'ensenyament. Així, els jocs esportius poden agrupar-se en funció dels principis o regles generals que es troben en la mateixa naturalesa del joc i que estan vinculats a la seva normativa i al seu component tàctic.

D'aquesta manera, el Departament d'educació física i ciències de l'esport de la Universitat de Loughborough (Almond, Bunker, Read i Thorpe) va establir una classificació, derivada de la proposada per Ellis (1983)[3], que aglutina els jocs esportius en cinc apartats:

1. jocs d'invasió (bàsquet, handbol, futbol, rugby, hoquei, waterpolo...),
2. jocs de pista dividida (badminton, tennis, voleibol...),
3. jocs de camp i bats (beisbol, criquet...),
4. jocs de mur o paret (squash, frontó...), i
5. jocs de blanc-diana (golf, croquet, bitlles...).

Cadascuna d'aquestes cinc formes posseeix una problemàtica general i unes característiques i intencions bàsiques semblants, així com el seu context social i principis tècnics.

A partir d'aquestes formes de joc esportiu, i d'altres consideracions exposades en aquest article, es poden assenyalar unes línies-guia que serveixen d'orientació per a la planificació:

1. Començar al voltant dels deu anys, quan el nen posseeix un cert coneixement de les seves possibilitats corporals i de moviment (Read, 1988).
2. Presentar jocs que participin de les situacions contextuals i dels principis tàctics de les formes de joc esportiu de la classificació anterior. Les situacions i principis tàctics que apareguin seran les mateixes o semblants, encara que exagerades, a les dels grans jocs esportius.

   Aquests jocs o situacions jugades, en què es manipulen les normes i l'equipament, esdevenen quelcom molt diferent als "mini-esports" i als grans jocs esportius "stan-





Foto Sport 82. Weber, Gerhard. Alemanya D.D.R.

dard", compartint, tot i això, la mateixa problemàtica tàctica i contextual. Aquestes situacions, la problemàtica que comporten i les decisions que prenen els alumnes es transferiran posteriorment als grans jocs esportius.

3. El professor serà qui establirà la progressió, seleccionarà els jocs i presentarà diferents contextos de joc.
   L'alumne també podrà crear jocs en aquesta mateixa línia. Comparant els diferents contextos i prenent les seves pròpies decisions, l'alumne podrà construir els esquemes o principis generals que el permetran de desenvolupar-se en situacions reals de joc i formar un ampli i ric pensament tàctic.
4. Els alumnes han d'experimentar en la pràctica totes les formes de joc esportiu.
   La varietat de contextos i situacions haurà de desenvolupar-se dintre de cadascuna de les diferents formes de joc esportiu per tal

d'assolir el més gran enriquiment possible. El problema sorgeix en distribuir aquestes formes de joc en progressió i complexitat, com, per exemple, valorar per quina és millor començar, amb quina continuar o si és possible un desenvolupament paral.lel. En qualsevol cas, això serà també responsabilitat del professor que haurà de considerar les característiques del joc i la seva adequació a l'edat de l'alumne, la tradició del centre escolar, les influències socials i culturals i les limitacions d'equipament o instal.lacions.

5. Introduir els alumnes, almenys, en un "mini-joc" i, posteriorment, un gran joc esportiu representatiu de cadascuna de les formes de la classificació.
   Aquest pas es produirà al voltant dels 14 anys, quan s'iniciï un tractament especial de la tècnica específica de l'esport o esports escollits. En aquest moment l'alumne ja es troba en disposició de millorar el seu rendiment, després d'un plantejament curricular d'aquesta mena.
6. Passar a una dimensió esportiva més avinent amb l'entrenament específic dels esports.
   Cap als 17 anys, els alumnes poden optar per dedicar-s'hi cercant el seu màxim rendiment. És, potser, el moment de començar un camí independent del centre escolar.

Conclusió

Si bé tot el plantejament curricular comprendria la tercera etapa de l'EGB i BUP, en un primer moment, podria adaptar-se a tot el Batxillerat fin assolir una pràctica generalitzada.
El canvi d'enfocament pot considerar-se una perspectiva global, coherent i alternativa a l'ensenyament dels jocs esportius, que sorgeix com a reacció envers el sistema tradicional i en la qual conflueixen diferents aportacions fetes al llarg dels anys setanta i vuitanta.
Aquesta aproximació s'estén per la Gran Bretanya amb força suficient com per a influir en el currículum de formació dels estudiants d'educació física i ciències de l'esport de la Universitat de Loughborough. Als seus plans d'estudis es troben assignatures com ara "Tecnologia esportiva" (Sports Technology) o bé "Jocs esportius generals" (General games), entre d'altres, que obeeixen a un plantejament curricular dels jocs esportius concorde amb aquesta nova perspectiva.
Aquestes assignatures conviuen i es complementen amb d'altres més tradicionals, com hoquei, rugby, futbol...
Tanmateix, s'ha provat de recollir les línies generals de la nova orientació, encara que som conscients de les deficiències que suposa presentar tot això en un simple article, essent necessari l'acompanyament de l'experiència pràctica (seminaris, "workshops") per a comprendre l'abast d'aquesta orientació en la seva totalitat, restant una possible exemplificació pràctica per a una futura col.laboració.

Notes

(1) Entenem per "jocs esportius" les activitats esportives que es corresponen amb el terme anglès "games". Es tracta d'un terme més complex del que sembla; per a nosaltres correspon als esports d'equip i d'adversari, excloent-hi els individuals, tot i que cal recordar que el golf n'és un, de "game".
(2) Es pot consultar, per exemple, els articles de Pigott (1982), Schmidt (1982) i Wrisberg, Winter i Kuhlman (1987) que apareixen a les referències bibliogràfiques.
(3) Margaret Ellis va establir quatre categories dins dels jocs esportius: joc de territori, jocs de blanc o diana, jocs de pista i jocs de camp.



BIBLIOGRAFIA

BUNKER, D. i THORPE, R., "A model for the teaching of games in secondary shools", *Bulletin of psysical education*, vol. 18, núm. 1, Spring, 1982, pàgs. 5-8.

BUNKER, D. i THORPE, R., "Issues that arise when teaching for understanding", en THORPE, BUNKER i ALMOND, *Rethinking games teaching*. L.U.T., Lougborough, 1986.

ELLIS, M., *Similarities and differences in games: a system for classification*. Paper presentat al Congrés Mundial AIESEP, Roma, 1983.

PIGOTT, R.E., "A psychological basic for news trends in games teaching", *Bulletin of physical education*, vol. 18, núm. 1, Spring, 1982, pàgs. 17-22.

READ, B., *General games*. Notes de l'assignatura. L.U.T., Loughborough, 1988.

SCHMIDT, R.A., "The schema concept", en KELSO, J., *Human motor behavior*. LEA, Londres, 1982.

THORPE, R., BUNKER, D. i ALMOND, L., *A change in focus for teaching of games*. Paper presentat al Congrés Olímpic d'Oregon, Oregon, 1984.

WRISBERG, C.A., WINTER, T. i KUHLMAN, J., "The variability of practice hypotesis: further tests and methodological discussion", *Research quaterly for exercise and sport*, 58, núm. 3, 1987, pàgs. 369-374.

Apunts: Educació Física i Esports, 1990 (22) 59-68

rendiment i entrenament

LA BATERIA EUROFIT COM A MITJÀ DE DETECCIÓ DE TALENTS*

Jordi Mateo i Vila,
Llicenciat en Educació Física.

* *Treball realitzat gràcies a la concessió d'un ajut a la investigació per part de l'INEFC-Barcelona.*

Introducció

Actualment l'esport de competició requereix una més alta especialització de l'individu practicant i de tot allò que l'envolta. Cal planificar a curt i a llarg termini, trobar millors mitjans per augmentar el nivell de l'esport, estudiar les etapes idònies d'iniciació, tecnificació i de mestratge esportiu.

Un dels aspectes a millorar pot ésser la bona orientació o detecció dels subjectes més dotats per a cada esport, basada en l'anàlisi científic i en l'experiència empírica dels entrenadors. Per poder fer aquesta detecció és necessari establir uns criteris de recerca basats en l'anàlisi o medició d'aspectes com la condició física dels practicants d'activitats esportives.

I és per això que nosaltres van proposar validar la Bateria Eurofit com a mitjà per a la detecció de talents, comprovant si en l'aplicació d'aquesta els resultats de les proves dels esportistes d'alt nivell en edat juvenil són superiors als de la població normal. I determinar descriptivament si els esportistes d'alt rendiment de distintes especialitats esportives presenten diferències entre els paràmetres o ítems de la Bateria Eurofit.

En el present estudi es proposa utilitzar la Bateria Eurofit per la seva facilitat d'aplicació, comprovada validesa i fiabilitat (Council of Europe, 1983), així com per haver estat molt acceptada i divulgada per tot aquest continent.

Sovint es parla de recerca, identificació, detecció i selecció de talents utilitzant aquests mots com a sinònims.

Cal aclarir que identificació (Léger, 1985) és predir si un jove podrà desenvolupar el potencial d'adaptació a l'entrenament i la seva capacitat d'aprenentatge tècnic, per tal d'empendre les posteriors etapes d'entrenament. Detecció és la possibilitat de predicció a llarg termini dels atributs necessaris per a una especialitat esportiva (Salmela i Régnier, 1983), diferenciant-se de la selecció, en la qual la predicció és a curt termini (nivell d'aprenentatge, entrenament, etc.).

En la literatura especialitzada veiem que la quasi totalitat dels autors coincideixen en que tot procés de recerca de talents té com a factors determinats les aptituds físiques, psíquiques i d'habilitat. Es per això que cal tenir en compte la limitació que suposa per al present estudi valorar només les característiques físiques de cara a establir uns criteris de detecció de talents.

Revisió bibliogràfica

Un procés de detecció i/o selecció és la recerca de joves actualment o potencial dotats de condicions per a una particular activitat o un esport determinat; aquest procés de recerca pot ésser passiu o actiu. Existeix una tendència natural a que les millors figures sorgeixin d'entre els grups d'esportistes que estan en actiu, i a que els entrenadors reconeguin particulars qualitats i habilitats en els nois que obtenen resultats notables en edat precoç. I si bé no es pot desestimar l'experiència de l'entrenador, s'ha de comptar amb mètodes més objectius i



precisos a l'hora de detectar talents esportius, perquè amb el sistema natural també hi ha esportistes potencialment capacitats que es perden. "La selecció no és altra cosa que el procés a través del qual s'individualitzen persones dotades de talent i d'aptituds favorables per a l'esport, amb l'ajut de mètodes i de test científicament vàlids" (Nadori, 1989).

El primer pas per elaborar un programa eficaç de recerca és la determinació dels criteris de selecció, que són els components que caracteritzen al talent esportiu, i que en aspectes generals són els següents (Bompa, 1985): salut, qualitats biomètriques, l'herència, la proporció de fibres musculars, les instal.lacions esportives, el clima i la disponibilitat dels especialistes.

Però de tota manera és necessari presentar uns criteris de selecció per a cada modalitat esportiva en forma de capacitats funcionals i físiques. Aquests criteris es prenen en base als requisits exigits per una determinada especialitat esportiva. Per això, la major part dels criteris de selecció es basen en els perfils dels esportistes adults. "El problema fonamental i més difícil en qualsevol programa d'investigació per a la selecció resideix en obtenir mesures satisfactòries dels criteris de rendiment (...) mitjançant els quals validar els procediments de selecció" (Thorndike, 1949). Aquest problema és absolutament central, ja que el programa d'investigació és tant bo com sigui el criteri.

Els factors que determinen la detecció de talents són les aptituds físiques, psicològiques i l'habilitat (Nadori, 1985), altres els defineixen com factors motors, fisiològics, psiciològics i constitucionals, o bé com característiques antropomètriques, fisiològiques, físiques i socials (Harsany i Martin, 1987). S'han realitzat diversos estudis referents als factors anteriors:

- Estudis genètics (qualitats genèticodependents) (Harsany et al, 1987).
- Estudis d'esportistes adults d'alt nivell. "El perfil referencial d'esportistes d'élite amb estàndards mínims no val per a una recerca preliminar, però sí per un procés de selecció o recerca a curt termini" (Gimbel, 1984).
- Estudis comparatius de qualitats en el jove i en l'adult. Els factors de comportament seleccionats han de ser importants per a l'esport i han d'establir una bona relació entre les edats juveni i adulta (Gimbel,1984).
- El model conceptual de Salmela i Régnier. Un sistema d'identificació de talents aplicat sistemàticament pot eliminar innecesariament algun subjecte, que mitjançant el desenvolupament, la maduració i l'entrenament podria arribar a l'alt rendiment. Per això es proposa un model de seguiment transversal i longitudinal anomenat "poblacions evolutives lliscants" (Salmela et al, 1983) en el que el grup de pre-selecció en què es fa la recerca de talents és comparat amb el grup restringit de seleccionats d'élite adults.
- Estudis basats en un factor determinant.

Fins aquí hem vist models globals de detecció de talents, però també existeixen estudis que s'han centrat en un dels factors que determinen la detecció de talents.

Així, hi ha autors que es recolcen sobre les investigacions del desenvolupament físic en adolescents (Todorov i Lazarov, 1982). Altres només analitzen la recerca de talents sota aspectes relacionats amb la medicina de l'esport (Estruch, 1970), o prenen les característiques psicològiques com a base de la selecció de joves (Nadori, 1985).

I d'altres han fet de la condició física l'objecte d'estudi:

Al 1958 l'Aliança americana per a la salut, l'educació física i la recreació (AAHPER) intentà unificar criteris de valoració i fer extensiva una bateria en la que per a cada exercici o ítem s'estableix una escala de percentils per a la valoració específica de cada qualitat en funció de l'edat (Hunscker i Reiff, 1976).

A Canadà, l'Associació canadenca per a la salut, l'educació física i la recreació (CAHPER, 1966) proposà una bateria anàloga amb algunes variacions respecte de l'anterior.

L'any 1986 Léger i Cloutier, de l'universitat de Montreal, van treballar teòricament amb una bateria de 12 ítems per tal de veure quines d'aquestes proves tenien més importància en cada especialitat esportiva.

Mètode

Subjectes

Grups de "n" esportistes d'élite estatal en edat juvenil (de 15 a 18 anys) per cadascuna de les modalitats esportives que són objecte d'estudi, ens referim a "n" perquè en unes especialitats esportives hi ha més subjectes practicants d'alt nivell que en les altres, tal i com es mostra en la taula I.

El criteri que s'ha utilitzat per definir aquesta élite estatal ha estat el fet de pertànyer a la selecció nacional o haver participat en els campionats d'Espanya.

rendiment i entrenament

Instruments i materials

- Dinamòmetre de mà amb precisió fins al 1/2 Kg.
- Bàscula "Seca" sistema romà amb tallímetre.
- Ràdio-cassette Gama 3D model TRK3 D 8 E, "Hitachi".
- Cinta magnètica "Course Navette".
- Cons de senyalització de 50 cm. d'altura.
- Cronòmetre.
- Barra de suspensió.
- Cinta adhesiva de 5 cm. d'amplada.
- Material construït segons normes dels protocols:
  - Taula d'alçada regulable ("Plate Tapping").
  - Calaix de flexibilitat ("Sit & Reach").

Procediment

Es mesuren les 10 proves de què consta la Bateria Eurofit a un grup d'esportistes d'alt nivell de les modalitats esportives següents: Halterofília, Tae Kwon Do, Esgrima, Salt d'alçada, Gimnàstica artística, Lluita i Tennis.

L'ordre d'execució de les proves s'ha determinat en base a l'alternança de grups musculars i la dosificació de càrregues físiques. Restant de la següent manera:

1ª Pes.
2ª Talla.
3ª "Plate Tapping".
4ª "Sit & Reach", flexió de tronc assegut.
5ª Velocitat 10 x 5 m.
6ª Flexió de braços.
7ª Salt horitzontal a peus junts.
8ª Abdominal en 30 segons.
9ª Dinamometria manual.
10ª "Course navette" de 20 m. Paliers d'un minut.

Els espais on s'han passat les proves són el gimnàs, departament mèdic i sala polivalent del Centre d'alt rendiment esportiu de Sant Cugat.

La durada de l'aplicació és aproximadament d'uns 35 minuts per individu. Però, per tal de fomentar la motivació i el rendiment de l'individu testat, les proves han estat passades simultàniament a cada grup que constituïa una especialitat esportiva.

A l'efecte d'homogeneïtzar les dades obtingudes hem cregut convenient controlar les variables que podrien afectar els resultats de les mesures dels ítems de la bateria i que no eren incloses en el model, com són el procés de regeneració de la càrrega de l'entrenament i l'hora d'aplicació de la bateria. Es per això que les proves s'han passat sempre abans de la primera sessió d'entrenament de la jornada i entre les 8:30 i les 13:00 hores, de manera que tots els subjectes han descansat el mateix nombre d'hores entre l'última sessió de treball i la prova i han esmorzat.

Anàlisi de les dades

Per a la primera hipòtesi s'ha procedit a la comparació entre la població estudiada en el treball de baremació realitzat a Catalunya (Prat, 1987) i la mostra observada d'alt rendiment mitjançant la prova de comparació d'una mitjana observada a una mitjana teòrica; per a la mitjana global de la població (prova Z) i per a cadascun dels quatre grups d'edat (prova t). En aquesta anàlisi només ha estat estudiat el sexe masculí, donat que el volum de la mostra pel femení és clarament insuficient fins i tot per complir les condicions d'aplicació de la prova t, perquè alguns dels esports objecte d'estudi no presenten categoria femenina.

Per a la segona hipòtesi s'ha procedit a la comparació de dues mitjanes de la variable qualitativa sexe i les puntuacions dels ítems de la Bateria Eurofit (t de student).

La comparació entre les set especialitats esportives estudiades i les deu proves de la bateria s'ha dut a terme mitjançant l'anàlisi de la variància d'una via (Oneway).

Tenia interès també realitzar comparacions individuals entre les diferentes especialitats esportives. A tal efecte hem aplicat les comparacions Scheffé mantenint el risc de 0,05.

Aquesta comparació només es contempla en el cas del grup de selecció: homes d'alt rendiment en edat juvenil. Donat que algunes de les especialitats esportives que han estat estudiades no tenen categoria femenina, i si ho contempléssim conjuntament el sexe es constituiria en una variable no controlada que podria alterar els resultats.

En aquelles variables dependents en què les condicions d'aplicació de l'anàlisi de la variància no es complien (homocedasticitat) s'ha procedit a aplicar la prova no paramètrica corresponent al mateix tipus d'anàlisi (prova de Kruskall-Wallis).

Tot aquest procés s'ha repetit també per analitzar les dades, quan de tota la mostra s'han seleccionat els subjectes de sexe masculí.

Resultats

Pel que fa a les mitjanes globals, hi ha diferències significatives en les puntuacions de tots els ítems de la Bateria Eurofit entre la mostra observada d'alt rendiment i la població no esportiva. Els nivells de significació han estat sempre molt elevats



(P<0,001), excepte en l'ítem pes que era P<0,001, tal com s'aprecia en la taula II.

Respecte a la població masculina del grup d'edat de 15 anys s'aprecia una davallada de la significació de les diferències en els diversos ítems, tal i com exposem en la taula III. A destacar especialment que no hi ha diferències significatives pels ítems Pes i Flexió de braços. Pel que fa als 16 anys, aquest fet s'accentua fins a les proves de Plate Tapping, Detent horitzontal i dinamometria manual (veure taula IV). En la comparació del grup d'edat de 17 anys (veure taula V), les diferències per l'ítem Flexió de braços tornen a ésser significatives, i en el grup de 18 anys la significació és del grau de la primera comparació (veure taula VI), quan s'estudia tot el grup en conjunt.

En la comparació de les puntuacions dels 10 ítems de la Bateria Eurofit per a la variable independent Sexe en el grup d'esportistes d'alt rendiment, es pot afirmar clarament que hi ha diferències significatives entre homes i dones en totes les proves (veure taula VII), excepte en el Plate Tapping i Sit & Reach.

Analitzant les set especialitats esportives per als dos sexes en conjunt, i tal com s'indica en la taula VIII, es troben diferències significatives en tots els ítems de la bateria. L'ítem on les diferències van resultar menys significatives va ser Flexió de braços F (6,66)=2,2885 (P<0,05), resultant tots els altres amb significacions molt més altes. En aquells ítems en què es va haver de recórrer a la prova no paramètrica Kruskall-Wallis (Pes i Course navette) es mantenen les diferències, com s'observa en la taula IX.

Analitzant les set especialitats esportives per al grup de sexe masculí, i tal com s'indica en la taula X, es troben diferències significatives en tots els ítems de la bateria, excepte en el de Flexió de braços. Fets els contrastos, trobem que per a la variable Pes l'esport Tae Kwon Do presenta diferències significatives amb el Tennis, Esgrima i Salt d'alçada.

Per a la variable Talla es presenten les següents relacions: Tae Kwon Do es diferencia amb el Tennis, Esgrima i Salt d'alçada. Els saltadors d'alçada amb l'Halterofília, Gimnàstica i Lluita, i aquesta amb el Tennis.

En la prova del Plate Tapping trobem que els tennistes es diferencien notablement amb la resta dels practicants dels esports estudiats.

Respecte a la prova de flexibilitat Sit & Reach, el Tennis presenta diferències significatives amb el Tae Kwon Do i la Gimnàstica artística, i aquesta amb l'Esgrima, l'Halterofília i la Lluita.

En l'ítem Velocitat només s'aprecien diferències significatives entre els esports Esgrima i Halterofília.

Pel que fa al Detent horitzontal, s'aprecien diferències significatives entre el Tae Kwon Do i les modalitats d'Esgrima, Halterofília i Salt d'alçada, i entre aquesta i la Lluita i el Tennis.

En els contrastos entre especialitats esportives per a la prova Abdominals, veiem diferències significatives entre l'Halterofília i l'Esgrima.

Tot i que el valor de F per a l'ítem Dinamometria estudiat en el conjunt de totes les especialitats esportives es de F(6,55)=2,9851 (P<0,05), no es mostren diferències entre els dos grups per a un nivell de significació de P<0,05.

En la variable Course navette, l'Halterofília presenta diferències significatives amb l'Esgrima i el Tennis, i aquest darrer amb el Tae Kwon Do i la Gimnàstica.

Discussió

La mostra observada d'esportistes d'alt rendiment en edat juvenil presenta unes puntuacions molt més elevades per a cadascun dels ítems que conformen la Bateria Eurofit, és a dir, la mostra d'esportistes d'alt rendiment no pertany a la població catalana en edat juvenil amb un risc alfa P<0,001 de que aquestes diferències es deguin a l'atzar.

En comparar per grups d'edat les mostres observades d'esportistes d'alt rendiment amb el mateix grup d'edat de la població catalana, tot i que els esportistes d'alt nivell presenten puntuacions més altes per a tots els ítems de la prova, algunes d'aquestes diferències no obtenen el grau de significació adient perquè les mostres són de petita grandària.

Veiem que els grups en el quals la mostra és sensiblement més gran, els graus de significació també incrementen.

Aquesta és una de les limitacions de treballar amb subjectes d'alt rendiment esportiu, donat que aquesta definició implica grups més reduïts d'individus practicants d'esport.

Podem concloure que els homes practicants d'esports d'alt nivell sempre presentaran millors puntuacions en l'amplicació de la Bateria Eurofit que les dones. L'ítem Plate Tapping no presenta cap diferència significativa perquè és una prova que no valora cap qualitat que es desenvolupi especialment en alguna de les especialitats esportives que s'han estudiat. A

més, presenta variacions notables en les puntuacions amb un mínim aprenentatge. Respecte a l'ítem Sit & Reach, calia esperar que les dones obtinguessin una millor puntuació, i tot i que això es compleix, les diferències no són significatives perquè en el grup d'homes hi ha subjectes de les especialitats esportives Gimnàstica artística i Tae Kwon Do que tenen un alt nivell de flexibilitat en els grups musculars que avalua aquesta prova.

Pel que fa als resultats obtinguts en els contrastos per a cadascun dels esports respecte als ítems de la Bateria Eurofit, seria necessari determinar objectivament les qualitats neuromusculars i metabòliques de cadascuna d'aquestes especialitats esportives, per poder determinar quins ítems són importants per a la detecció d'esportistes per a cada esport en qüestió.

Això escapa a l'objectiu d'aquest estudi, que és la descripció del perfil que s'obté en aplicar la Bateria Eurofit als individus de certes especialitats esportives.

Taula I. **VOLUM DE LA MOSTRA PER A CADASCUNA DE LES ESPECIALITATS ESPORTIVES**

	Halterofília	Tae Kwon Do	Esgrima	Salt d'alçada	G. artística	Lluita	Tennis
N	5	24	7	7	5	12	18

Taula II. **COMPARACIÓ ENTRE LA MOSTRA D'ALT RENDIMENT I LA POBLACIÓ CATALANA (DE 15 A 18 ANYS, AMBDÓS SEXES)**

	Mostra alt rendiment			Població Eurofit				
Variable	Mitjana	STD dev.	N	Mitjana	STD dev.	N	Z	P
Pes	63,890	10,490	49	58,796	9,139	1826	3,902	**
Talla	173,260	9,060	49	165,533	8,473	1826	6,384	***
Plate Tapping	10,160	1,260	49	11,090	1,587	1826	4,102	***
Sit & Reach	33,090	8,280	49	25,731	7,340	1826	7,018	***
10 x 5 m.	15,610	1,090	49	18,349	2,077	1826	9,231	***
Flex. braços	36,780	19,750	49	21,647	16,933	1826	6,256	***
Det. horitz.	221,060	26,920	49	189,800	30,500	182	67,174	***
Abdominals	31,150	3,750	49	24,275	4,816	1826	9,993	***
Dina. manual	43,860	11,390	49	36,493	9,699	1826	5,317	***
C. navette 1'	10,630	2,080	49	7,209	2,499	1826	9,583	***

Grau de significació
* = P<0,05
** = P<0,01
*** = P<0,001



Taula III. **COMPARACIÓ ENTRE LA MOSTRA D'ALT RENDIMENT I LA POBLACIÓ CATALANA (HOMES DE 15 ANYS)**

	Mostra alt rendiment			Població Eurofit				
Variable	Mitjana	STD dev.	N	Mitjana	STD dev.	N	t	P
Pes	62,050	12,160	13	59,085	9,405	262	1,137	
Talla	173,540	10,210	13	168,481	7,898	262	2,310	*
Plate tapping	10,370	1,390	13	11,247	1,416	262	2,233	*
Sit & Reach	28,920	7,420	13	22,112	7,901	262	3,107	**
10 x 5 m.	15,190	0,720	13	17,968	2,177	26	4,601	***
Flex. braços	33,780	14,630	13	27,306	15,438	262	1,512	
Det. horitz.	226,850	21,610	13	200,800	23,400	262	4,014	**
Abdominals	31,750	1,600	13	24,779	4,215	262	5,963	***
Dina. manual	47,810	13,010	13	40,004	8,158	262	3,450	**
C. navette 1'	11,150	1,710	13	8,612	1,887	262	4,849	***

Grau de significació
* = P<0,05
** = P<0,01
*** = P<0,001

Taula IV. **COMPARACIÓ ENTRE LA MOSTRA D'ALT RENDIMENT I LA POBLACIÓ CATALANA (HOMES DE 16 ANYS)**

	Mostra alt rendiment			Població Eurofit				
Variable	Mitjana	STD dev.	N	Mitjana	STD dev.	N	t	P
Pes	65,090	10,870	10	61,908	8,931	258	1,127	
Talla	175,530	8,670	10	169,798	6,488	258	2,794	*
Plate Tapping	10,460	1,060	10	10,804	1,561	258	0,697	
Sit & Reach	31,400	5,340	10	22,856	6,520	258	4,144	**
10 x 5 m.	15,430	0,490	10	17,832	1,969	258	3,858	**
Flex. braços	35,560	9,280	10	31,312	16,060	258	0,836	
Det. horitz.	224,000	13,810	10	208,200	22,800	258	2,191	
Abdominals	32,300	3,950	10	25,822	3,696	258	5,543	***
Dina. manual	43,150	7,810	10	42,548	7,646	258	0,249	
C. Navette 1'	11,300	1,990	10	8,999	1,866	258	3,899	**

Grau de significació
* = P<0,05
** = P<0,01
*** = P<0,001

Taula V. COMPARACIÓ ENTRE LA MOSTRA D'ALT RENDIMENT I LA POBLACIÓ CATALANA (HOMES DE 17 ANYS)

	Mostra alt rendiment			Població Eurofit				
Variable	Mitjana	STD dev.	N	Mitjana	STD dev.	N	t	P
Pes	67,950	9,210	8	64,097	8,860	267	1,230	
Tall1	74,380	9,640	8	171,880	7,174	267	0,986	
Plate Tapping	9,720	1,730	8	10,425	1,449	267	1,376	
Sit & Reach	34,940	10,160	8	23,634	8,219	267	3,891	**
10 x 5 m.	15,150	0,720	8	17,221	1,746	267	3,355	*
Flex. braços	49,020	20,790	8	33,917	16,722	267	2,555	*
Det. horitz.	227,750	14,500	8	214,400	24,400	267	1,548	
Abdominals	32,250	3,960	8	26,864	4,725	267	3,224	*
Dina. manual	45,750	5,500	8	44,372	8,657	267	0,450	
C. navette 1'	11,250	1,340	8	9,059	1,807	267	3,429	*

Grau de significació
* = P<0,05
** = P<0,01
*** = P<0,001

Taula VI. COMPARACIÓ ENTRE LA MOSTRE D'ALT RENDIMENT I LA POBLACIÓ CATALANA (HOMES DE 18 ANYS)

	Mostra alt rendiment			Població Eurofit				
Variable	Mitjana	STD dev.	N	Mitjana	STD dev.	N	Z	P
Pes	72,380	7,470	31	65,819	9,211	165	3,966	***
Talla	177,940	7,840	31	171,964	7,015	165	4,743	***
Plate Tapping	9,470	1,230	31	10,418	1,738	165	3,037	**
Sit & Reach	33,210	9,540	31	24,636	7,060	165	6,762	***
10 x 5 m.	15,060	0,950	31	17,225	1,676	165	7,192	***
Flex. braços	44,120	16,360	31	33,447	15,669	165	3,793	***
Det. horitz.	249,970	19,970	31	217,900	22,700	165	7,866	***
Abdominals	33,710	4,370	31	27,539	5,777	165	5,947	***
Dina. manual	53,550	10,800	31	45,870	9,227	165	4,634	***
C. navette 1'	11,580	1,510	31	8,838	1,916	165	7,968	***

Grau de significació
* = P<0,05
** = P<0,01
*** = P<0,001



Taula VII. COMPARACIÓ ENTRE ELS 10 ÍTEMS PER SEXES. ESPORTISTES D'ALT RENDIMENT

	Homes			Dones				
	Mitjana	STD	N	Mitjana	STD	N	F	P
Pes	68,4677	10,105	62	57,6909	8,737	11	1,34	**
Talla	176,1677	8,722	62	167,9273	7,238	11	1,45	**
Plate Tapping	9,8489	1,350	62	10,1355	0,987	11	1,87	
Sit & Reach	32,2419	8,695	62	35,2273	6,850	11	1,61	
10 x 5 m.	15,1569	0,811	62	17,1345	0,969	11	1,43	***
Flex. braços	41,2040	16,288	62	19,6600	19,810	11	1,48	**
Det. horitz.	238,0645	22,034	62	191,9091	27,271	11	1,53	***
Abdominals	32,9016	3,859	61	28,0909	4,763	11	1,52	**
Dina. manual	49,6613	10,976	62	32,3182	4,931	11	4,96	***
C. navette 1'	11,4032	1,586	62	7,7273	1,752	11	1,22	***

Grau de significació
* = P<0,05
** = P<0,01
*** = P<0,001

Taula VIII. COMPARACIÓ ENTRE LES PUNTUACIONS DELS ÍTEMS PER ALS ESPORTS ESTUDIATS (DE 15 A 18 ANYS, AMBDÓS SEXES)

	Halterofília		Tae Kwon Do		Esgrina		Salt d'alçada		G. artística		Lluita		Tennis			
Variable	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	F	P
Talla	170,540	7,383	167,711	6,415	182,257	6,570	182,829	7,163	170,580	5,228	171,125	5,331	181,578	7,229	11,4935	***
Plate Tapping	9,598	0,352	10,124	0,902	8,586	0,728	8,617	0,688	9,156	0,857	9,323	0,861	11,317	1,126	13,8906	***
Sit & Reach	32,300	10,257	35,421	6,277	29,929	8,723	36,000	8,958	48,400	4,144	32,500	5,045	25,472	4,591	9,8901	***
10 x 5 m.	16,012	0,922	16,294	1,305	15,093	0,452	14,954	1,355	14,520	0,553	15,498	0,765	14,981	0,596	4,7710	***
Flex. braços	37,108	11,009	27,847	18,562	31,544	9,114	49,361	22,913	39,524	16,255	46,730	19,639	40,642	16,449	2,2885	*
Det. horitz.	253,400	26,510	201,316	25,144	251,286	13,463	255,857	27,721	245,000	23,184	230,667	14,687	235,333	16,747	10,4702	***
Abdominals	29,600	3,362	29,947	4,490	37,286	5,653	32,571	5,653	34,600	2,702	31,667	2,535	32,765	2,137	3,8423	*
Dina. manual	63,800	11,460	39,579	12,458	54,143	4,981	47,214	13,546	50,300	5,106	48,083	12,512	45,861	8,047	4,2656	*

Grau de significació
* = P<0,05
** = P<0,01
*** = P<0,001

rendiment i entrenament

Taula IX. COMPARACIÓ ENTRE LES PUNTUACIONS DELS ÍTEMS PER ALS ESPORTS ESTUDIATS. PROVA NO PARAMÈTRICA

(DE 15 A 18 ANYS, AMBDÓS SEXES)

	Halterofília		Tae Kwon Do		Esgrima		Salt d'alçada		G. artística		Lluita		Tennis			
Variable	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	H	P
Pes6	9,660	14,755	56,937	10,103	76,843	3,747	70,257	9,840	63,340	5,491	66,367	6,348	72,594	6,836	30,9810	***
Navette	9,600	1,294	9,237	2,318	12,500	1,323	10,429	2,684	10,100	0,742	11,125	1,151	12,444	0,745	33,4923	***
(HOMES DE 15 A 18 ANYS)																
Pes	69,660	14,755	57,236	10,838	76,843	3,747	77,350	4,005	63,340	5,491	66,367	6,348	72,594	6,836	27,5808	***
Navette	9,600	1,294	10,409	1,998	12,500	1,323	12,250	0,957	10,100	0,742	11,125	1,151	12,444	0,745	29,5786	***

Grau de significació
* = P<0,05
** = P<0,01
*** = P<0,001

Taula X. COMPARACIÓ ENTRE LES PUNTUACIONS DELS ÍTEMS PER ALS ESPORTS ESTUDIATS (HOMES DE 15 A 18 ANYS)

	Halterofília		Tae Kwon Do		Esgrima		Salt d'alçada		G. artística		Lluita		Tennis			
Variable	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	Mitjana	STD	F	P
Talla	170,540	7,383	170,118	7,296	182,257	6,570	186,950	3,968	170,580	5,228	171,125	5,331	181,578	7,229	8,8057	***
Plate Tapping	9,598	0,352	9,851	0,876	8,586	0,728	8,205	0,364	9,156	0,857	9,323	0,861	11,317	1,126	13,7970	***
Sit & Reach	32,300	10,257	35,727	6,857	29,929	8,723	36,125	9,132	48,400	4,144	32,500	5,045	25,472	4,591	9,6303	***
10 x 5 m.	16,012	0,922	15,411	0,921	15,093	0,452	14,065	0,238	14,520	0,553	15,498	0,765	14,981	0,596	4,4699	**
Flex. braços	37,1081	1,009	38,413	16,285	31,544	9,114	58,955	7,739	39,524	16,255	46,730	19,639	40,642	16,449	1,6506	
Det.horitz.	253,400	26,510	218,364	14,699	251,286	13,463	275,750	17,173	245,000	23,184	230,667	14,687	235,333	16,747	7,5555	***
Abdominals	29,600	3,362	31,909	3,506	37,286	5,653	34,250	5,653	34,600	2,702	31,667	2,535	32,765	2,137	3,3094	**
Dina. manual	63,800	11,460	45,546	12,966	54,143	4,981	56,500	9,336	50,300	5,106	48,083	12,512	45,861	8,047	2,9851	*

Grau de significació
* = P<0,05
** = P<0,01
*** = P<0,001



BIBLIOGRAFIA

BOMPA, T., "La sélection des athlètes talentuex", *Science du sport, documents de recherche et de technologie*, Febrer, 1985, pp. 1-12.

CAHPER (ed.), *Fitness performance test manual*. Otawa, 1966. (citat per PRAT i col., pp.127).

COUNCIL OF EUROPE, *Evaluation de l'aptitude physique: Eurofit Batterie experimentale. Manuel provisoire*, Strasbourg, 1983.

ESTRUCH, J., "Selección deportiva y edad", en *Congreso nacional de medicina deportiva*, 11-14 de Febrer, Madrid, 1970.

GIMBEL, B., *Leistungssport*, 3, núm. 6, 1976, pp. 159-167. (tr. francesa Jean Amsler, "Problematique et moyen de la détection des talents en sport", *Travaux et recherches en E.P.S.*, núm. 7, 1984, pp. 57-66).

HARSANY, L. i MARTIN, M., "Vererbung. stabilitaet, auswchl", *Leistungssport*, núm. 3, 1986, (tr. italiana M. Gulinelli, "Eredità, stabilità e selezione", *Rivista di cultura sportiva. Scuola dello sport*. núm. 10, 1987, pp. 53-55).

HUNSICKER, P. i REIFF, G., *Youth fitness test manual*, Revised edition. A.A.H.P.E.R. (American Alliance for Health, Physical Education an Recreation), Washington, 1976.

LÉGER, L., *Recerca de talents en esport. Noves tècniques esportives*. Esplugues de Llobregat, Direcció General de l'Esport, 1985.

NADORI, L., *Psychology practices -employed in Hungary- in the selection and training of athletes, and in perfomance*, 1985.

NADORI, L., "El talento y su selección", *Stadium*, núm. 136, Agost, 1989. pp. 43-48.

PRAT, J.A., i col., "Bateria Eurofit II. Estandarización y baremación en base a una muestra de la población catalana", *Revista de investigación y documentación sobre las ciencias de E.F. y deporte*, Año III, núm. 5, 1987, pp. 125-158.

SALMELA, J.H. i REGNIER, G., "Detection du talent. Un modéle", *Science du sport, documents de recherche et de technologie*, Octubre, 1983, pp. 1-8.

SALMELA, J.H. i REGNIER, G. "Justificación de los programas de identificación de talentos", en *Primer congreso nacional de psicología de la actividad física y el deporte*, Barcelona, 20-22 de Març, 1986.

THORNDIKE, *Psicología industrial*, 1949, pp. 119 (citat per SALMELA i RÉGNIER, pp. 6).

TODOROV, T. i LAZAROV, N., *Vaproci na fyziceskata kultura*. Bulgarie. 5. Nº 5, 1975, pp. 227-233. (tr. francesa B. Szpakowska, "Normes pour l'evaluation du développement physique et la détection des jeunes por les differents disciplines sportives, *Special sports*, núm. 1, 1982, pp. 90-95).

Apunts: Educació Física i Esports, 1990 (22) 71-90

planificació i gestió

MOTIVACIONS PER A LA PRÀCTICA FÍSICO-ESPORTIVA ENTRE ELS ALUMNES DEL CAMPUS UNIVERSITARI D'ÀLABA

Francisco Manuel García de la Torre,
Llicenciat en Educació Física.
Pablo Antón Idróquilis,
Llicenciat en Educació Física.
Institut Municipal de l'Esport –Ajuntament de Vitòria– Gasteiz.

L'animació sociocultural i esportiva

Cal començar dient que és necessari, per no dir imprescindible, realitzar una reflexió permanent sobre l'acte cultural en tots els seus àmbits i dimensions, entre els quals s'hi troba inclosa l'activitat física i esportiva, tant des de la seva perspectiva del rendiment com des de l'oci i l'esbarjo.

La realitat que vivim en el tema de les activitats universitàries en la nostra ciutat queda de manera palesa en entredit si fem referència a les propostes d'activitats físico-esportives per a aquest col.lectiu.

Hem de plantejar l'educació en el temps de lleure com un dret dins el dret a l'educació, més encara si tenim en compte que la societat actual manté, la gran majoria, activitats sedentàries i té l'activitat física relegada a un segon pla molt descurat.

S'ha constatat el fet que en el centres urbans es detecta un desarrelament, un desinterès per la convivència de les multicultures i es produeix el que podem anomenar dispersió d'interessos. Des del punt de vista de l'animació sociocultural i des de la perspectiva de l'activitat físico-esportiva, s'ha d'intentar la recerca de fórmules d'integració en la comunitat, creant cultures urbanes distintes, participatives i humanes. Aquest fet es posa de manifest si ens referim al col.lectiu que representen els universitaris en general, i de manera més particular si parlem dels pertanyents al Campus Universitari alabès, objecte d'aquest treball.

El desenvolupament comunitari ha de partir de les comunitats existents, fomentar-lo des d'aquestes, evitant un messianisme produït per l'arribada d'agents socials desconnectats del "modus vivendi" de la comunitat.

Per això, és lògic suposar que l'animació socio-cultural i esportiva s'ha de donar on es troben els centres d'interès de la gent i cal usar els recursos humans i materials que ens ofereix la nova cultura urbana. Adequar la gestió i les activitats a les motivacions reals del ciudadanisme urbà.

Una de les conseqüències lògiques que la incidència de l'animació socio-



cultural i esportiva té en el desenvolupament comunitari ha de ser, no només orientar-se cap al temps de lleure i l'oci, sinó també produir veritables canvis socials i de mentalitat, transformant, alhora, altres tipus d'estructures entre les quals hi ha, evidentment, les socioeconòmiques.

Els programes d'animació sociocultural i esportiva en el desenvolupament comunitari han de partir de les necessitats reals de la població i executar-se des de les motivacions reals dels ciutadans del medi urbà.

Un dels primers problemes amb què ens enfrontem, i que s'ha de prendre molt en consideració, és el tipus de plantejaments sectaris, que analitzen i actuen sobre les accions d'animació sociocultural, des de plans molt reduïts, sense entendre que, sobretot en el marc institucional, el desenvolupament pels ja anomenats col.lectius, entenent que aquests plantejaments parcials han de ser considerats i han de servir d'estratègia per assumir el desenvolupament comunitari, assumint que accions d'animació sociocultural i/o d'activitats físico-esportives són un procés més d'investigació, acció i participació.

D'això se'n deriva que l'animació sociocultural i esportiva és una de les estratègies participatives a emprar en el desenvolupament comunitari.

Prenent com a referència el marc històric, veiem que l'animació sociocultural i esportiva ha existit sempre, promoguda per associacions, entitats cíviques i voluntariat de diferent classe i condició.

El plantejament inicial del desenvolupament de l'animació sociocultural i esportiva se situa dins del marc de l'educació no formal, tot i que no oblida altres camps. Si bé la tendència seguida fins al moment pels processos d'animació corresponents s'ha separat dels seus orígens, quan s'entenia com a procés transformador, posant les condicions que permetin la millora de la qualitat de vida, aquesta ha de ser un procés continuat. Per això, compaginar de manera adequada què i com ho fem, és un dels punts claus de qualsevol tipus d'anàlisi.

Així mateix, comentar que encara que aquest estudi es centri en un col.lectiu molt concret (edat, estudis, motivacions, etc.), qualsevol projecte d'intervenció comunitària, com la seva paraula indica, ha de ser globalitzador, entenent que aquest plantejament ha de ser suficientment ampli d'objectius, procurant que aquestos siguin projectes d'intervenció global, integrals i integrats, tenint plaços d'actuació a mig i llarg termini i que responguin a les necessitats dels diferents sectors de la població, en aquest cas la universitària.

Hem de ser conscients que un plantejament que pretengui desenvolupar els espais d'investigació, reflexió i informació ha de tenir molt en compte els recolzaments necessaris per afavorir tant la investigació-acció com la investigació aplicada en àmbits on es realitzin les accions d'animació sociocultural i esportiva.

Per això avancem que "l'escola", o sistema formal educatiu, no ha de quedar al marge de l'educació de l'oci i del temps de gaudi. Conseqüentment podríem arribar a pensar que s'han d'incloure aquests tipus d'aspectes en la formació i en el currículum dels alumnes, donant com a lògic el supòsit que una variada oferta d'ocis educatius afavoreixeria la llibertat d'elegir de l'individu i fomentaria la seva capacitat crítica per un consum selectiu de l'oferta de la indústria de l'oci.

En qualsevol cas hem de deixar clar que el tractament, referit a les actituds i modificacions d'intenció o conducta, no és tan sols clínic, si es tracta d'incardinar un subjecte o col.lectiu en la societat, s'ha de tenir clar que el treball a desenvolupar és de la totalitat del col.lectiu que ve representat per tres nivells en relació d'interdisciplina i que són: tecnòlegs (pedagogs, psicòlegs, metges, professors, advocats, etc.), tècnics (educadors socials, assistents socials, professors, treballadors socials, etc.) i els auxiliars (en concepte de professionals que tenen les diferents professions), actuant tots de manera sistemàtica i coordinada.

De tot aquest fet es comença a deduir que de les dues clares opcions a triar des del punt de vista de l'activitat d'animació sociocultural i esportiva, l'opció governamental i la no governamental, de la primera se'n desprenen una sèrie de característiques que és important ressenyar.

Primerament i centrant-nos en l'objecte concret d'aquest treball, les activitats físico-esportives entre universitaris queden difuminades en un relatiu ampli ventall d'ofertes, que arriben a l'estudiant des d'una sèrie d'estaments governamentals, detectant-se conseqüentment una clara descoordinació, que comporta la repetició d'accions i la duplicació de despeses.

En aquest apartat l'experiència ens mostra l'evidència d'una manca de planificació i avaluació sistemàtica, podent arribar a l'afirmació que les entitats públiques han d'arribar allí on la societat civil organitzada no arriba, no suplint, conseqüentment, aquestes organitzacions civils on existeixin, perdent protagonisme i deixant pas als moviments socials.

Això farà que els ens públics tinguin

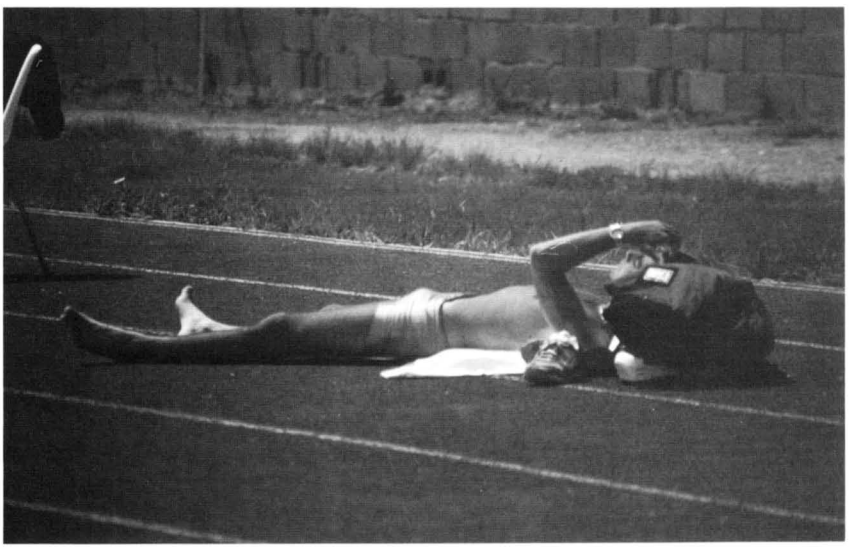
planificació i gestió

com a un dels seus prioritaris objectius el de la potenciació i creació de moviments associatius, fomentant l'increment de mitjans i pressupostos que s'hi destinen, tant per a la seva aplicació en activitats pròpies com a les realitzades per ens organitzadors privats a través d'ajudes directes o indirectes suficientment per fer-les atractives.

Però apropant-nos a la realitat que ens ocupa en aquest treball, hem de situar com a punts de sortida els següents:

- Amb la finalitat de poder realitzar projectes d'intervenció globals, integrats i amb objectiu a mig i llarg termini, es procedirà a realitzar una sèrie d'enquestes entre universitaris membres del Campus Universitari d'Àlaba i que versarà sobre temes d'animació sociocultural des de la perspectiva de l'activitat físico-es-portiva.
- Amb el resultats obtinguts es pretendrà establir un dels punts de fixació i de relació interdependencial entre la Universitat i la pràctica de l'animació sociocultural en matèria d'activitat físico-esportiva.
- Procedir a realitzar la proposició de l'existència d'una coordinació entre les diferents institucions.
- Es procurarà, des de les conclusions, influir en els aspectes polítics i legislatius des d'una clarificació i coordinació entre els implicats en l'animació sociocultural en matèria d'activitats físico-esportives per universitaris del Campus d'Àlaba.

Els autors d'aquest treball, en la seva condició de Llicenciats en Educació Física, viuen de manera molt directa tot el que es relaciona amb aquest apartat de la cultura i, en el cas que ens ocupa, de l'animació sociocultural. El motiu de presentar un treball sobre els interessos esportius dels joves universitaris del Campus



d'Àlaba, al marge d'altres tipus de motivacions i conjuntures que no venen a cas, està motivat per un desig constant i contrastat en diferents actuacions personals.

Això, unit a les ja esmentades situacions cojunturals, ha donat com a resultat aquest treball d'investigació que considerem d'interès general per aprofundir en el coneixement dels interessos esportius universitaris, així com també com a element de treball per a l'obtenció d'activitats programades de treball suficientment atractives com perquè siguin viables i executables de manera nombrosa.

Si de la part dels autors de l'estudi han quedat clares les motivacions, és necessari, per tal de clarificar situacions, mencionar que hi ha una sèrie d'interessos compartits entre el mateix Vicerectorat del Campus Universitari d'Àlaba, el Servei d'Esports de l'Excma. Diputació Foral d'Àlaba i l'Institut Municipal de l'Esport, ens públics interessats en fomentar la pràctica esportiva en el món universitari. De la conjunció d'aquests factors s'obté una sèrie de vies d'actuació entre les que destaquem la d'aquest estudi, element d'orientació d'accions encaminades al compliment dels ja nomenats objectius d'activitat físico-esportiva universitària.

La constatació de la minsa realització d'activitats físico-esportives universitàries era un repte suficientment atractiu com per intentar aconseguir l'obtenció de dades significatives que afavorissin la varietat en la oferta realitzada fins avui.

El nostra objectiu és clar, aconseguir que en el Campus Universitari alabès hi hagi una opció d'animació sociocultural a través de l'activitat físico-esportiva, de manera que s'amplïin les opcions proposades en aquesta àrea, a la vegada que es fomenti l'augment del nombre de practicants assidus i participants en les activitats esportives i/o competitives realitzades per i per a aquest col.lectiu.

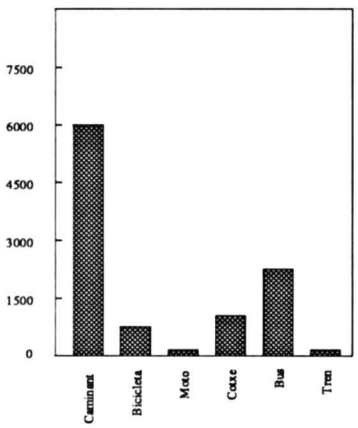


Resultat de les enquestes

Facultat o centre: Campus Universitari d'Àlaba
Nombre d'enquestes: 2.508

PREGUNTA Nº 1
Com et desplaces fins al teu centre d'estudis?

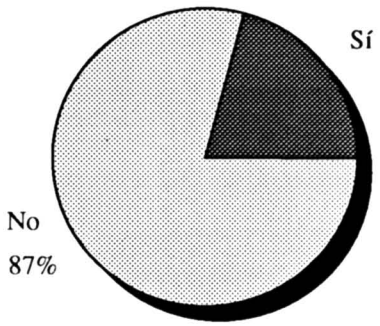
1 Caminant	61,50 %
2 Bicicleta	5,15 %
3 Moto	1,52 %
4 Cotxe	8,67 %
5 Bus	21,80 %
6 Tren	1,44 %
	100,00 %



1.- *Com et desplaces fins al teu centre d'estudis?*
És important recordar, per clarificar els resultats obtinguts en aquesta pregunta, que els diferents centres on s'ha realitzat l'enquesta, es troben en zones cèntriques, relativament parlant, i deixant clar que la ciutat de Vitòria-Gasteiz és d'un traçat urbà de fàcil accés entre els diferents barris, pel que el resultat que un 61,50 % dels enquestats es desplacen caminant no és estrany.
Com a segona dada significativa, el desplaçament en autobús (21,80 %), identifica clarament un col.lectiu que s'apropa als diferents centres d'ensenyament des de pobles o ciutats (sobretot Bilbao) de cara a una sèrie d'estudis que per la seva tradició són o poden clarificar-se de "tradicionals" a Vitòria-Gasteiz, com així s'identifiquen els de Filosofia i Lletres.
El tercer medi emprat, el cotxe, pot mancar un cert grau de desplaçament intern llunyà o una aproximació a certs centres educatius des de poblacions més o menys llunyanes.
Per últim i com a dada més significativa a ressaltar, els estudiants que es desplacen en bicicleta mostren un elevat grau d'ús d'aquest vehicle en atenció, en part, a un cert sentit ecologista-esportiu i, per un altre, l'ús de carrils/bici, d'implantació en la ciutat i usats, com les repostes indiquen, en certa manera per un significatiu nombre d'estudiants.
La resta d'estudiants (moto amb un 1,52 % i tren amb un 1,44 %) complementen l'espectre d'opcions utilitzades per al desplaçament fins al centre d'estudis.

PREGUNTA Nº 2
Satisfacció amb l'oferta esportiva universitària dels anterior anys

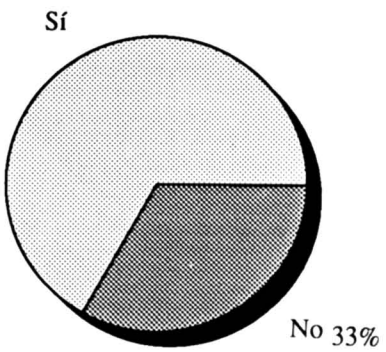
No	87,22 %
Sí	12,78 %
	100,00 %



2.- Satisfacció amb l'oferta esportiva universitària dels anteriors anys
És una pregunta clara i directa, que motiva, així mateix, una resposta concreta i contundent.
La realitat ens confirma una de les teories que han motivat el desig de realitzar aquesta enquesta, veure que la situació de l'activitat físico-esportiva en el Campus Universitari d'Àlaba i, pensem, per extensió en el món universitari espanyol en general, pateix una de les característiques fonamentals a l'hora de jutjar qualsevol procés d'educació global i, com no, d'accions socioculturals concretes, ens referim a l'activitat físico-esportiva.
La dada concreta i clarificadora ens indica que un 87,22 % dels alumnes enquestats està disconforme amb les activitats físico-esportives oferides en anys anteriors, mentre que sols un 12,78 % està conforme.
Mentre que en el primer dels casos la inèrcia mantinguda en cursos anteriors en aquest apartat de l'animació sociocultural no ha satisfet la demanda dels alumnes, podent-se dir, en conseqüència, que les aportacions de les diferents entitats implicades en oferir activitats físico-esportives no ha aconseguit els límits desitjats.
És en el segon cas quan sembla ser que sí s'acompleixen o satisfan les necessitats dels alumnes enquestats, podent entendre, amb això, tant que es prolonguen activitats ja realitzades (futbol, handbol, etc.) en la vida no universitària, o que, havent provingut en anys anterior de centres escolars on no es practica aquest tipus d'activitats, qualsevol oferta és considerada com a acceptable, encara que ens inclinem per la primera opció com a motivadora de la resposta.

PREGUNTA Nº 3
Practiques de manera habitual algun esport?

No	33,50 %
Sí	66,50 %
	100,00 %

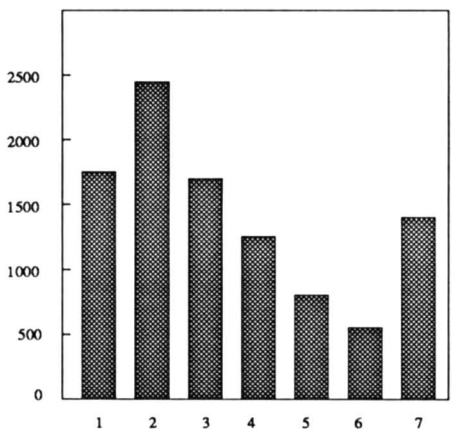




3.- *Practiques de manera habitual algun esport?*
Aquesta pregunta motiva la realització d'un significatiu índex de respostes que podem considerar complementàries a les obtingudes a la pregunta anterior.
La realització extra universitària d'activitat físico-esportiva en un 66,50 % ens marca, de manera clarificadora, que les opcions que el propi món universitari presenta als seus alumnes no són agradables a més de dos terços de la població enquestada, devent, en conseqüència, cercar opcions físico-esportives en oferiments separats del món universitari, podent avançar que, ara per ara, és l'oferiment federat el que acapara més pràctiques esportives.
De la resta dels enquestats dir que no realitzen pràctiques esportives de manera habitual, però que el realitzament de la enquesta marca un clar interès per aquest apartat de l'animació socio-cultural.
Per ambdós col.lectius i per molts més alumnes universitaris, dels resultats d'aquesta enquesta se'n podran obtenir informacions que ajudin a presentar unes opcions d'animació socio-cultural en el camp de l'activitat físico-esportiva que motivi i arribi a captivar aquests universitaris.

PREGUNTA Nº 4
Quantes vegades per setmana?

1	17,65 %
2	24,50 %
3	17,33%
4	12,75 %
5	7,85 %
6	5,90 %
7	14,02 %
	100,00 %

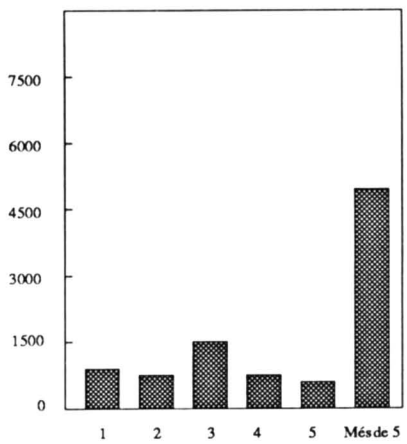


4.- *Quantes vegades per setmana?*
Aquesta pregunta i les seves respostes es poden catalogar perfectament com a un complement a l'anterior, donat que ens marquen de manera clara les mitges de pràctica físico-esportiva habituals de la joventut.
Queden perfectament reflectides en les respostes les opcions de 2 dies per setmana (amb un 24,50 %) seguida per les opcions de 1 dia (17,65 %) i 3 dies per setmana (17,3 %).
Després d'aquestes tres opcions apareixen, per ordre decreixent, les de 4 (12,75 %) i 5 (7,85 %).
Com a dada significativa i, perquè no dir-ho, estranya, ens trobem amb les opcions de 6 (5,90 %) i 7 (14,02 %) que, sobretot l'última, sobten, sinó es que les considerem representatives de participants de certs esports que requereixen un entrenament intensiu (atletisme, natació, etc.) o bé que es tracti d'universitaris que practiquin activitat físico-esportiva però en varies activitats esportives (footing, pilota, natació, futbol-sala, etc.).

En qualsevol cas, i a mode de resum, dir que les primeres dades mantenen una tònica habitual, mentre que les tres últimes són realment sorprenents.

PREGUNTA Nº 5
Des de quants anys fa?

1	8,55 %
2	7,65 %
3	15,17 %
4	8,56 %
5	7,45 %
Més de 5	52,62 %
	100,00 %

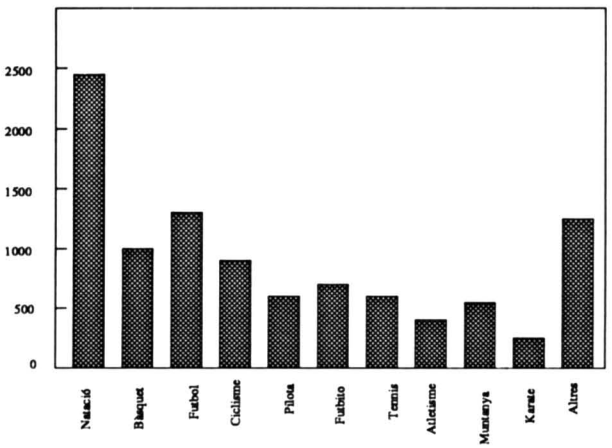


5.- *Des de quants anys fa?*
Amb el resultats obtinguts en aquesta resposta veiem dades relativament acords amb la realitat existent, pràctiques físico-esportives realitzades des de períodes més o menys llunyans, predominant els que realitzen activitats físico-esportives des de fa 3 anys (15,17 %), mentre que els universitaris que realitzen activitats físico-esportives des de 1 (8,55 %), 2 (7,65 %), 4 (8,56 %) i 5 (7,45 %) anys es dispersen molt més quant als índexs de participació.
Com a dada realment significativa i que, en certa manera, podria tenir alguna relació amb la de pràctica de 7 dies a la setmana (vista en la pregunta anterior) és la de que un 52,62 % dels enquestats es qualifiquen com a esportistes de més de 5 anys de pràctica, dada realment a tenir molt en compte, ja que pot ser catalogada la població que ha contestat aquesta pregunta com d'un alt nivell participatiu en termes de pràctica esportiva de continuïtat. En qualsevol cas, comentar que és una dada suficientment important com per a ser tinguda molt en compte i que motivarà realitzar plantejaments d'animació sociocultural, en matèria d'activitat físico-esportiva, concrets i sota la premissa de ser dirigits a una població motivada en certa manera.



PREGUNTA Nº 6
Quin esport practiques habitualment?

1.-	Natació	24,60 %
2.-	Bàsquet	10,75 %
3.-	Futbol	12,65 %
4.-	Ciclisme	9,95 %
5.-	Pilota	5,65 %
6.-	Futbito	6,60 %
7.-	Tennis	5,90 %
8.-	Atletisme	4,15 %
9.-	Muntanya	5,15 %
10.-	Kàrate	2,20 %
11.-	Altres	12,40 %
		100,00 %

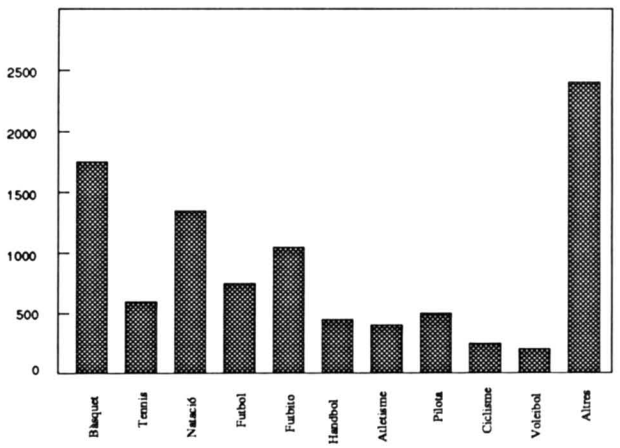


6.- *Quin esport practiques habitualment?*
Les respostes que hem obtingut en aquesta pregunta marquen com a esport preferentment practicat per la població universitària la natació (24,60 %), dada que pot facilitar, com ja hem comentat anteriorment, que hi hagin universitaris que realitzin pràctica físico-esportiva tots els dies de la setmana (comentaris realitzats a la pregunta nº 4), així com complementar els resultats obtinguts amb els que apareixen a la resposta nº 11 (varis) on s'han englobat activitats de gimnàstica de manteniment, aeròbic, etc.), elegit per un 12,40 % dels enquestats.
Com a segon bloc d'activitats físico-esportives a destacar, cal remarcar les opcions de futbol (12,65 %), bàsquet (10,75 %) i ciclisme (9,95 %), significativament triades en ser esports on es mostra la tradició (futbol) amb la novetat (bàsquet) o una activitat que entre la població jove té un atractiu continuat, el ciclisme.
Posteriorment i de manera progressiva apareixen activitats com ara les de futbito (6,60 %), tennis (5,90 %), muntanya (5,15 %), atletisme (4,15 %) i el kàrate amb un 2,20 % de les eleccions totals.
Aquestes últimes activitats relacionades indiquen una continuïtat en l'elecció sobre paràmetres que són habituals en la pràctica normal o habitual entre la població, en general, podent destacar activitats de fort implantament, com ara són les de pilota o muntanya.

planificació i gestió

PREGUNTA Nº 7
Quin esport t'agradaria practicar durant el present curs?

1.-	Bàsquet	17,50 %
2.-	Tennis	6,30 %
3.-	Natació	14,10 %
4.-	Futbol	7,35 %
5.-	Futbito	10,55 %
6.-	Handbol	4,60 %
7.-	Atletisme	4,10 %
8.-	Pilota	5,15 %
9.-	Ciclisme	3,15 %
10.-	Voleibol	2,70 %
11.-	Altres	24,50 %
		100,00 %

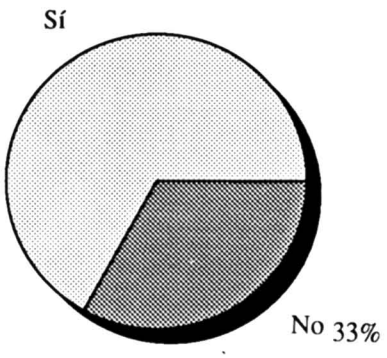


7.- *Quin esport t'agradaria practicar durant el present curs?*
Després de l'anàlisi de la pregunta nº 6, els interessos esportius en les pràctiques a realitzar, considerem que no varien de manera substancial sobre els indicats en la mencionada pregunta anterior, donat que el bàsquet, amb un 17,50 % d'eleccions, és producte de la gran incidència que s'està notant d'aquest esport en la societat actual, seguint, com a segona opció en interès per la seva pràctica, la natació amb un 14,10 % d'eleccions. Sobre les altres opcions a elegir, hem de destacar que el futbol (7,35 %) baixa en relació sobretot al futbito (10,55 %), augmentant el tennis (6,30 %), mantenint-se la pilota (5,15 %) i l'atletisme (4,10 %) i descendint el ciclisme (3,15 %).
Fer esment de l'aparició d'un altre tipus d'activitats físico-esportives com són el handbol (4,60 %) i el voleibol (2,70 %).
Per últim, citar que en l'apartat de altres, si bé a nivell general no són significatives, sí hi ha opcions de clara implantació, com pot ser l'ala delta, parapent, hípica, esports nàutics, etc., que indiquen una clara tendència a la pràctica de noves especialitats.



PREGUNTA Nº 8
Formaries part de l'equip esportiu del teu centre?

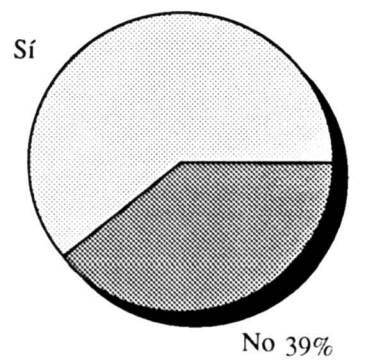
No	33,25 %
Sí	66,75 %
	100,00 %



8.- *Formaries part de l'equip esportiu del teu centre?*
Els resultats obtinguts en aquesta pregunta, al marge de clarificar els interessos per una pràctica reglada, com suposa la participació en una competició arbitrada i que es manifesta positivament en un 66,75 % en contra d'una elecció negativa d'un 33,25 %, ve a significar la motivació que els universitaris mostren per pertànyer i, per dir-ho d'alguna manera, "defendre" el colors de la respectiva facultat.
Si abans avançavem que una de les motivacions per a la pràctica esportiva era la competició federada, davant la carència d'ofertes d'aquest tipus, amb aquesta pregunta descobrim que el universitari sí pot triar l'opció de participar a lligues o competicions federades o universitàries, però entorn de clubs o organitzacions universitàries.
Aquest tipus de respostes són les que no poden fer avançar unes conclusions parcials en el sentit de veure la viabilitat de potenciar activitats entre universitaris com una manera més d'ampliar el ventall d'oferiments a la vegada que contribueixen a la formació d'un col.lectiu que, considerem, fins ara està realment desmotivat i dispers.

PREGUNTA Nº 9
D'haver-hi entrenaments, hi participaries?

No	39,90 %
Sí	60,10 %
	100,00 %

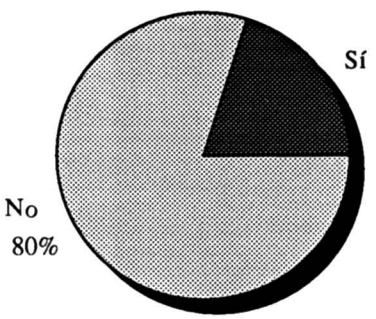


planificació i gestió

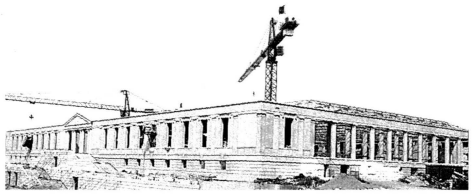
9.- *D'haver-hi entrenaments, hi participaries?*
Com a complement a l'anterior pregunta i reforçant el que s'ha dit en les seves conclusions, la incidència clara de la motivació universitària envers opcions físico-esportives del seu mateix entorn es materialitza, més encara amb resultats molt similars, davant el desig de realitzar entrenaments (amb una acceptació del 60,10 %, mentre que el no desig de realitzar entrenaments i conseqüentment, suposem, utilitzar la competició més com a entreteniment que com a obligació, es situa en un 39,90 %.
Cal aclarir que aquesta última opció no és sols motivada pel que hem dit anteriorment, sinó que pot considerar-se com a un dels motius que porten a la resposta analitzada, si bé podem establir un altre tipus de justificacions com poden ser uns altres entrenaments (federats), el realitzament d'un altre tipus d'activitats complementàries (de tipus cultural) o motius d'estudis.

PREGUNTA Nº 10
Estàs federat en algun esport?

No	80,90 %
Sí	19,10 %
	100,00 %



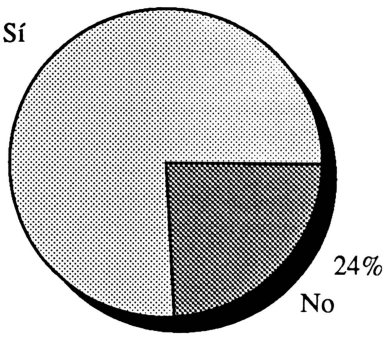
10.- *Estàs federat en algun esport?*
Les respostes donades a aquesta pregunta situen uns índexs de participació federada realment baixos, un 19,10 % de les respostes.
Les respostes donades a l'opció negativa de la pregunta se situen en el 80,90 %, que indica que la pràctica esportiva comentada en anteriors preguntes se situa entorn a activitats denominades de recreació més que de competició. D'això se'n dedueix que, com s'ha comentat en les dues preguntes anteriors, el desig de l'estudiant universitari de fer-se partícip en activitats esportives del seu centre d'estudis és significativament elevat.



PREGUNTA Nº 11

Participaries en cursos d'iniciació i/o perfeccionament esportiu?

No	24,65 %
Sí	75,35 %
	100,00 %



11.- *Participaries en cursos d'iniciació i/o perfeccionament esportiu?*

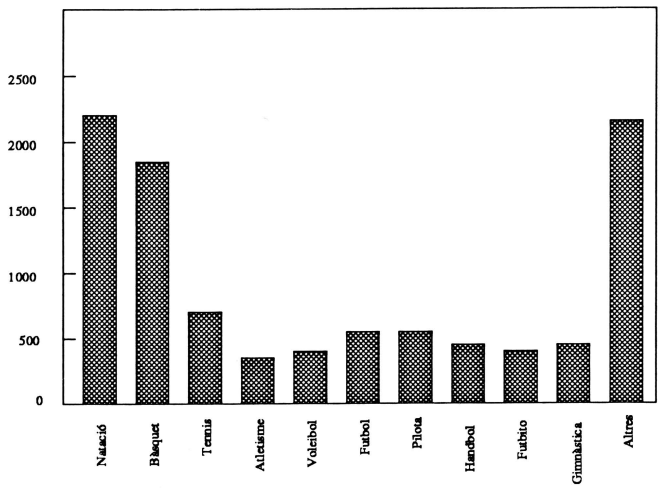
Com a complement a les respostes, i els seus consegüents anàlisis, de preguntes anteriors,veiem en aquesta que l'índex de desig de participar en cursos d'iniciació i/o perfeccionament esportiu se situa l'elecció afirmativa en el 75,35 %, mentre que la negativa és del 24,65 %.

De la primera opció comentada deduïm, una altra vegada, el desig de practicar activitat esportiva en la seva doble vessant, pel propi benefici físic que comporta i pel fet de participar en accions esportives amb companys del centre d'estudis, tornant a arribar a la conclusió de la motivació creada cap a opcions d'identificació amb el centre i els companys.

PREGUNTA Nº 12

En quin tipus de curset d'iniciació i/o perfeccionament t'agradaria participar?

1.-	Natació	22,20 %
2.-	Bàsquet	18,60 %
3.-	Tennis	7,25 %
4.-	Atletisme	3,40 %
5.-	Voleibo	13,75 %
6.-	Futbol	5,75 %
7.-	Pilota	5,65 %
8.-	Handbol	4,10 %
9.-	Futbito	3,65 %
10.-	Gimnàstica	4,30 %
11.-	Altres	21,35 %
		100,00 %

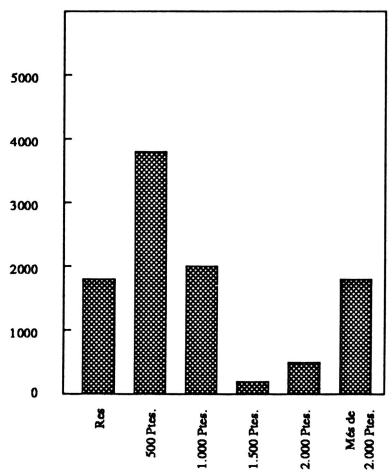


planificació i gestió

12.- *En quins cursos d'iniciació i/o perfeccionament esportiu t'agradaria participar?*
Com es pot apreciar pels resultats obtinguts a través d'aquesta pregunta, els interessos en les activitats físico-esportives a desenvolupar pel col.lectiu universitari, se centren, com es presumia pels resultats obtinguts en la pregunta nº 7, en activitats de tipus "utilitari i més concretament en natació, amb un 22,20 % de respostes afirmatives, seguit del bàsquet (18,60 %), suposant aquesta elecció per l'ímpetu desenvolupat per aquesta modalitat esportiva en la societat actual.
Més llunyanament apareixen activitats triades, a l'hora de realitzar cursets, amb caràcter lúdic, com ara és el cas del tennis, amb un 7,25 % i altres esports ja contemplats en la mencionada pregunta nº 7 i que s'identifiquen amb pràctiques físico-esportives tradicionals com són el futbol (5,75 %), la pilota (5,65 %), la gimnàstica (4,30 %), el handbol (4,10 %), el voleibol (3,75 %), el futbito (3,65 %) o l'atletisme amb un 3,40 %.
Per últim citar que, si bé a nivell de conjunt l'apartat "altres" representa un elevat 21,35 %, la seva composició aporta interessos molt determinats i amb valors parcials petits i molt poc significatius. En aquestes opcions, i a manera d'exemple, comentarem interessos per desenvolupar activitats físico-esportives fins un ampli ventall de propostes.

PREGUNTA Nº 13
Quantitat mensual que estaries disposat a pagar per curs

Res	16,35 %
0 a 500 Ptes.	38,40 %
500 a 1000 Ptes.	21,10 %
1000 a 1500 Ptes.	2,75 %
1500 a 2000 Ptes.	4,70 %
Més de 2000 Ptes.	16,60 %
	100,00 %



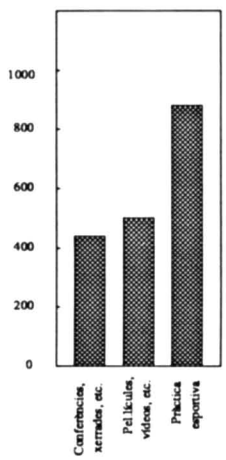
13.- *Quantitat mensual que estaries disposat a pagar per curs*
Com a complement a la pregunta anterior, s'ha proposat en aquesta que els universitaris ens diguin quina és la quantitat que estan disposats a pagar pels cursets abans mencionats.
Com es pot apreciar, les respostes a aquesta pregunta, si bé abasten totes les propostes presentades, tenen una clara incidència sobre les propostes que comprenen quantitas entre 0 i 1.000 ptes., repartint-se molt significativament entre les 0 o 500 ptes. (38,40 %), seguida de la que comprèn entre 500 i 1.000 ptes. amb un 21,10 %.



Aquests resultats ens indiquen un important concepte de responsabilitat universitària i de realisme social. Els universitaris entenen que l'activitat físico-esportiva, si bé és un servei necessari, s'ha d'abonar i pagar, potser no en la seva totalitat, però sí en un tant per cent, com indiquen les respostes presentades.
Després d'aquestes respostes apareixen les que cataloguen que no s'ha d'abonar res (16,35 %) i les que entenen que la quantitat idònia amb què col.laborar al desenvolupament de les activitats físico-esportives ha de ser superior a 2.000 ptes. (l6,60 %).
Per últim dir que les quantitats que oscil.len entre les 1000 i les 1.500 ptes. (2,75 %) i 1500 i 2.000 ptes. (4,70 %) obtenen unes respostes realment baixes.

PREGUNTA Nº 14
Valora d'1 a 10 les següents activitats relacionades amb l'esport

Conferències, xerrades, etc.	4,90
Películes, vídeos, etc.	5,15
Pràctica esportiva	8,75

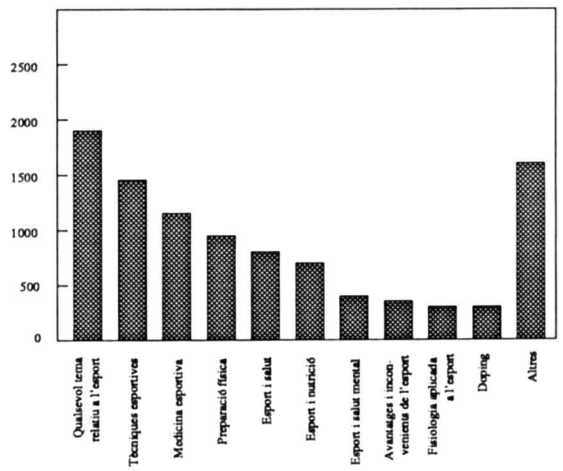


14.- *Valora d'1 a 10 les següents activitats relacionades amb l'esport*
S'ha pretès obtenir informació sobre quines activitats complementàries poden ser interessants pels universitàris alabesos i en relació amb l'activitat esportiva.
Com a resum dels interessos reflectits en l'enquesta, podem veure que la pràctica esportiva és, amb diferència, de més gran interès que qualsevol altre tipus d'iniciativa paral.lela a la mateixa pràctica esportiva.
Com a segon element elegit, tenim la projecció de pel.lícules, vídeos, etc., que se situa en la citada posició, si bé sols per un petit percentatge.
Com a tercer element, i a molt poca distància, tenim que les xerrades, conferències, etc. és un element també sol.licitat encara que, com es deia ateriorment, és la primera de les opcions proposades (la pràctica esportiva) la que és elegida majoritàriament en primer lloc.

PREGUNTA Nº 15

En quin tipus d'activitat t'agradaria que es desenvolupessin les conferències, xerrades, vídeos, pel.lícules, etc.?

Qualsevol tema relatiu a l'esport	19,30 %
Tècniques esportives	14,65 %
Medicina esportiva	11,35 %
Preparació física	9,65 %
Esport i salut	7,85%
Esport i nutrició	7,15 %
Esport i salut mental	4,30 %
Avantatges i inconvenients de l'esport	3,80 %
Fisiologia aplicada a l'esport	3,05 %
Doping	3,00 %
Altres	15,90 %
	100,00 %



15.- *En quin tipus d'activitat t'agradaria que es desenvolupessin les conferències, xerrades, vídeos, pel.lícules, etc.?*

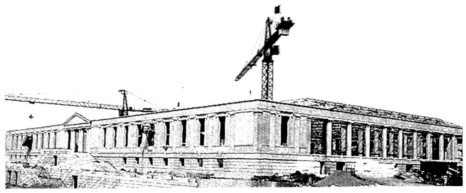
En qualsevol cas, i entenent la necessitat de facilitar una sèrie d'activitats complementàries a la simple pràctica esportiva, aquesta pregunta proposa l'elecció d'un tema d'interès per a ser tractat a través dels mitjans de comunicació, tant visuals com de paraula.

Com es pot apreciar per les repostes, el tema genèric de "qualsevol tema relacionat amb l'esport" es destaca amb un 19,30 %, seguit del de "tècniques esportives" amb un 14,65 % i el de "medicina esportiva" amb un 11,35 %.

Temes relacionats amb la "preparació física" (9,65 %), "esport i salut" (7,85 %) i "esport i nutrició" (7,15 %) se situen en la tabla mitja dels interessos per activitats complementàries.

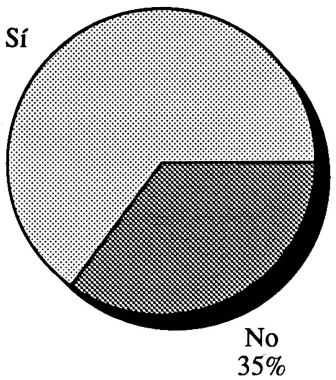
Per últim, temes relacionats amb "esport i salut mental" (4,30 %), "avantatges i inconvenients de l'esport" (38,00 %), "fisiologia aplicada a l'esport" (3,05 %) o el "doping" (3,00 %) queden relegats a últims llocs.

En el capítol "altres" amb un 15,90 % s'hi engloben activitats molt variades i que tenen una incidència insignificant, comparativament parlant respecte a les tractades anteriorment.



PREGUNTA Nº 16
Acuds com a espectador a les pràctiques esportives?

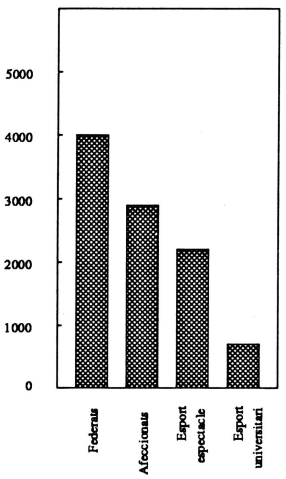
No	35,65 %
Sí	64,35 %
	100,00 %



16.- *Acuds com a espectador a les pràctiques esportives?*
Les respostes obtingudes a aquesta pregunta situen en un 64,53 % l'assistència a diferents pràctiques esportives des del punt de vista de l'espectador, mentre que un 35,65 % és l'índex d'universitaris que no acudeixen com espectadors a pràctiques esportives.
D'això podem deduir que quasi dos terços de la població universitaria té afecció a les activitats físico-esportives, també, des del pla d'espectador, cosa a tenir en compte si es desitgen programes d'activitats físico-esportives encaminades a l'espectacle o bé si ens atenem al concepte de recuperar el sentiment col.lectiu d'universitari unint les activitats anteriorment descrites amb la de "recolzament als colors del centre educatiu", apartat a tenir en compte des de la perspectiva d'una animació socio-cultural d'aquest interès col.lectiu.

PREGUNTA Nº 17
De quin tipus de competicions ets espectador?

Federats	40,26 %
Afeccionats	29,42 %
Esport espectacle	22,46 %
Esport universitari	7,86 %
	100,00%



planificació i gestió

17.- *De quin tipus de competicions ets espectador?*
Com a complement a la pregunta realitzada anteriorment, s'ha considerat oportú proposar aquesta amb el propòsit de poder tenir una visió més clarificadora sobre quin tipus d'espectacle esportiu és el més sol.licitat pel col.lectiu universitari.
Així doncs, podem comprobar que, a través de les respostes rebudes, l'universitari assisteix preferentment a activitats federades (elegides per un 40,26 % dels enquestats) reincidint en comentaris ja realitzats sobre la influència d'aquest tipus d'accions.
Com a segon element a tenir en compte veiem que l'universitari assisteix a competicions esportives de marcat caràcter afeccionat (triada amb un 29,42 %), competicions que, sense enganyar-nos, mantenen estructures de competicions federades però no estan sota la seva tutela.
Com a tercer element d'elecció veiem situat l'esport espectacle, amb un 22,46 %, situant-se, però, en una cota realment baixa. Dir al respecte que a Vitòria-Gasteiz, l'única categoria d'aquest tipus de competicions és l'equip de bàsquet del Taugrés-Baskònia, activitat que pot arribar a considerar-se de certa élite si ens atenem al cost dels respectius abonaments o entrades, costos molt elevats per al que pot ser una mitja econòmica universitària.
Per últim comentar que és significativa la dada obtinguda sobre l'assistència de només un 7,86 % dels universitaris a les seves pròpies competicions.
Podem realitzar una primera consideració sobre aquesta dada en funció de la poca consistència d'aquest tipus de competicions, poca consistència que es deu a l'escàs nombre de les mateixes, en contra d'opinions donades anteriorment sobre interessos dels universitaris en activitats esportives tant en la seva vessant d'entrenament com en la de competició.

Suggeriments

Com a última part del qüestionari, se solicitava a l'enquestat que indiqués a mode de suggeriment què considera important a tenir en compte de cara a millorar l'activitat físico-esportiva universitària.
Així, i per ordre de preferència, veiem situat en primer lloc l'opció d'instal.lacions gratuïtes, si bé no és molt comprensible en saber que a Vitòria-Gasteiz les instal.lacions municipals són de caràcter gratuït per a tot tipus de competició afeccionada, entre la qual s'inclou la universitària.
Si es refereix a la possibilitat de realitzar entrenaments gratuïts, considerem que és una sol.licitud que no té cap argument si sabem, com així és, que les tases per a la realització d'entrenaments en instal.lacions esportives municipals són molt reduïdes, entenent, vist el que hem recollit en altres preguntes, que l'índex de participació en aquest tipus d'activitat és realment petit.
Com a segona elecció efectuada hi ha la de la compatibilitat entre els horaris lectius i els de la pràctica esportiva, entenent com a tal l'adequació d'un horari lectiu més en consonància amb la realitat social del moment i, a més, entenent la possibilitat de poder ampliar les ofertes que, per a l'ús d'instal.lacions i activitats esportives per estudiants, realitza el municipi.
Com a tercera opció a tenir en compte, destacarem la d'una adequació de les tases marcades per a la realització de cursets i que aquestes tinguin unes quotes diferents per a universitaris.
Com a quarta opció destaquem la de realitzar una programació d'activitats i de competicions, desig que s'ha d'entendre com a lògic si ens atenem a les respostes efectuades a preguntes anteriors.
Similarment es pot catalogar la proposta classificada en cinquè lloc i que fa referència a una més gran informació i una millor organització, potser la clau d'un òptim desenvolupament esportiu universitari.



En sisè lloc trobem el desig d'una més gran oferta d'activitats esportives, tal i com reflecteixen alguna de les respostes emeses anteriorment.
En setè lloc apareix el desig de potenciar l'educació físico-esportiva com a assignatura dins el currículum universitari.
En vuitè lloc apareix el desig de potenciar l'activitat físico-esportiva com a opció lúdica, desig compartit amb un ampli espectre d'usuaris siguin o no universitaris.
En novè lloc hi ha el desig de comptar amb tècnics i monitors adequats a la demanda universitària.
Per últim, i dins dels suggeriments emesos pels universitaris de cara a millorar els oferiments esportius cap al col.lectiu, apareix el de facilitar i afavorir el material esportiu, suggeriment que, juntament amb el primer, és digne de significar-se per les seves especials característiques.

Suggeriments
Per ordre de preferència:
1.- Instal.lacions gratuïtes
2.- Horaris compatibles amb la pràctica d'esport
3.- Preus assequibles dels cursos i altres activitats
4.- Programes competicions
5.- Major informació i millor organització
6.- Amplia oferta esportiva en cursets
7.- Desenvolupament de la pràctica esportiva com assignatura
8.- Potenciació de l'esport com activitat lúdica
9.- Comptar amb monitors i entrenadors esportius
10.- Material esportiu

Conclusions

Posar fi a un treball fet amb il.lusió i, creiem, entrega, resulta sempre difícil. Encara més en aquest cas, donat que no és sols el treball final del "Curs d'animació sociocultural I", sinó que, degut a la il.lusió que tenim per aquest tema ens resulta particularment difícil posar-hi fi. Per això, i entenent que seguim una de les principals premisses de l'animació sociocultural, la continuació i autoalimentació (feed-back) per a aconseguir una constant millora, proposarem una sèrie de consideracions que, lluny de significar la fi d'aquest treball, significa, o almenys això pretenem, la base d'un venider treball complementari i la consecució d'un millor sistema d'acció en animació sociocultural i esportiva en el món universitari.
Passem, però, a detallar aquestes conclusions.
En primer lloc, i a manera d'introducció, hem de delimitar el marc d'actuació en matèria d'animació sociocultural i esportiva, sobretot des del prisme d'aquest últim concepte, entenent que l'activitat físico-esportiva ha d'estar al servei de l'home, promovent activitats que tendeixin a la recuperació de la naturalitat i senzillesa enfront a certs estereotipus adquirits de manera inconscient, l'aspecte lúdic i de recreació, així com una reivindicació de l'aspecte que suposa la recuperació del temps d'oci a través, en aquest cas, d'accions educacionals sota el prisme de la denominada "ensenyança oberta".
Pot ser que l'aplicació d'aquests conceptes al món universitari limiti alguns dels conceptes de base ja mencionats.
Res més lluny del nostre desig. Hem d'entendre que l'aplicació dels termes (i el que significa) en el món universitari alabès no és més que la plasmació dels coneixements adquirits en el transcurs de l'any acadèmic (88/89), sota la tutela de la U.N.E.D. i amb el títol d'"Animació Sociocultural I".
Reprenent les opinions que Bone i altres donen en el ja citat "Seminari sobre animació esportiva", hem de citar com a característiques fonamentals de qualsevol tipus d'animació físico-esportiva, en el seu concepte instrumental, el ser un instrument que permeti informar, situar, mobilitzar, estimular, organitzar, accedir, participar, etc.
Per un altre costat, i seguint amb els mateixos autors, hem de remarcar el caràcter emancipador de l'animació físico-esportiva, pretenent aconseguir individus lliures, així com una societat menys manipulada i dirigida.
Des del punt de vista institucional, hem de recordar el caràcter terminal del pupil.latge, entenent com a tal la inevitable tendència a que la iniciativa sigui assumida pels propis individus afectats, transformant-se en un element iniciador d'accions d'animació socioculturals i esportives, així com també propiciador del desenvolupament d'iniciatives individuals i/o grupals.
Per últim, i per acabar amb les opinions d'aquest autor últimament citat, recordar el ja esmentat caràcter continu, constant i progressiu d'aquest tipus d'activitats.
Amb el treball ara presentat hem intentat d'aconseguir una manifesta i clara motivació entre el col.lectiu treballat emprant elements físico-esportius, alhora que es pretén que aquestes accions no siguin sols impulsos puntuals sinó que desenvolu-

planificació i gestió

pin processos continus en aquest tipus d'activitats.

Per això i referint-nos, una vegada més, al procés seguit, hem de recalcar el caràcter de mitjà, que no de fi, entenent per tal el seu aspecte d'instrument i el seu caràcter d'element necessitat d'un altre tipus d'estudis o accions complementàries que facilitin una millor i més àmplia comprensió de les motivacions universitàries en l'àmbit de l'activitat físico-esportiva.

Com ja s'ha comentat anteriorment, dels resultats obtinguts per les citades enquestes s'ha procedit a la realització d'una sèrie d'activitats físico-esportives, pretenent seguir les indicacions obtingudes per les mencionades enquestes. El resultat ha estat un nivell de participació més alt que l'aconseguit en edicions anteriors, si bé la impossibilitat, pel moment, de realitzar una segona fase de l'estudi, no ens permet quantificar aquesta millora. En qualsevol cas, i com a element a tenir en compte, dir que l'ampliació de l'oferta d'activitats físico-esportives per universitaris ha propiciat l'accés d'un més gran nombre d'assidus a les citades activitats, sobrepassant els límits establerts fins la data quant a nivells de participació limitats a accions esportives de caràcter competitiu.

Però els resultats no han de quedar reduïts als nivells estudiantils. Considerem que les institucions implicades, seguint la primera fase del ja esmentat caràcter continuat i a la vegada emancipador (entenent aquesta teòrica incongruència com a fruit d'un procés temporal), són les que han de tenir clar que els procediments a seguir, una vegada demostrat que s'aconsegueixen els objectius proposats amb el treball ara presentat, han de tenir una via de millora que faciliti la constant superació dels límits aconseguits diàriament. En aquest sentit, i amb la fi d'unificar criteris, considerem vàlides algunes de les premisses donades en les "Trobades sobre animació sociocultural" (Vitòria-Gasteiz, 1987) i que, resumidament, podríem delimitar en els següents:

- Creació de la legislació entorn a l'activitat físico-esportiva a la Universitat i dins del programa curricular.
- Facilitat a l'hora d'aconseguir personal tècnic qualificat que posi en funcionament les citades accions.
- Creació d'instal.lacions per a la pràctica físico-esportiva i, en el cas, acords amb les institucions que sí les tinguin.
- Programes de promoció d'accions físico-esportives innovadores.
- Programes de recolzament a l'agrupació esportiva universitària.
- Canalització de qualsevol tipus d'experiències, ja sigui entre universitaris o entre aquests i diferents col.lectius de la societat.
- Programes de foment d'un servei de publicacions/biblioteca en temes físico-esportius.

I així fins un llaguíssim etcètera que ens és impossible plasmar aquí.

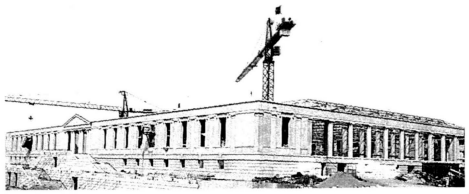
En qualsevol cas, i com cita J.W. Botkin, i altres, l'autonomia personal es basa en la capacitat per a adquirir i formular judicis així com per a aprendre decisions necessàries per a actuar amb independència i llibertat personal.

D'això deduïm, si entenem que l'activitat d'animació sociocultural i esportiva forma part del mateix concepte de cultura, que és a través de les primeres com hem d'aconseguir un autèntic canvi social, facilitant per a ferho, com citen les professores G. Pérez Serrano i M.T. Martín González en el llibre *La animación sociocultural, volum I* (U.N.E.D. 1988), elements de sensibilització i promoció d'activitats culturals, dotació d'instruments que permetin l'expressió de la cultura popular, capacitació dels tècnics encarregats de dinamitzar aquestes activitats socioculturals i esportives, etc.

Per últim, i citant el professor Vial quan fa referència als trets que caracteritzen l'home del futur, com uns dels més característics i que afecten l'objectiu del treball ara presentat cita els següents:

- Domini del cos i de l'afectivitat.
- L'educació del caràcter.
- L'educació intel.lectual.
- L'educació estètica.
- La iniciació al món modern i a l'educació social.

Elements, tots, que queden perfectament contemplats quan parlem del objecte de la realització i foment de pràctiques motrius entre el col.lectiu universitari.



BIBLIOGRAFIA

BONE, A. i altres, *Seminario sobre animación deportiva*. Govern de Navarra, 1987.

CAGIGAL, J.M., *Deporte, espectáculo y acción*. Editorial Salvat, 1981.

CEMBRANOS, F; MONTESINOS, D.M. i BUSTELO, M., *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Editorial Popular, 1988.

FERNÁNDEZ, P.A., *Encuentros sobre animación sociocultural*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco 1987.

FREIRE, P. i altres, *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*. Fundació Banco Exterior.

GARCÍA FERRANDO, M., *Hábitos deportivos de los españoles*. I.C.E.F. (Ministeri de Cultura).

GONZÁLEZ MORO, V., *El comportamiento de los jóvenes escolares de Durango ante la educación físico-deportiva*. I.C.E., Universitat del País Basc

HERNÁNDEZ, A., *Escritos sobre promoción sociocultural*. Editorial Popular, 1987.

MARCOS, J.; CAÑELAS, A.; ARRANZ, G., *Encuesta sobre la práctica deportiva en la ciudad de* Barcelona. Conselleria d'Esports, Ajuntament de Barcelona.

MARTÍN GONZÁLEZ, T. i PÉREZ SERRANO, G., *La animación sociocultural, Volum I*. U.N.E.D.

MARTÍNEZ MEDIANO, C., *Los sistemas de educación superior a distancia. La práctica tutorial de la UNED*. I.C.E. de la U.N.E.D.

RENDIMENT EN LES PROVES FÍSIQUES D'INGRÉS A L'INSTITUT NACIONAL D'EDUCACIÓ FÍSICA: INFLUÈNCIA DELS NIVELLS D'ANSIETAT

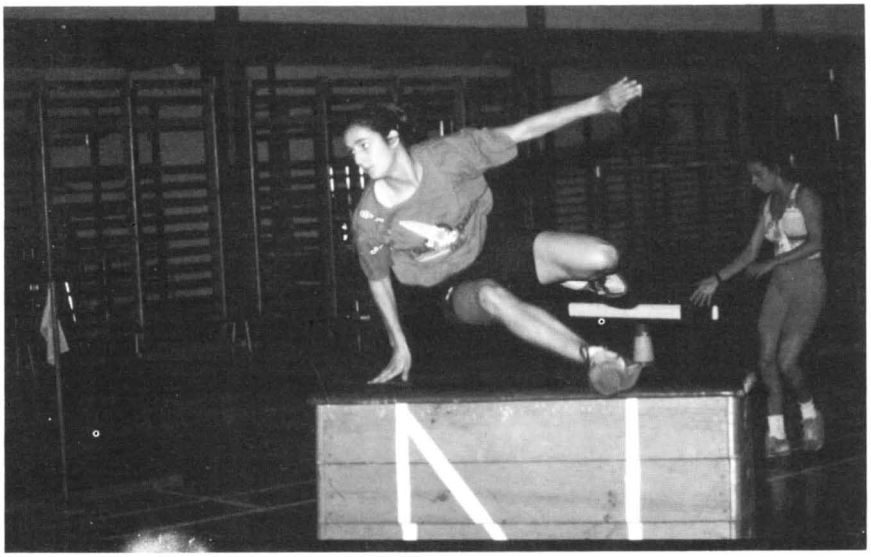
Sara Márquez Rosa,
Institut Nacional d'Educació Física de Castella i Lleó, Campus Universitari, Lleó.

Resum

Es va investigar la influència dels nivells d'ansietat sobre el rendiment en les proves físiques d'ingrés a l'Institut Nacional d'Educació Física de Castella i Lleó.

A l'estudi van participar 282 subjectes (216 homes i 66 dones). L'avaluació de l'ansietat-tret i l'ansietat-estat es va dur a terme mitjançant les dues escales del *State Trait Anxiety Inventory* (STAI-E i STAI-R) i el *Sport Competition Anxiety Test* (SCAT). No es van detectar diferències significatives en el tret d'ansietat o en l'ansietat-estat entre ambdós sexes. L'ansietat-estat (STAI-E) va correlacionar significativament amb l'ansietat-tret mesurada tant mitjançant el STAI-R com el SCAT. Els resultats obtinguts indiquen que els subjectes amb un tret d'ansietat alt mostren nivells d'ansietat precompetitiva que repercuteix negativament en la seva execució, en ser comparada amb la d'individus amb una reduïda ansietat-tret. L'estrès que presenten els subjectes pot ser, per tant, un factor distorsionador important en el rendiment en les proves físiques d'ingrés als instituts nacionals d'educació física.

Introducció



Estudis de diferents autors han fet palesa l'existència d'una relació entre activació i rendiment en l'execució esportiva. S'ha proposat que un nivell adequat d'activació fóra essencial per assolir una execució òptima en tasques motores, de tal manera que nivells d'activació excessivament alts o reduïts podrien interferir amb el rendiment (Kerr, 1987; Oxendine 1970 i 1984). Aquest model, anomenat de la U invertiva, s'ha estès en un intent de descriure la relació entre activació i estrès. S'ha suggerit que nivells alts i reduïts serien experimentats com a estressants. Així, doncs, la relació entre estrès i execució seria lineal, augmentant la segona en reduir-se el primer (Levi, 1972; Jones i Hardy, 1987).

Una aproximació a la relació entre estrès i execució es recolza en la resposta d'ansietat que acompanyaria a nivells alts d'estrès. Tot i que l'ansietat competitiva té aparentment un caire multidimensional (Humphreys i Revelle, 1984), un dels seus components, l'ansietat cognitiva, sembla jugar un paper central (Spielberger, 1989). Han estat emprades diferents tècniques per tal d'avaluar-la essent especialment utilitzat el *State Trait Anxiety Inventory* de Spielberger (Spielberger, 1970), que permet avaluar els nivells d'ansietat, considerada com a tret o com a estat emocional transitori, així com el *Sport Competition Anxiety Test* de Martens (Martens, 1982), questionari especialment adaptat a la situació esportiva per a l'avaluació del tret d'ansietat.

Els instituts nacionals d'educació física, centres responsables al nostre país de la formació dels professionals de l'educació física, es caracteritzen per uns criteris d'admissió dels alumnes que incloen una sèrie de proves físiques específiques, amb un nivell més alt o més petit de dificultat segons els casos, les quals han de ser superades per aconseguir l'accés als estudis. El grau d'estrès que presenten els subjectes en aquestes proves pot afectar la consecució dels objectius requerits i ser un factor distorsionador important en l'execució motora dels mateixos. En el nostre treball hem avaluat la possible incidència dels nivells d'ansietat, considerada com a tret i com a estat, sobre el rendiment en les proves físiques d'ingrés a l'Institut Nacional d'Educació Física de Castella i Lleó.

Mètodes

Subjectes

En la composició d'aquest estudi van participar 282 subjectes (216 homes i 66 dones) preinscrits per a la realització de les proves físiques d'ingrés a l'Institut Nacional d'Educació Física de Castella i Lleó durant el curs 1989-1990.

Procediment

Aproximadament una hora abans del començament de les proves, els subjectes completaven individualment els següents tests:

a) Escala d'ansietat-estat (STAI-E) del *State Trait Anxiety Inventory* (STAI) de Spielberger (Spielberger, 1970), segons l'adaptació espanyola de TEA Ediciones S.A. (TEA, 1982).
b) Escala d'ansietat-tret (STAI-R) del STAI, segons l'adaptació espanyola de TEA Ediciones S.A. (TEA, 1982).
c) *Sport Competition Anxiety Test* (SCAT) de Martens (Martens, 1982). El test va ser traduït i adaptat a partir de la versió original americana.

Les proves físiques realitzades pels subjectes van ser les següents:

1) Adaptació al medi aquàtic:
   Precisió en immersions, desplaçaments i aturades en piscina. Aquesta prova presentava caràcter eliminatori, de manera que no superar-la suposava l'exclusió per a la realització de la resta.
2) Força explosiva del tren inferior:
   Distància de salt a peus junts a partir d'una línia de batuda.
3) Força explosiva del tren superior:
   Distància de llançament d'un baló agenollat i amb els braços per damunt del cap.
4) Agilitat:
   Temps invertit en una cursa d'obstacles sortejant dos banderins i dues tanques.
5) Mobilitat articular:
   Els subjectes asseguts amb cames i braços estesos flexionen el tronc provant d'assolir amb les mans la major distància possible.
6) Resistència aeròbica:
   Temps corrent en un traçat d'anada i tornada de 20 m. a una velocitat que augmenta cada minut segons marca una banda magnètica.

El rendiment en cadascuna de les proves es va avaluar segons un barem de 0 a 10, prenent com a mostra els subjectes presentats. El rendiment final es trobava fent la mitja de totes.

Anàlisi estadística

Les dades s'expressen com a valors mitjans ± error estàndard de la mitja-

na (E.E.M.). La significació de les diferències entre mitjanes es va mesurar mitjançant el test de la t de Student o el test de comparacions múltiples de la F de Peritz (Harper, 1984), considerant significatius valors de P<0,05. Les interaccions entre variables es van avaluar mitjançant el coeficient de correlació de Pearson.

Resultats

La taula I mostra les puntuacions directes obtingudes pels subjectes en cadascun dels qüestionaris, així com els percentils corresponents als esmentats valors segons els manuals del STAI i el SCAT. A la mateixa taula es recullen els rendiments mitjans per al conjunt de les proves. Com es pot observar, no es detecten diferències significatives entre ambdós sexes ni en el rendiment ni en els nivells d'ansietat, considerada com a tret (STAI-R, SCAT) o com a estat (STAI-E).

La taula II correspon als coeficients de correlació de Pearson per a les puntuacions obtingudes en les dues escales del STAI i en el SCAT. L'ansietat-tret correlaciona significativament amb l'ansietat-estat i aquesta correlació es presenta tant quan la primera s'avalua mitjançant el STAI-R com mitjançant el SCAT

Per a una anàlisi en més gran profunditat de les dades es va dividir la mostra en tres grups, en funció de les puntuacions obtingudes en l'estat d'ansietat (STAI-E):

Grup A = 25% superior (centil:>75)
Grup B = 50% mitjà (centil: 40-75
Grup C = 25% inferior (centil:<40)

Tal com ho mostra la figura 1, els subjectes amb una ansietat-estat elevada (Grup A) són els que presenten uns valors superiors en l'ansietat-tret mesurada tant per STAI-R com per SCAT. Aquesta relació es dóna igualment per als grups B i C. Les diferències resulten significatives en tots els casos.

Si es considera el rendiment en les proves físiques en funció del nivell d'ansietat (figura 2) s'observa que el rendiment màxim s'assoleix en els individus amb ansietat baixa. És a dir, els subjectes rendeixen pitjor com més gran és el nivell d'ansietat. Les diferències entre els tres grups són significatives.

Taula I. **VALORS MITJANS (X ± E.E.M.) D'EDAT, RENDIMENT I PUNTUACIONS EN ELS DIFERENTS QÜESTIONARIS D'ANSIETAT**

	Homes (n=216)	Dones (n=66)	Total (n=282)
Edat (anys)	20,1 ± 0,2	19,3 ± 0,1	19,9 ± 0,1
Stai-E (puntuació)	23,7 ± 0,6	24,9 ± 1,1	24,1 ± 0,5
(centil)	57,9 ± 1,5	58,2 ± 2,7	58,0 ± 1,3
STAI-R (puntuació)	18,3 ± 0,5	20,7 ± 1,0	19,0 ± 0,6
(centil)	42,9 ± 2,0	38,4 ± 3,4	42,0 ± 1,7
SCAT (puntuació)	20,5 ± 0,3	23,7 ± 0,5	21,0 ± 0,3
(centil)	63,9 ± 1,7	58,4 ± 2,8	62,8 ± 1,5
Rendiment	6,6 ± 0,1	6,6 ± 0,2	6,6 ± 0,1

* Segons el barem americà

Taula II. **INTERCORRELACIONS ENTRE LES PUNTUACIONS OBTINGUDES EN ELS DIFERENTS QÜESTIONARIS D'ANSIETAT. r= COEFICIENT DE CORRELACIÓ DE PEARSON**

	STAI-R		SCAT	
	r	p	r	p
STAI-E	0,489	0,01	0,498	0,01
STAI-R			0,479	0,01

Discussió

L'ansietat-tret es defineix com una predisposició més o menys permanent a respondre a determinades situacions amb uns nivells d'ansietat donats, mentre que l'ansietat-estat correspondria a l'estat emocional que es presenta en el moment concret de fer front a la situació (Sonstroem, 1984; Spielberger,1989). Els resultats obtinguts

Figura 1. **NIVELLS D'ANSIETAT-TRET (MESURADA PEL STAI-R I PEL SCAT) PER ALS TRES DIFERENTS GRUPS DE VALORS DE L'ANSIETAT-ESTAT (STAI-E). SIGNIFICACIÓ DE A VS B, B VS C I A VS C (TEST DE LA F DE PERITZ) P<0,05**

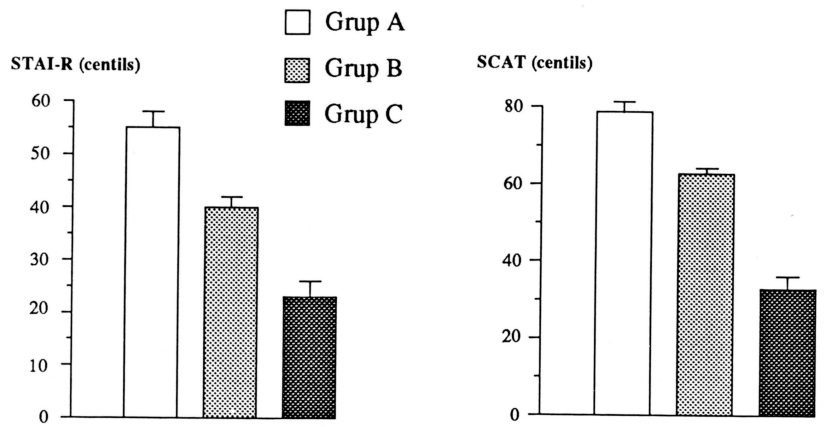
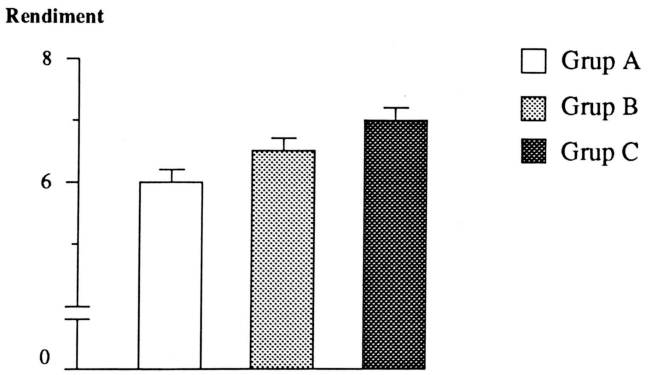


Figura 2. **RENDIMENT EN LES PROVES FÍSIQUES PER ALS TRES DIFERENTS GRUPS DE VALORS DE L'ANSIETAT-ESTAT (STAI-E). SIGNIFICACIÓ DE A VS B, B VS C I A VS C (TEST DE LA F DE PERITZ) P<0,05**



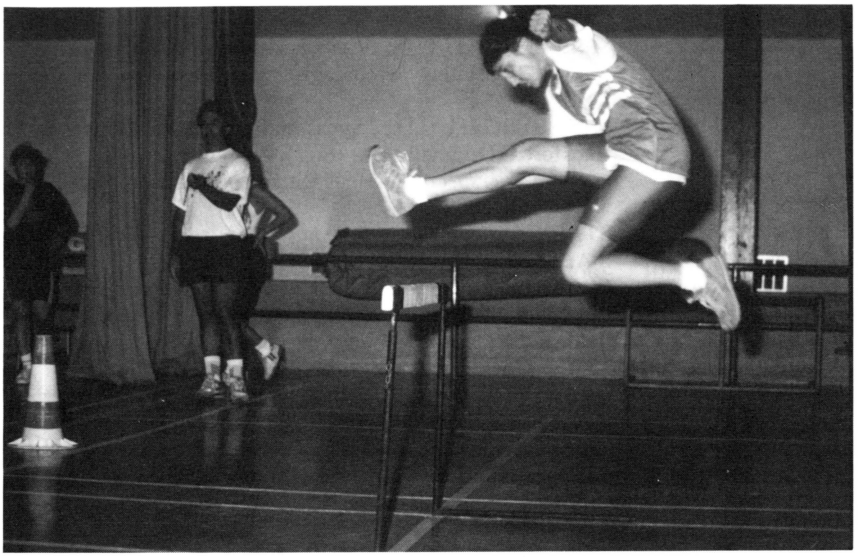
en els nostres experiments indiquen que els subjectes que han de realitzar les proves físiques presenten uns valors del tret d'ansietat (STAI-R) per sota del centil cinquanta, és a dir, que no existeixen diferències marcades respecte als valors d'una població normal. En aquest punt convé esmentar que en les dades corresponents al SCAT s'ha utilitzat el barem americà, en no ser encara baremat l'inventari per a la població espanyola.

No hem trobat diferències significatives entre ambdós sexes en els valors del tret o l'estat d'ansietat, amb cap de les escales emprades. Els nostres resultats difereixen en aquest sentit dels obtinguts en alguns estudis previs per a d'altres tipus de tasques (Bermúdez, 1978).

Tant les puntuacions del STAI-R com les del SCAT correlacionen positivament, com és d'esperar del fet que ambdós qüestionaris mesuren el tret d'ansietat. Diferentment d'altres autors (Capdevilla, 1987), el SCAT correlaciona amb l'estat d'ansietat (STAI-E) en una quantia semblant al STAI-R, que és un índex del tret d'ansietat general no específic per a la competició, encara que sí sigui prèvia a la realització d'unes proves de tipus físic.

Diferents investigacions han fet palès que entre els individus amb valors alts i baixos del tret d'ansietat existeixen diferències més marcades en situacions considerades com amenaçadores que en situacions neutres (Flood i Endler, 1980; Sanderson i Ashton, 1981). El model actual es podria conceptualitzar considerant que en el desencadenament de l'ansietat-estat és implicada una interacció entre ansietat-tret i estrès situacional (Cooley, 1987; Huband i McKelvie). Donat el caràcter multidimensional que té aparentment l'ansietat-estat, la interacció només tindrà lloc quan el component de l'ansietat-tret fos congruent amb el tipus d'amenaça situacional (Bermúdez, 1983). El nostre estudi evidencia que els individus amb puntuacions més altes en ansietat-tret presenten també valors més alts en ansietat-estat que els que tenen puntuacions baixes. És evident, per tant, que les proves físiques suposen situacions autoimplicatives i d'amenaça a l'autoestima que fan que les diferències en tret d'ansietat es tradueixin en nivells diferents d'ansietat-estat.

Els resultats obtinguts mostren l'existència d'una relació inversa entre les mesures d'ansietat i el rendiment dels subjectes. Les nostres dades indiquen que els individus amb un baix tret d'ansietat presenten uns nivells d'ansietat-estat en situació prèvia a la realització de les proves que no dificulta pas l'execució. Ans al contrari, els subjectes amb un tret d'ansietat elevat mostren nivells d'ansietat precompetitiva que repercuteixen negativament en la seva execució. Resultats semblants han estat detectats en Espanya



en un estudi portat a terme en altres països en diferents situacions competitives (Cox, 1986; Weinberg i Genuchi, 1980).

En resum, sembla evident que en la situació que suposen les proves físiques d'ingrés als instituts nacionals d'educació física, el test d'ansietat pot arribar a modular la relació entre ansietat competitiva i rendiment, fent que individus amb valors elevats del mateix mostrin una execució empobrida. Segons el nostre parer, aquesta mena de variables haurian de ser tingudes en compte a l'hora d'avaluar la possible utilitat de les proves físiques com a mòdul de filtració dels subjectes que han de cursar els estudis d'educació física.

Agraïments

Agraïm a na Marta Zubiaur González, en Gonzalo Cuadrado Sáenz i en José María Fernández Criado el seu ajut per a la realització i elaboració del present estudi.

BIBLIOGRAFIA

BERMÚDEZ, J., "Análisis funcional de la ansiedad", *Revista de psicología general y aplicada*, 153,1978, pàgs. 617-634.

BERMÚDEZ, J., "Modelo interactivo de ansiedad: implicaciones y contrastación", *Revista de psicologia general y aplicada*, 38, 1983, pàgs. 1004-1030.

CAPDEVILLA, L., "Influencia del entrenamiento psicológico en el rendimiento de deportistas de fondo con problemas de ansiedad", *Revista de investigación y documentación sobre las ciencias de la educación física y el deporte*, 6, 1987, pàgs. 19-29.

COOLEY E.J., "Situational and trait determinants of competitive state anxiety", *Perceptual and Motor Skills*, 64, 1987, pàgs. 767-773.

COX, R.H., "Relationship between skill perfomance in women's wolleyball and competitive state anxiety", *International journal of sport psychology*, 17, 1986, pàgs. 191-198.

FLOOD, M.; ENDLER, N.S., "The interaction model of anxiety: an empirical test in athelic competition situation", *Journal of research in personality*, 14, 1980, pàgs.329-339.

HARPER, J., "Peritz F test: basic program of a robust multiple comparison test for statistical analysis of all diferences among group means", *Computers in biology and medicine*, 14, 1986, pàgs. 437-445.

HUBAND, E.D.; MCKELVIE, J.S.; REVELLE, W., "Pre and postgame state anxiety in team athletes high and low in competitive trait anxiety", *International journal of sport psychology* 17, 1986, pàgs. 191-198.

HUMPHREYS, M.S.; REVELLE, W., "Personality, motivation and performance: a theory of relationship between individual differences and information processing", *Psychological Reviews*, 91, 1984, pàgs. 153-184.

JONES, J.G.; HARDY, L., "Stress and cognitive functioning in sport", *Journal of sport sciences*, 7, 1989, pàgs. 41-63.

KERR, J.H., "Structural phenomenology: arousal and perfomance", *Journal of sport medicine and physical fitness*, 1, 1987, pàgs. 71-79.

LEVI, L., "Stress and distrees in response to psychological stimuli", *Acta medicologica scandinavica*, Suppplement 528, 1972.