Núm. 29, setembre 1992, 500 ptes. (IVA inclòs)

apunts

EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS



EDITORIAL

XXV OLIMPÍADA, UN LLEGAT DIFÍCIL

Que l'esport canvia més lentament que el món ho confirma la força i el manteniment dels antics equips (CEI per URSS). D'altra banda, era impensable que la fusió de les dues Alemanyes produís en el medaller una simple addició de forces. L'esport de l'RDA, barreja de privilegis i de tècniques sense control, ha estat molt difícil d'integrar en la nova Alemanya. El mapa esportiu actual s'assembla més a l'antic ordre mundial, però cal destacar en el medaller l'absència de Iugoslàvia i la presència d'Espanya. Ningú, absolutament ningú, no s'esperava que tretze títols i 22 medalles lloregessin els nostres esportistes; i encara menys que això passés en els esports bàsics com l'atletisme, la natació i el ciclisme o en esports d'equip com el futbol o l'hoquei sobre herba. Esplèndids els títols olímpics de vela, judo i tir amb arc i no menys gratificant l'esforç de tots els nostres representants per millorar el seu rendiment en la majoria dels esports.

L'interrogant per al futur és el següent: continuarà aquest èxit del nostre esport? Es mantindrà el nostre país en els llocs d'honor? Hi ha raons per pensar que els resultats que s'han aconseguit en el terreny esportiu en aquests XXV Jocs Olímpics són molt difícils d'igualar i no diguem de superar. Tanmateix, l'esforç i l'aportació d'ajudes ADO, la gestió dels entrenadors, l'ajuda privada, etc., han donat aquests resultats i caldrà la continuïtat d'una política d'ajudes tècniques per mantenir aquest difícil llegat.

Jordi Solà Grancha,
Professor de Rugbi, INEFC-Barcelona.

HISTÒRIA DEL RUGBI

Resum

Aquest article pretén fer una revisió mitjanament exhaustiva de la documentació que es pot trobar avui dia sobre l'origen del joc del rugbi.
Hi aporto un resum dels primers jocs de pilota dels quals tenim constància i esmento aquells que pel seu desenvolupament semblen tenir una relació directa amb l'esport del rugbi tal com nosaltres el coneixem, tot repassant els jocs des de l'antiga Xina fins al segle XIX, i passant pels greco-romans i els de l'edat mitjana.
També faig esment de les dues versions de l'origen del rugbi modern, posant l'èmfasi en la versió més realista, tot finalitzant aquesta part de l'article amb un breu resum de dates en les quals s'han esdevingut fets importants relatius al desenvolupament d'aquest esport.
Finalment, s'hi inclou una breu ressenya sobre el rugbi a Catalunya, en la qual es destaquen uns quants fets rellevants de les primeres passes del rugbi a casa nostra.

Paraules clau: **història, soule, public schools, Rugby Union, Thomas Arnold, Baldiri Aleu, William Webb Ellis.**

Introducció

El joc del rugbi té uns orígens no gaire ben definits, però tractaré de delimitar-los en la mesura que em sigui possible.
Segons la versió "romàntica" (la més estesa arreu del món) aquest esport va néixer un dia del mes de novembre de 1823 al *public school* de la ciutat anglesa de Rugby, on una placa de marbre commemora el fet amb la inscripció següent:
"Aquesta làpida commemora el gest de William Webb Ellis el qual, fent gala d'una gran desimboltura cap a les regles del joc del futbol que es jugava en aquella època, va córrer per primera vegada amb la pilota entre les mans, donant origen al fet diferencial del joc del rugbi" A.D. 1823.
Però segons han posat de manifest investigacions posteriors, aquesta versió dels fets sembla que s'allunya bastant del que esdevingué en realitat.

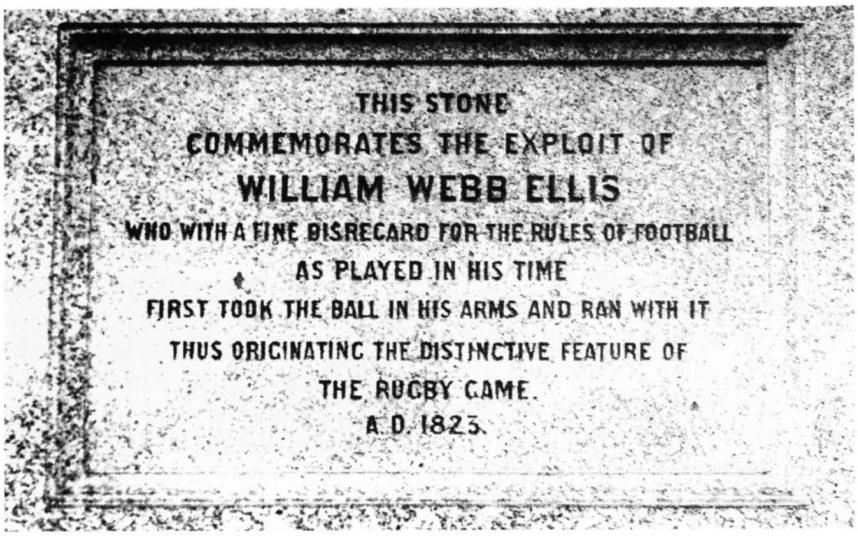
Prehistòria

En primer lloc, repassarem els diferents jocs dels quals tenim constància i que s'han desenvolupat al llarg de gairebé tota la història moderna de la humanitat.
El *tsu chu* era un joc de futbol cerimonial que es jugava a la Xina fa dos mil anys. En un partit, dos equips lluitaven pels punts, tot xutant la pilota per sobre d'una xarxa de seda penjada entre dos pals alts de bambú.
El *kemari* era un joc de futbol cerimonial japonès, on els "senyors" xutaven una pilota de pell de cérvol decorada passant-se-la els uns als altres, seguint un model formal, i en un camp limitat per arbres ornamentals com ara pins, oms, cirerers i aurons. Aquest joc, l'han jugat durant milers d'anys moltes generacions de japonesos.
El *pasuckquakkohowog* (es reuneixen per jugar a futbol) era un joc que practicaven els indis de l'àrea de Nova Anglaterra (Amèrica del Nord), pels volts del 1620, i en arribar-hi els *pilgrim fathers* s'adonaren que era una forma molt espectacular de futbol. Hi podien jugar fins a mil jugadors dividits en dos equips que lluitaven per aconseguir una petita pilota de pell de cérvol. Al voltant del camp de joc, que moltes vegades era a les vastes platges de la zona, s'hi feien apostes. Els pals de gol podien estar fets de qualsevol mena d'objectes.
El *pallone* és un altre joc principesc que es va jugar a Europa durant moltes centúries. Pel fet que en el joc s'emprava una gran pilota inflada, que havia de ser propel.lida pels jugadors, aquest joc d'equip és descrit, a vegades, com un dels precursors del rugbi-futbol. Es jugava en grans espais oberts, a les places de les ciutats o als palaus.
Jocs de futbol i d'handbol s'han donat a Amèrica del Nord al llarg dels segles XVII i XVIII. Hi havia un joc en què dues "porteries" estaven situades a una distància d'entre tres-centes i quatre-centes passes. Al començament del joc, la pilota es llançava a terra entre els dos equips, el que estava més alerta podia agafar-la i el que arribava primer a la porteria guanyava.
El *ballspiel* era un joc de futbol que es practicava a Rússia, cap al 1810, en què els jugadors xutaven i copejaven el que sembla que era una gran bufeta inflada.

Arrels greco-llatines del rugbi-futbol

Els jocs de pilota existeixen des de la nit dels temps; ja en trobem traces a la Xina posterior a Confuci, a Assíria i a les tombes de la Vall dels Faraons.
Però és a l'antiga Grècia on trobem jocs de pilota més o menys reglamentats, com *l'episcyro*, el *phenindo*, *l'aporrhaxis* o *l'uranio*, els

quals consistien, a grans trets, a batre l'equip oponent mitjançant l'ús d'un mòbil similar a una pilota.
A l'època dels romans, ja trobem un joc anomenat *harpastrum*, que es jugava sobre un terreny rectangular ben delimitat i en el qual amb l'ajut de passades i fintes s'havia de dur la pilota (*harpastro*) fins més enllà de la línia de fons del camp de l'adversari. Es reconeixia el dret a interceptar el portador de la pilota, bé tirant-lo a terra bé agafant-s'hi (tal com ho descriu Galè en les seves narracions). És per totes aquestes similituds que aquest joc romà sembla que és el precursor del nostre esport.



Placa commemorativa del gest de William Webb Ellis

L'edat mitjana: la soule i el calcio

El següent joc de pilota de què tenim constància escrita (cap a l'any 1000) és la *soule* francesa, de la qual es practicaven dues modalitats: la *soule* curta, que es jugava en un terreny de joc delimitat i amb un gran nombre de jugadors (podien arribar a la centena), i consistia a dur la pilota (una bufeta de porc inflada de grans dimensions) a l'altre extrem del camp; i la *soule* llarga, que consistia a portar la pilota des d'un poble fins a un altre poble.
Al principi, els partits de *soule* es jugaven durant els dies festius de Nadal i la vigília de Quaresma, i, posteriorment, cada diumenge. A causa del gran nombre de jugadors participants i dels amuntegaments que s'hi produïen, aquests jocs eren força perillosos, i fins i tot s'hi havien arribat a produir morts. És per aquest motiu que van ser prohibits tots els jocs de pilota durant gran part de l'edat mitjana, tant a les Illes Britàniques (des del 1312 fins al 1496) com a França. Altres motius d'aquesta prohibició dels jocs de pilota són que distreien els servents i les classes socials més baixes, tant de la feina, com de l'ensinistrament en el maneig de l'armament de l'època.

Aquests jocs, però, van ser molt populars, especialment entre els camperols i els estudiants, i es van mantenir vius malgrat totes les prohibicions i el rebuig de l'aristocràcia.
Ja al segle XV, *l'harpastrum* renaixeria a les grans ciutats italianes (especialment a Florència i Pàdua) sota la forma del *calcio*, esport que es jugava sobre un terreny ben delimitat; els jugadors vestien roba de vellut o de seda, de colors diversos; la pilota havia de sobrepassar la línia de fons del camp adversari, amb la qual cosa s'aconseguia un punt o *caccia*; la pilota es podia impulsar, indistintament, amb les mans o amb els peus, però no podia sobrepassar l'alçada dels jugadors; els jugadors participants (27 per equip) es dividien en: 15 davanters o *innanzi*, 5 mitjos o *sconciatori*, 4 tres quarts o *datori innanzi*, 3 defenses o *datori addiestro*. Els davanters havien de progressar impulsant la pilota amb els peus; els mitjos i els tres quarts, per impedir l'atac dels adversaris, "placaven" els davanters, cosa que produïa una melé o *scaramuggia*; els defenses intentaven recuperar la pilota i aclarir el seu camp amb l'ajut dels peus o de les mans.
D'una banda, és innegable que el *calcio* va influir decisivament en el desenvolupament dels jocs anglofrancesos, però no va aconseguir civilitzar-los, ni va exercir-hi una influència directa.
A França, durant el regnat d'Enric II, la *soule* i els esports en general es van popularitzar a bastament, ja que fins i tot el rei els practicava. També sota la influència francesa, pel matrimoni de Maria Estuard amb Francesc II, rei de França, els jocs que ens ocupen es van introduir a la Cort escocesa. En aquesta època, malgrat l'oposició de la noblesa, es jugava a futbol arreu d'Anglaterra; aquest terme designava les diferents variants de jocs de pilota, que es caracteritzaven per una gran violència. Aquest futbol, sovint prohibit per la reialesa o per decret dels magistrats, en el millor dels casos era tolerat, no sense dificultats, al llarg de centúries, com a vàlvula d'escapament per als mascles ben plantats. Violentes melés per la possessió de la pilota, córrer i llançar-la i, finalment, plantar-la a terra o en un lloc predefinit (curiosament sovint s'havia de fer tres vegades) va ser, com a Itàlia, una part integrant dels jocs durant centúries.
Al 1618, sota el regnat de Jaume I d'Anglaterra es va fer la Declaració

dels Esports, en la qual se'n defensava la pràctica.
Durant el segle XVII el futbol va conèixer un enorme desenvolupament a les universitats de Cambridge, Oxford, Eton i Winchester. Però amb la introducció en els costums anglesos del *sabatt* (el descans setmanal sagrat per als puritans), el futbol va perdre popularitat durant el segle XVIII, tot i que es va mantenir a les universitats i en algunes àrees determinades, raó per la qual va sobreviure al pas del temps malgrat les prohibicions.
D'altra banda, la *soule* únicament subsistiria a França, als camps de la Bretanya, a Normandia i a Picàrdia, on adoptà característiques de joc regional fins al principi del segle XX.



ting by Thomas Webster R. A. (1800-1886)

FOOT-BALL

Fotografia del camp de l'escola de Rugby

L'aparició del rugbi-futbol. Els public school

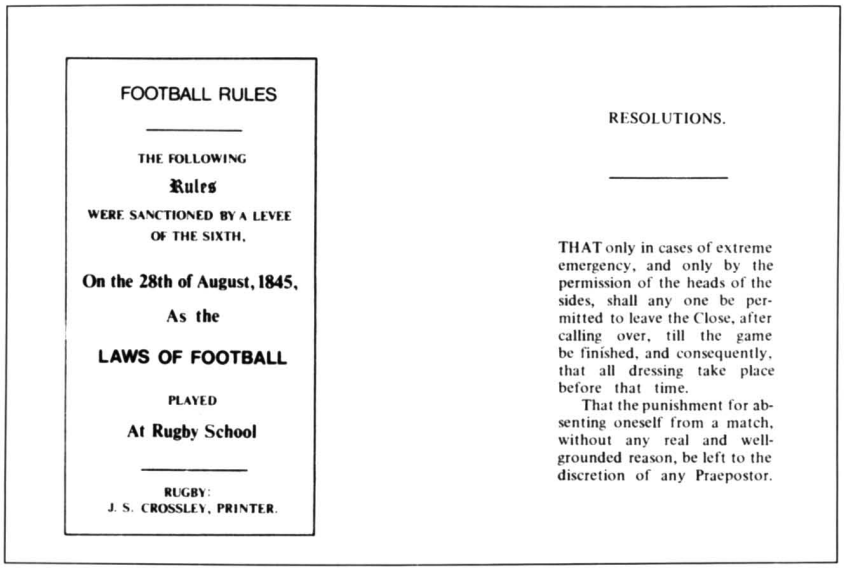
A Anglaterra, però, a cada col.legi o universitat, el futbol es regia per regles diferents, tant pel que fa a les dimensions del terreny de joc com a les regles de joc. Les melés continuaven sent la base del joc, el nombre de jugadors no estava limitat i els partits podien durar dies consecutius. Es progressava pel camp gràcies a àrdues i interminables batalles; es reconeixia el dret a agafar la pilota amb les mans i a fer-la botar en direcció a la línia adversària, però solament a la sortida de la melé; únicament hi havia tres prohibicions: situar-se davant la pilota, córrer amb la pilota agafada entre les mans i fer passades amb l'ajut de les mans.
Al llibre de l'anglès Thomas Hughes, *Tom Brown's school days*, l'autor hi descriu fil per randa els partits del futbol que es jugaven a l'època: els participants de les melés, se'ls anomenava *battle horses* o *bulldogs*; els més baixos i ràpids, que esperaven la sortida de la pilota, s'anomenaven *light brigade* o *entremaliats*.
Parlem concretament de la ciutat de Rugby i de la seva escola, que van ser els precursors del rugbi modern. Una sèrie de factors van fer possible que aquesta escola fos no solament la precursora del joc, sinó la creadora d'un mètode modern d'educació, el qual va possibilitar, posteriorment, convertir Anglaterra en la llar dels esports durant el segle XIX.
Aquests factors van ser els següents: d'una banda, la voluntat dels diferents directors de l'escola que els alumnes disposessin d'espais amplis i adequats per a la pràctica de les seves diversions (circumstància que va fer possible que l'escola actués de "conservatori" del vell joc medieval), i de l'altra, el nomenament de Thomas Arnold (1828) com a director del centre, el qual va ser l'iniciador i el potenciador del mètode modern d'ensenyament, com també un gran defensor de la pràctica dels esports.
Els alumnes del "mètode Arnold" van ser, de fet, els restauradors del futbol, ja que de les seves reflexions sobre el reglament, en van anar sor-



Pintura al·legòrica: el joc de futbol de l'època



Pintura dels primers jugadors de rugbi



FOOTBALL RULES

THE FOLLOWING

Rules

WERE SANCTIONED BY A LEVEE OF THE SIXTH,

On the 28th of August, 1845,

As the

LAWS OF FOOTBALL

PLAYED

At Rugby School

RUGBY:
J. S. CROSSLEY, PRINTER.

RESOLUTIONS.

THAT only in cases of extreme emergency, and only by the permission of the heads of the sides, shall any one be permitted to leave the Close, after calling over, till the game be finished, and consequently, that all dressing take place before that time.

That the punishment for absenting oneself from a match, without any real and well-grounded reason, be left to the discretion of any Praepostor.

Reproducció facsímil del primer reglament

tint les posteriors variacions i modificacions.
Al 1841, es va reconèixer oficialment el dret a córrer amb la pilota agafada amb les mans.

El primer reglament

Amb la finalitat d'unificar les diverses regles del joc i evitar així discussions en els enfrontaments entre les diverses escoles, el 7 de setembre de 1846, una assemblea general d'alumnes de l'escola de Rugby va elaborar unes "regles del futbol que es juga a l'escola de Rugby", les primeres regles escrites d'aquest joc, les quals van ser adoptades per diferents col.legis i universitats.
L'acadèmia d'Edimburg va adoptar aquest reglament al 1851 i el va difondre per les escoles escoceses, la qual cosa va donar lloc a l'organització de trobades interescolars per primera vegada en aquest país.

L'Associació de Futbol i la Unió de Rugbi

Amb la ràpida extensió de la pràctica del futbol, s'imposava una unificació de les regles. Tanmateix, els intents de les universitats no van arribar a bon port, ja que hi havia partidaris de dues tendències ben diferents: els partidaris del joc al peu (Eton, Harrow i Westminister), i els partidaris del joc antic (Rugby i Malborough).
D'altra banda, es començaven a fundar equips civils, el primer dels quals fou el Guy's Hospital (1843), partidari del futbol de Rugby. Al 1857, va néixer el Shefield, el primer conjunt favorable al joc al peu.
El 26 d'octubre de 1863, es va fundar l'Associació de Futbol, que comprenia onze equips, d'entre els quals hi havia partidaris de les dues tendències; eren, en la seva majoria, partidaris del futbol de Rugby, i van fer prevaler les normes del seu joc en redactar un reglament unificat.
El 8 de desembre de 1863, els partidaris del futbol de Rugby es van retirar de l'Associació de Futbol i, a partir d'aquell moment, el "futbol associació" i el "rugbi-futbol" van constituir dos jocs completament separats.
A continuació glossem algunes dates importants a partir d'aquest moment:

- 1839. Sorgeix el primer club de rugbi del qual tenim constància, format per ex-alumnes de l'escola de Rugby, a Cambridge.
- 1858. Es forma l'equip Edimburgh Academical F.C., i es juga el primer partit a Escòcia entre aquest equip i el Merchison Castle School; d'aleshores ençà es repeteix anualment.
- 1870. Es funda el primer club de rugbi a Nova Zelanda, el Nelson F.C.
- 1971. Es forma, per 20 clubs, la Rugby Football Union, a Anglaterra.
- 1871. Es juga el primer partit Anglaterra-Escòcia, amb equips formats per 20 jugadors: 13 davanters, 3 mitjos, 1 tres quarts i 3 *arriers*.
- 1872. Es juga el primer partit entre



Primer partit internacional: Anglaterra-Escòcia



Inauguració de l'Estadi de Montjuïc

les universitats d'Oxford i Cambridge.
- 1873. Es forma l'Scotish R.F.U.
- 1874. Es juga el primer partit entre Irlanda i Anglaterra.
- 1875. Les universitats redueixen el nombre de jugadors per equip a 15. Es forma la Southern R.F.U. a Nova Gal.les del Sud (Austràlia).
- 1876. Es juga a rugbi per primera vegada a Ciutat del Cap (Sud-àfrica).
- 1877. Els equips internacionals redueixen el nombre de jugadors a 15. Es funda el primer club de rugbi a França.
- 1879. Es forma l'Irish R.F.U.
- 1880. Es forma la Welsh R.F.U.
- 1882. Es produeix la primera visita de l'equip de nova Gal.les del Sud a Nova Zelanda.
- 1882-1883. Es designen àrbitres neutrals per als partits internacionals.
- 1886. La Rugby Union adopta el sistema de marcador per punts emprant el sistema desenvolupat pel col.legi de Cheltenham: la marca valia 1 punt i la transformació, 3.
- 1889. Es forma la South African R.F.U.
- 1890. Es forma la International Rugby Football Board que comprenia les quatre unions locals (Anglaterra, Irlanda, Escòcia i Gal.les) amb el propòsit d'assegurar un codi de lleis que tinguessin validesa per als enfrontaments internacionals, jutjar totes les disputes que sorgissin d'aquests enfrontaments internacionals i millorar, alterar, abolir o afegir noves regles al codi internacional per una majoria de 3 a 1.
- 1892. S'aboleix la formació de mols a la zona de marca, i es fixen unes mesures més reduïdes per a la pilota.
- 1893. Arran de la pèrdua en una votació, els partidaris de pagar els jugadors formen la Northern Union, que amb el temps esdevindrà la lliga de rugbi professional a 13. Aquest mateix any es dóna una major autoritat a l'àrbitre i s'inclou al reglament la Llei de l'avantatge.
- 1894. S'afegeixen lleis molt dràstiques contra el professionalisme.
- 1900. Per primera vegada el rugbi participa a les olimpíades.
- 1905. S'adopta la puntuació del joc que ha estat vigent fins al 1992. Té lloc la primera gira dels All Black's per la Gran Bretanya. Primer partit França-Anglaterra.
- 1906. Es produeix la primera gira dels Springbok's per Anglaterra i França.
- 1907. S'inaugura l'estadi de Twickenham.
- 1908. Té lloc la primera gira dels Wallabies' per la Gran Bretanya.
- 1919. Al camp de Can Ràbia, aleshores propietat del Real Club Deportivo Español de Barcelona, es va celebrar el segon partit de rugbi a Catalunya, en el qual es van enfrontar els equips de l'O.E.C. Tolosa i el Perpinyà.

- 1920. El rugbi és esport olímpic per segona vegada.
- 1921. Al mateix camp es juga el tercer partit de rugbi a Catalunya, celebrat en benefici de les víctimes de la primera guerra mundial, en el qual s'enfronten els equips de Perpinyà i Narbona. Aquest partit influeix decisivament en l'ànim de Baldiri Aleu, i en el dels seus companys, els quals molt poc després fundaran la Unió Esportiva Santboiana. Baldiri Aleu funda la Unió Esportiva Santboiana. El mateix any es crea la secció de rugbi del Club de Natació Barcelona.
- 1923. Es juga el partit del centenari de l'esport a l'escola de Rugby.
- 1924. El rugbi és esport olímpic per tercera i última vegada.
- 1925. S'inaugura l'estadi de Murrayfield.
- 1929. La Rugby Union emet una declaració contra el professionalisme, tant de directius com de jugadors.
- 1939. Es juga el primer torneig de *public school* a VII.
- 1987. Se celebra conjuntament a Austràlia i a Nova Zelanda la primera copa del món.
- 1992-1993. Té lloc la major revisió de les regles des que es va publicar el reglament del joc modern.

El rugbi a Catalunya

El primer terreny de joc que va existir a Catalunya fou el de Sant Boi: el pati de l'Ateneu (al barri antic), però només s'hi va jugar durant uns mesos de l'any 1921 i s'hi feien entrenaments.

El primer camp "seriós" van ser uns canyars, al costat del riu Llobregat, a prop del pont del Carrilet, al terme municipal de Sant Joan Despí. Els canyars, els van netejar i condicionar els mateixos jugadors. El camp es va inaugurar el 6 d'octubre de 1921, amb un arbre al bell mig del terreny de joc, el qual feia les funcions de penja-robes, ja que en aquella època encara no hi havia vestidors.

Va ser el 12 de juny de 1921 quan es va constituir la UE Santboiana, perquè Baldiri Aleu, que en aquella època retornava de Tolosa on havia passat uns anys estudiant veterinària, va trobar un col.laborador inestimable en el francès Reguard Michel, el qual vivia a Catalunya, i entre tots dos van aconseguir formar un bon equip compost pels elements joves de Sant Boi.

L'any següent, aquest equip ja va guanyar la Copa de la Real Sociedad de Carreras de Caballos (1922), que va ser el primer torneig rugbístic jugat a Catalunya. El trofeu portava aquest nom tan poc relacionat amb l'ambient rugbístic perquè els partits es van fer a l'hipòdrom, que els propietaris van cedir per a la celebració del torneig.

Poc temps després, gràcies a unes gestions i després d'una bona propaganda, es van fundar quatre equips més: el C.N. Atlètic, el C.N. Barcelona, el Rugby Club Sant Andreu i el CADCI (Centre Autonomista de Dependents del Comerç i de la Indústria).

El 1923, es va organitzar el primer campionat d'Espanya, en què van prendre part els equips esmentats, i en el qual va guanyar la U.E. Santboiana.

A partir d'aquest moment, l'afició al rugbi creix ràpidament a Catalunya i té un gran impuls amb motiu de l'Exposició Universal de 1929.

Aquest mateix any, té lloc la inauguració de l'estadi de Montjuïc, amb motiu del qual se celebra un partit entre els equips de Catalunya i d'Itàlia, que acaba amb el resultat d'empat.

El 1923, es juga a l'estadi de Montjuïc el partit Catalunya-França, en què els catalans perden únicament de 6 punts, en un estadi ple de gom a gom d'un públic molt entusiasta.

El 2 de gener de 1934, la Federació Catalana de Rugbi participa com a membre fundador de la Federació Internacional de Rugbi Amateur (FIRA); val a dir que al comitè executiu d'aquest organisme hi havia un representant de la FCR.

El 24 de març de 1934, la FCR apadrina la candidatura de la Federació Espanyola de Rugbi per formar part de la FIRA.

BIBLIOGRAFIA

ARNOLD, W.D., *The first day of the sixty match*, Rugby School, Rugby.

BODIS, Jean-Pierre, *Histoire mondiale du rugby*, Bibliothèque historique Privat, Tolosa, 1987.

COLLINS, Willow, MACRORY, Jennifer, *Running with the ball: the birth of Rugby-football*, Londres, 1991.

FCR, *Rugby, 1922-1934*, FCR, Barcelona 1934.

GARCIA, Henri, *El rugby*, La table ronde, París, 1963.

LANGTON, Harry, *Rugby: a history of the game*, Sports design Ltd., Londres.

PLA, Josep, "Cartes d'Anglaterra: pro-rugby", *La Publicitat*, 28 de desembre de 1926.

RAY, David, *From Webb Ellis to the World Cup*, Rugby School, Rugby.

RAWLINGS, Eddy, *How the game began*, Inky printing services, Londres.

RUBIAL, Olga, *Historia del rugbi catalán*, INFEC-Barcelona (tesi doctoral), Barcelona, 1980.

RUGBY SCHOOL, *Milestones in the history of the game*, Rugby.

SMITH, David, GARETH, Williams, *Fields of praise: Official history of the WRFU*, University of Wales Press, Cardiff, 1980.

TITLEY, U.A., MCWHIRTER, Ross, *Centenary history of the Rugby Football Union*, Redwood press Ltd., Londres, 1970.

Assumpta Enseñat Solé,
Professora de Fisiologia Muscular, INEFC-Lleida.
Rosa Matamala Cura,
Antoni Negro Claret,
Llicenciats en Educació Física.

ESTUDI ANTROPOMÈTRIC DE NEDADORS I WATERPOLISTES DE 13 A 16 ANYS

Resum

En aquest estudi s'ha realitzat una exploració antropomètrica a un grup de nedadors i waterpolistes d'àmbit nacional de 13 a 16 anys, amb l'objectiu d'analitzar si hi ha diferències significatives entre tots dos grups d'esportistes, com també entre els grups estudiats i el somatotip de nedadors i waterpolistes adults.

A partir de les mesures antropomètriques, s'ha valorat el somatotip i la composició corporal segons les tècniques proposades per Ross (1985). No s'han observat diferències significatives entre ambdós grups. Tampoc no s'han observat diferències significatives entre els practicants dels diferents estils de natació.

Paraules clau: **antropometria, waterpolo, natació.**

Introducció

La cineantropometria és l'estudi de la grandària, forma, composició, estructura i proporcionalitat del cos humà amb l'objectiu d'estudiar i comprendre l'evolució de l'home en relació amb el creixement, l'estat de nutrició, l'activitat física i l'entrenament (Ross, 1985). Es va presentar com a tècnica en ple desenvolupament al Congrés Internacional de Ciències de l'Activitat Física que va tenir lloc simultàniament als Jocs Olímpics de Mont-real (1976). Durant els Jocs de Mont-real, Carter (1984) va analitzar el somatotip i la composició corporal d'un gran nombre d'atletes participants (figura 1).

En un estudi més recent (Lloret, 1989), s'observa que el somatotip del waterpolista respecte al de Mont-real es desplaça cap a la dreta, és a dir, cap a la zona d'ectomesomorfisme (vegeu la figura 2).

En el present estudi s'han analitzat les característiques antropomètriques de nedadors i waterpolistes de 13 a 16 anys, amb l'objectiu de comparar-los amb els patrons establerts en grups d'esportistes adults i d'elit (Carter, 1984; Lloret, 1989), i per analitzar si hi ha diferències significatives de tipus antropomètric entre els dos esports.

Material i mètodes

Subjectes

S'han estudiat 40 esportistes del Club Natació Manresa, d'edats compreses entre els 13 i els 16 anys. El temps d'entrenament del grup oscil.la entre 3 i 5 anys. A la figura 3 es representa la distribució de la mostra segons

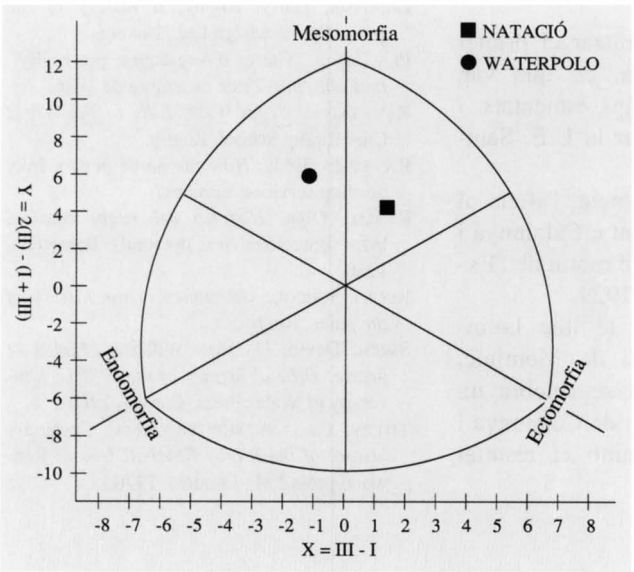


Figura 1. **Somatotip dels nedadors i waterpolistes als Jocs Olímpics de Mont-real (Carter, 1984)**

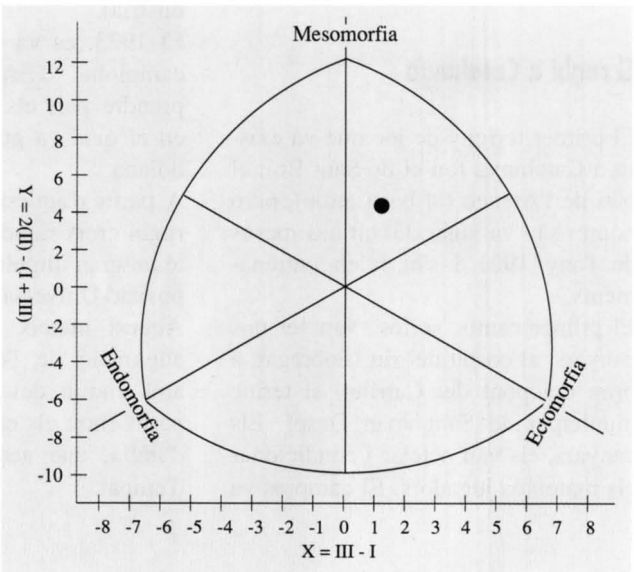


Figura 2. **Somatotip dels waterpolistes (Lloret, 1989)**

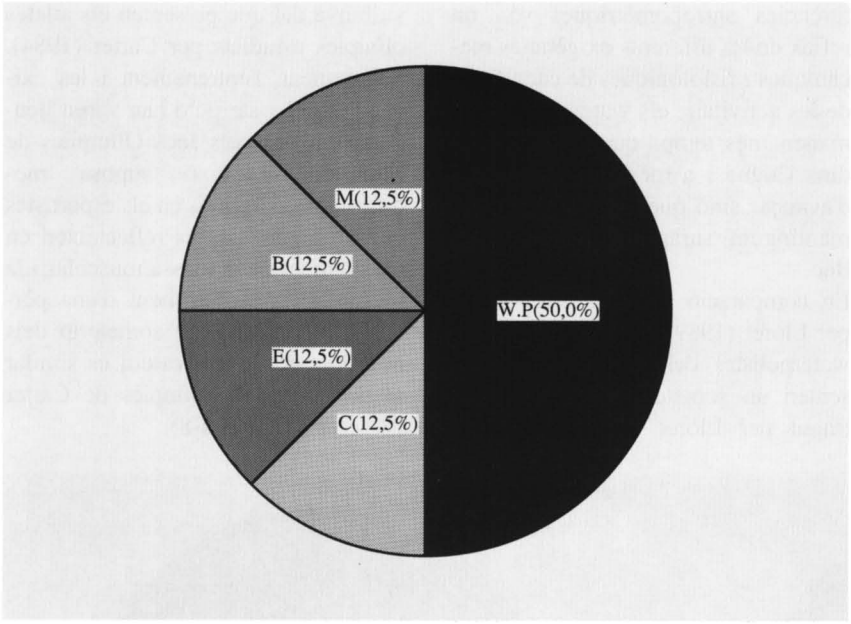
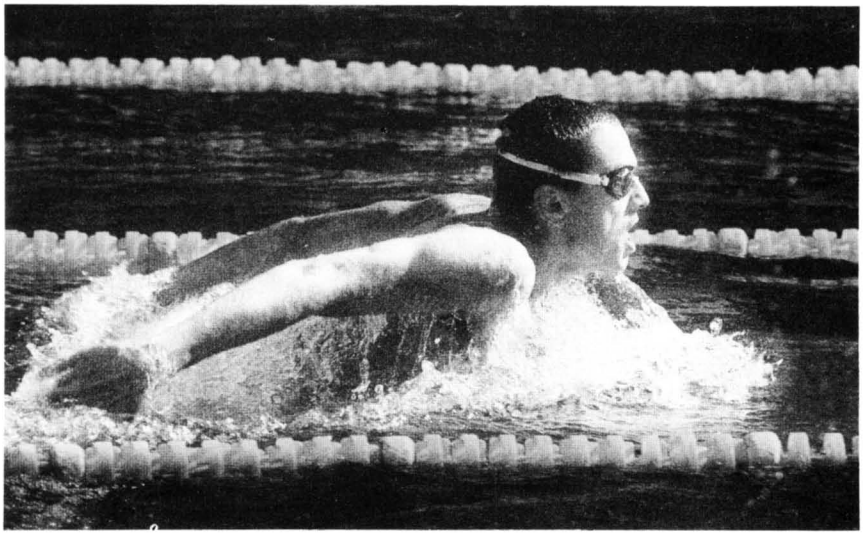


Figura 3. **Distribució de la mostra segons l'especialitat esportiva (W.P. waterpolistes; C, crol; E, esquena; B, braça; P, papallona)**



Instant. POZHARSKIJ, Sergej. URRS. Foto Sport

l'especialitat esportiva practicada (figura 3).

Material

En l'exploració antropomètrica es va utilitzar una bàscula i un tallímetre Seca, una cinta mètrica metàl.lica i flexible, un peu de rei, un paquímetre, un adipòmetre Holtain, un llapis dermogràfic i fulls de registre.
Per a l'anàlisi estadística s'ha utilitzat el programa SPSS.PC.

Mètodes

Es va realitzar l'exploració antropomètrica bàsica per a l'estudi del somatotip i de la composició corporal segons les normes proposades per Carter i Faulkner (De Rose, 1988) i aprovades per l'ISAK (International Society for the Advancement of the Kineanthropometry). En aquesta exploració en van registrar les variables següents: pes, talla, 5 plecs cutanis (tríceps, subscapular, suprailíac, abdominal i del panxell); dos perímetres musculars (bíceps en contracció, màxim del panxell); dos diàmetres ossis (colze, genoll).
Per a l'anàlisi estadística dels paràmetres s'ha utilitzat la prova T de Student. Les diferències es consideren significatives quan $p<0,05$.

Resultats i discussió

Comparació natació-waterpolo

A la taula 1 es mostren les característiques antropomètriques del grup natació-waterpolo. Els waterpo-

		PES		TALLA		ENVERGA-DURA		ENDO		MESO		ECTO		PERCENT. GREIXÓS		PERCENT. MUSCULAR		PERCENT. OSSI	
Grup	N	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
Natació	20	53	9	162,8	8,7	164,2	9,2	2,5	1,3	4,7	0,9	3,2	1	11,1	2,6	46	2,3	18,6	2,1
Waterpolo	20	60,3	11,2	167,1	10	169,2	12,6	2,8	1,4	5,2	1,2	2,7	1	11,9	3,1	45,2	3	18,6	3,1

Taula 1. **Característiques antropomètriques dels nedadors i els waterpolistes**

listes presenten un pes significativament superior al dels nedadors. No s'observen diferències significatives de la talla, envergadura, endomorfia, mesomorfia, ectomorfia, percentatge de greix, percentatge muscular i percentatge ossi. No obstant això, els waterpolistes presenten un major contingut de greix que els nedadors, com també un major contingut de massa muscular. Respecte a la linialitat del cos, aquesta és menor en els waterpolistes que en els nedadors. Possiblement aquestes diferències antropomètriques són un reflex de les diferents exigències mecàniques i fisiològiques de cadascuna de les activitats: els waterpolistes romanen més temps que els nedadors dins l'aigua i a més no sempre han d'avançar sinó que sovint cal que es mantinguin surant sobre el mateix lloc.

En comparació amb els estudis fets per Lloret (1989) i Carter (1985), els waterpolistes del grup d'estudi presenten un somatotip similar a l'obtingut per Lloret (1989), en canvi s'allunya del que presenten els atletes olímpics estudiats per Carter (1984). Segurament, l'entrenament i les exigències del waterpolo han variat lleugerament des dels Jocs Olímplics de Mont-real i això suposa modificacions corporals en els esportistes que en aquest cas es reflecteixen en un augment de la massa muscular i la mesomorfia en detriment d'una pèrdua d'endomorfia. El somatotip dels nedadors del grup d'estudi és similar al dels nedadors olímpics de Carter (vegeu les figures 4-8).

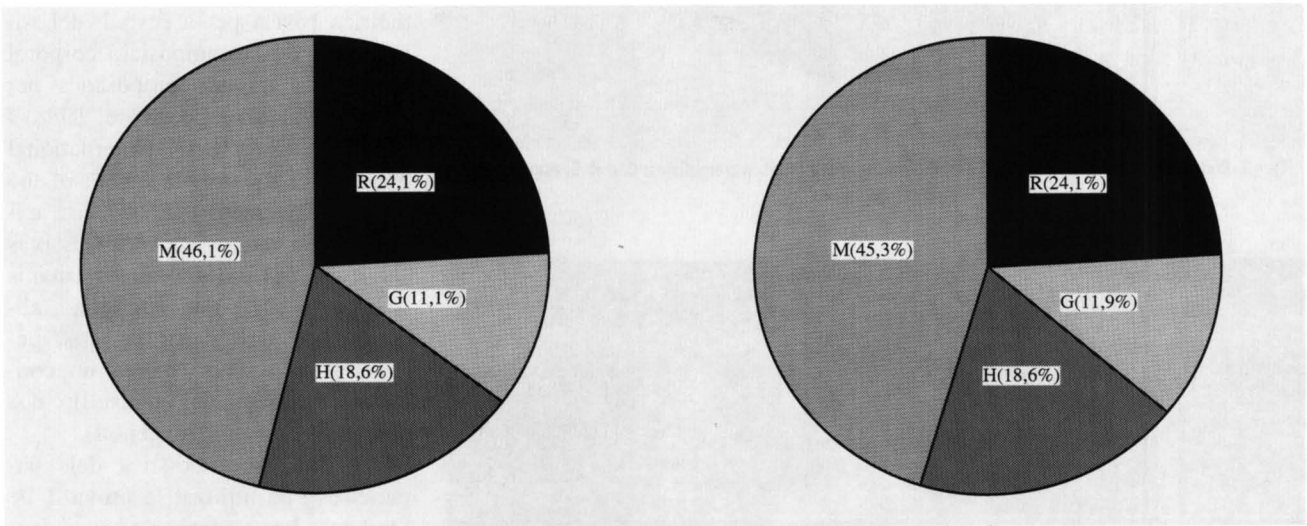


Figura 4. **Composició corporal dels nedadors i waterpolistes (R, % residual; G, % de greix; O, % d'os; M, % muscular)**

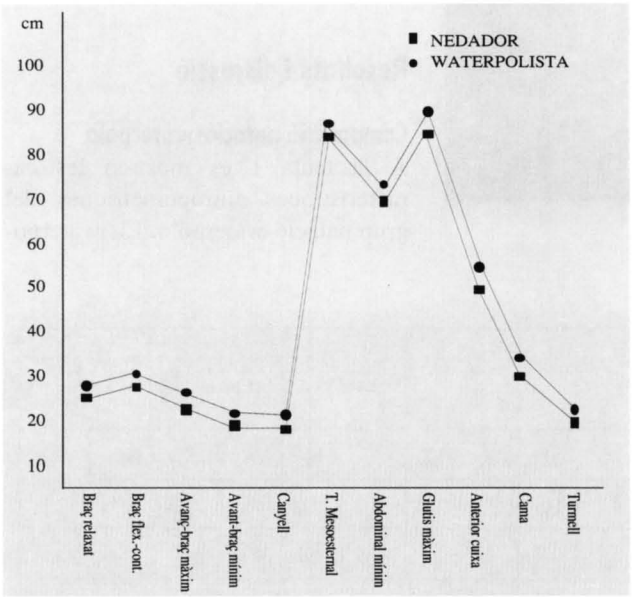


Figura 5. **Perfil dels perímetres musculars de nedadors i waterpolistes**

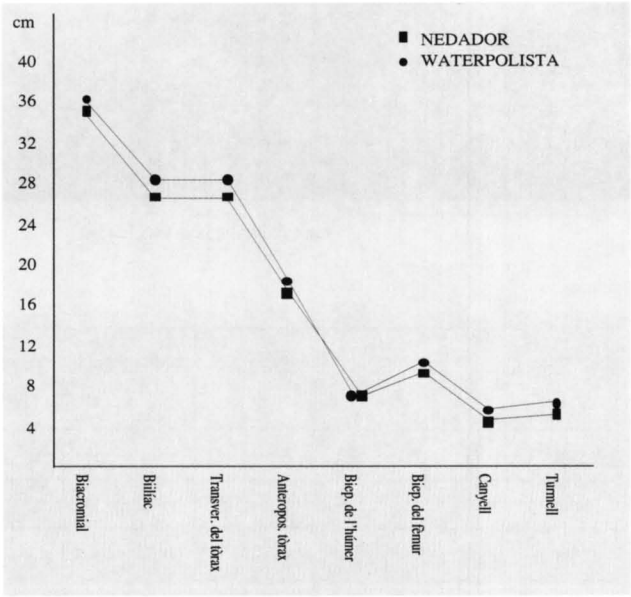


Figura 6. **Perfil dels diàmetres ossis de nedadors i waterpolistes**

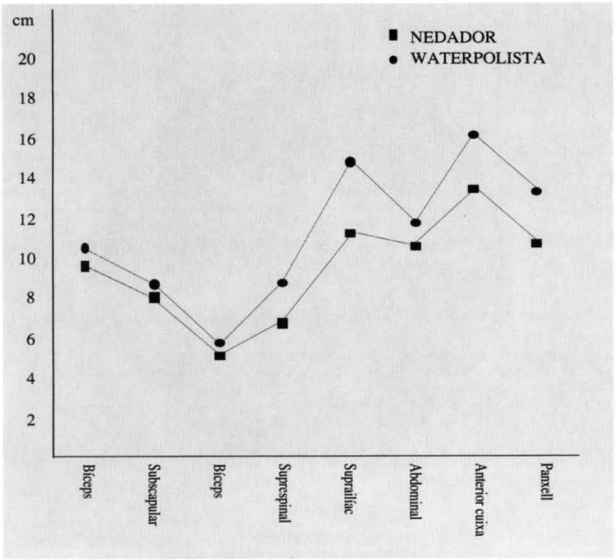


Figura 7. **Perfil dels plecs cutanis de nedadors i waterpolistes**

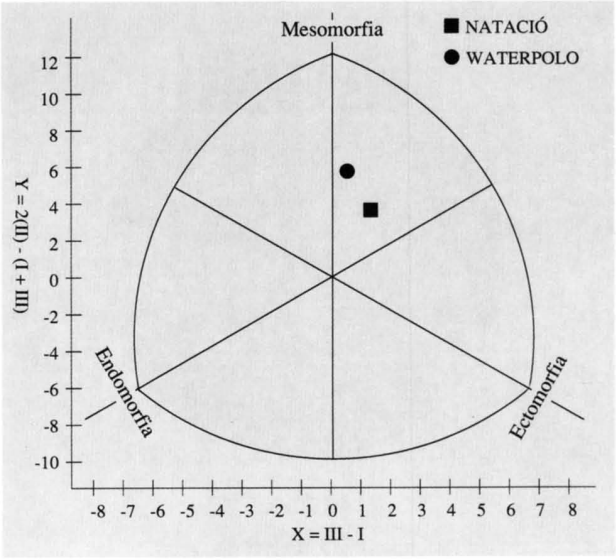


Figura 8. **Somatotip de nedadors i waterpolistes**



Breathing. NILHZON, Thomas. Suècia. Foto Sport

Comparació intranedadors

A la taula 2 es mostren les característiques antropomètriques del grup de natació (crol, esquena, braça, papallona). No s'observen diferències significatives en l'endomorfia, mesomorfia, ectomorfia, percentatge de greix, percentatge muscular i percentatge ossi (vegeu les figures 9-13). D'altra bada, els crolistes mostren un pes, una talla i una envergadura significativament superiors als dels nedadors d'altres estils. Els bracistes són els que presenten les mesures més petites per aquestes variables.

En comparació amb l'estudi de composició corporal realitzat per Boulgakova (Platonov, 1988) en un grup

		PES (kg)		TALLA (cm)		ENVERGADURA (cm)		ENDO		MESO		ECTO		PERCENT. GREIXÓS		PERCENT. MUSCULAR		PERCENT. OSSI	
Grup	N	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
Crol	5	60	5,1	168,2	3,5	171,9	2,2	2,8	1,1	5,3	0,8	2,9	0,6	11,8	2,3	46,4	1,8	17,5	2,1
Esquena	5	50,3	9,7	159,6	10,5	159,4	8,7	2,4	0,3	5	0,4	3,1	0,3	10,8	1	45,8	1,9	19,1	1,6
Braça	5	49,6	8,1	156,3	6,9	157,4	6,7	2,1	0,6	4,2	0,5	3,8	0,9	10	1,2	45,8	1,8	19,9	2,2
Papallona	5	57,3	3,9	167,3	8,1	168,8	9,7	2,8	2,5	4,5	1,4	3,2	1,6	19	4,8	45,8	3,8	18	2,1

Taula 2. **Característiques antropomètriques dels nedadors segons els estils**

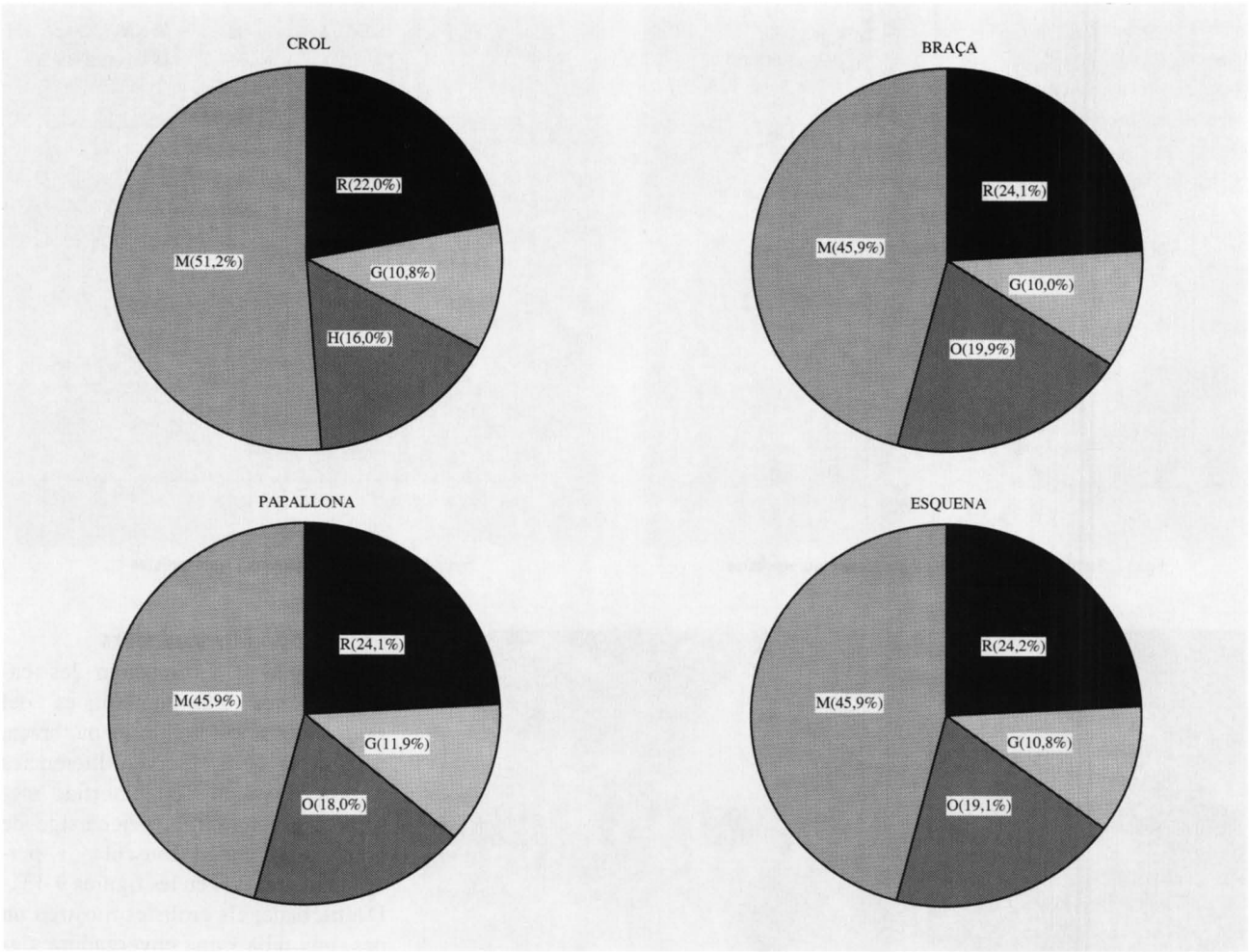


Figura 9. **Composició corporal de crolistes, bracistes, papallonistes, esquenistes (R, % residual; G, % de greix; O, % d'os; M, % muscular)**

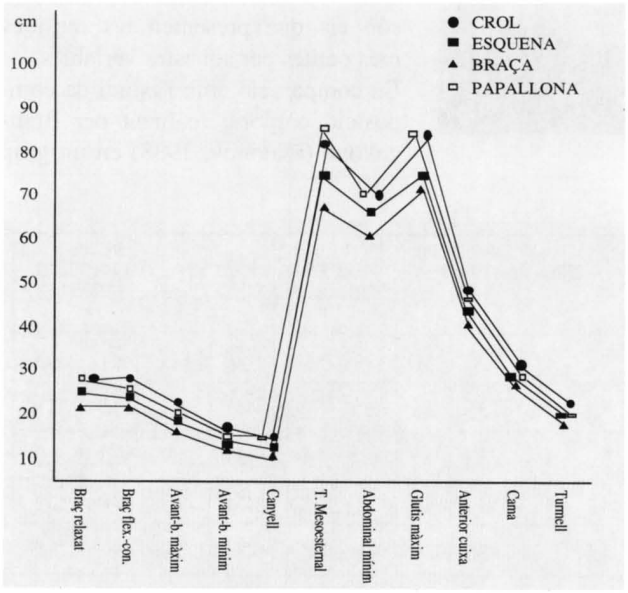


Figura 10. **Perfil dels perímetres musculars dels nedadors segons els estils**

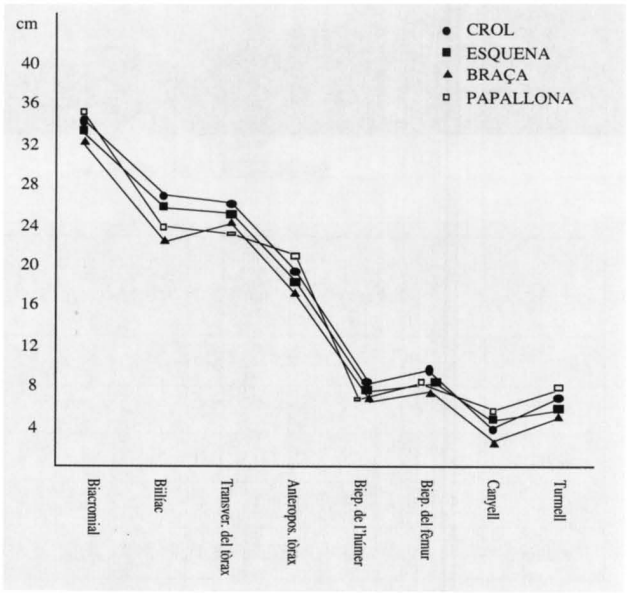


Figura 11. **Perfil dels diàmetres ossis dels nedadors segons els estils**

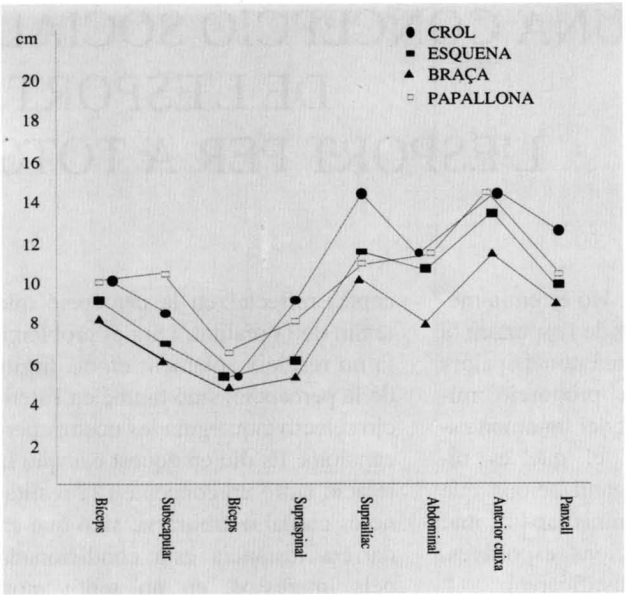


Figura 12. **Perfil dels plecs cutanis dels nedadors segons els estils**

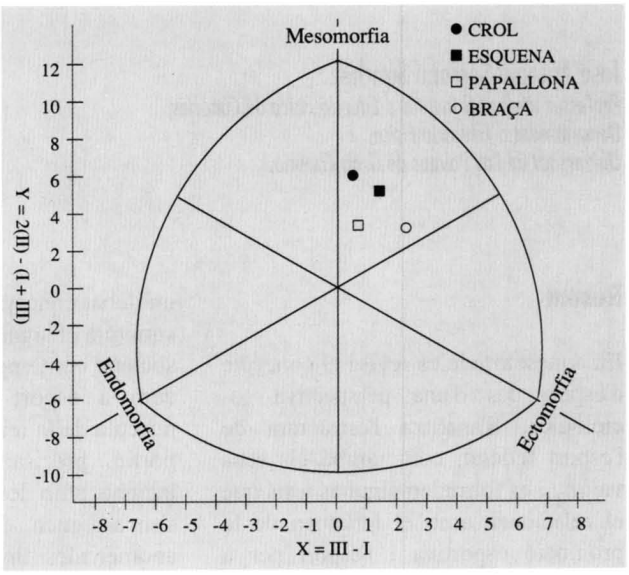


Figura 13. **Somatotip dels nedadors segons els estils**

		13-16 ANYS	BOULGAKOVA 76'
Pes (kg) Greixós	C	7	5
	E	5	7
	B	4	8
	P	6	8
Pes (kg) Muscular	C	27	36
	E	23	38
	B	20	38
	P	26	40
Pes (kg) Ossi	C	10	14
	E	9	9
	B	8	12
	P	10	12

Taula 3. **Composició corporal dels nedadors, segons Boulgakova (Platonov, 1988)**

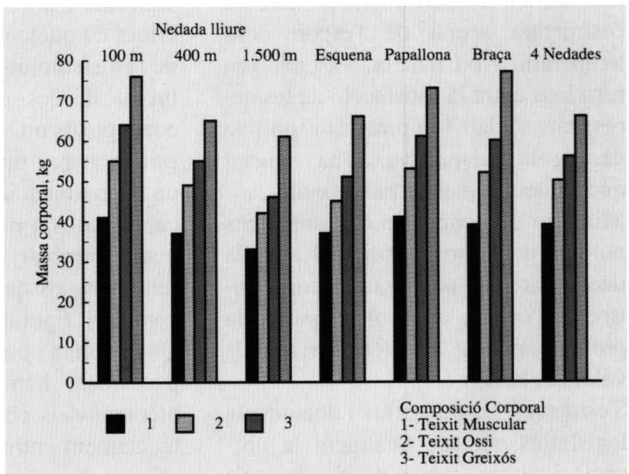


Figura 14. **Composició corporal de nedadors d'elit, segons Boulgakova (Platonov, 1988)**

de nedadors d'elit, s'observa que els adults presenten valors absoluts dels pesos greixós, ossi i muscular superiors als del grup d'estudi (vegeu la taula 3 i la figura 14).

El somatotip dels nedadors del grup d'estudi s'aproxima bastant al dels nedadors de Mont-real (Carter, 1984).

Conclusions

S'observa una evolució del somatotip dels waterpolistes cap a zones de major mesomorfia.

Els waterpolistes són més endomòrfics i mesomòrfics que els nedadors, això s'observa tant en adults com en nois de 13 a 16 anys.

BIBLIOGRAFIA

CARTER, J.E.L., *The somatotype of athletes*, Human Biology, 1984.

DE ROSE, E.H.; ARAGONÉS, M.T. "La cineantropometría en la evaluación funcional del atleta", *Archivos de Medicina Deportiva* (1), 45-53, 1985.

LLORET, M., *Análisis cineantropométrico entre el portero y el jugador de waterpolo*, 1989.

PLATONOV, V. *El entrenamiento deportivo*, Paidotribo, Barcelona 1988.

UNA CONCEPCIÓ SOCIAL DE L'ESPORT. L'ESPORT PER A TOTS

José Antonio Serrano Sánchez,
Professor titular EU Institut d'Educció Física de Canàries,
Departament d'Educació Física,
Universitat de Las Palmas de Gran Canaria.

Resum

En aquest article es revisa el concepte d'esport des d'una perspectiva sociològica. S'analitza l'estructura de l'esport federat, com també els seus valors, i es formulen algunes tesis que el relacionen amb el fenomen de la promoció esportiva i l'esport per a tots. Es planteja una breu ressenya històrica del concepte de l'esport per a tots, mirant d'ubicar-lo en el marc de l'estructura social de l'esport contemporani. Així mateix, s'estableixen relacions entre la satisfacció de les necessitats socials i la pràctica esportiva des de la perspectiva d'una societat que tendeix cap al benestar social.

Mirarem de connectar els fonaments polítics de la societat actual amb la necessitat de practicar esport, introduint com a element mitjancer la problemàtica de la determinació dels valors culturals.

S'esmenten alguns textos i documents legislatius, situant finalment la ubicació i el sentit que hauria de tenir l'esport en la societat actual. Per a això ressenyem breument alguns instruments de planificació esportiva, assenyalant les seves característiques més importants.

Paraules clau: **sociologia de l'esport, esport per a tots, marketing social.**

Les limitacions dels conceptes i del concepte Esport

El debat actual sobre l'esport com a fenomen social i cultural és sobretot un debat conceptual. Ho és en la mesura que el significat de l'esport en la societat contemporània només valora com a esport una proporció minúscula de la realitat del fenomen esportiu, precisament el que es relaciona amb les organitzacions que s'encarreguen d'administrar-lo, mal anomenades institucions esportives, com posteriorment justificarem.

El distanciament que hi ha entre un concepte i la realitat que pretén descriure és quelcom assumit en l'àmbit de l'epistemologia de les ciències, sobretot de les ciències socials. Un concepte és un contingut figuratiu representat per un terme o, si s'escau, una combinació verbal. Els conceptes no són mai, per més que això pugui semblar evident, idèntics als fenòmens als quals es refereix el seu contingut figuratiu.

Quan volem comunicar una idea o un pensament hem de fer ús inevitablement dels conceptes. Aquest distanciament entre un concepte i la realitat que pretén descriure troba una primera limitació en l'ús del llenguatge. Per transmetre el concepte hem d'establir un terme, que denominem el *definiendum*, i una combinació de paraules que li donin contingut figuratiu, el que denominem *definiens*. Com indica Renato Mayntz, en aquest procés de concreció d'un concepte, parcel.lem i limitem la realitat social del fenomen. El concepte, com a molt, posa de manifest en quins fenòmens o circumstàncies estem pensant quan emprem la paraula corresponent.

Aquesta relació entre concepte i realitat sembla una relació simplista, tanmateix indueix a l'error. Els conceptes reflecteixen la percepció que tenim de la realitat, i ara el problema ja no resideix solament en els límits de la percepció, sinó també en l'atenció selectiva que guia les nostres percepcions. Es diu en aquest cas que la relació entre un concepte i la realitat no és casual o arbitrària, sinó que en darrera instància està condicionada pels interessos, en un sentit molt ampli. Percebem de manera preferent allò que per a nosaltres és important i significatiu, i, com diu Mayntz, això passa després a formar part essencial del contingut figuratiu d'un concepte (Mayntz, R. et al., 1985:14).

Això no vol dir que els conceptes no siguin útils o que no tinguin cap valor, sinó que, precisament, el que pretenem ressaltar és la relativitat i les limitacions del seu ús respecte de la realitat que pretenen descriure. Els conceptes són útils i indispensables en la mesura que ordenen conceptualment un fenomen determinat i assenten les premisses del que ha de ser investigat. Les conclusions i els resultats que s'obtinguin només són vàlids en el marc conceptual on s'enquadra la investigació, i això és una *conditio sine qua non* en la investigació. Qualsevol intent de generalitzar indueix a l'error i és, per tant, una fal.làcia.

Si avui, en lloc de parlar del tema de l'esport, tractéssim altres objectes diferents, com les *revolucions* o la *satisfacció laboral*, per exemple, el problema no seria diferent, i els *definiens* que atribuiríem a aquells objectes, no podrien, encara que ho volguéssim, identificar-los amb el que una revolució o la satisfacció laboral és en realitat. Amb el concepte Es-

port passa quelcom semblant. La relativitat, tant en un pla històric com transcultural, i el caràcter polisèmic que amaga, no fa possible trobar un contingut figuratiu que satisfaci tothom. L'esport no ha tingut el mateix significat en diverses èpoques històriques. De la mateixa manera que no té el mateix significat en diverses cultures. Tant és així que la literatura recull prop de vint continguts figuratius diferents del terme esport, la majoria dels quals són fruit d'un procés d'investigació que ha requerit prèviament l'establiment d'uns límits que guiïn l'atenció de l'investigador cap als fenòmens que s'han d'observar.

Si aquí diguéssim que l'esport és tota activitat humana que impliqui (1) *una acció motriu significativa*, (2) *codificada sota la forma de competició* i (3) *que sigui institucionalitzada*, ja estaríem perdent de vista una gran part de la realitat del fenomen esportiu. Deixem de considerar com a esport un conjunt d'activitats que no impliquen un enfrontament codificat, i potser una cosa més important, tot un conjunt d'activitats no institucionalitzades. Aquesta concepció de l'esport, definida d'una manera precisa i magistral per Pierre Parlebás (1988:49), ha aportat grans contribucions a la investigació de l'esport i al descobriment de l'autèntic valor de moltes activitats per a l'Educació Física. Tanmateix, el distanciament que marca respecte de l'esport com a realitat social tendeix a marginar, esportivament parlant, grans segments de població que no s'adhereixen a un esport codificat i institucionalitzat.

Fa uns anys, una organització belga anomenada Bloso, amb la col.laboració de la Universitat de Lovaina i el Consell d'Europa, va fer un estudi sobre els índexs de participació en l'esport. Urbain Caleys i Jan Hertogen, els investigadors responsables, van dissenyar una investigació, els objectius de la qual eren contrastar els índexs de *participació objectiva* (persones que realment practiquen activitat físico-esportiva), amb els índexs de *participació subjectiva* (persones que declaren afirmativament practicar esport). Els resultats van ser espectaculars: el percentatge de persones que realment practicaven esport (61%) quasi doblava el dels que declararen *afirmativament* practicar esport (37%). La conclusió és que gairebé la meitat de les persones que practiquen alguna mena d'activitat física no ho fa conscientment, és a dir, no identifiquen l'esport amb la pràctica que realitzen (De Knop, 1988:21).

El que suggeria aquest estudi, al nostre parer, és l'existència d'una distorsió del concepte de l'esport en la societat actual. Aquesta distorsió entre el que és l'esport i el que sembla ser, diversos autors l'han atribuïda a la influència de les organitzacions formals, encarregades de la seva administració, i del que s'ha anomenat els *mass media* (els mitjans de comunicació de masses). El fet que la concepció de l'esport no s'ajusti a la realitat dels canvis que viu ha motivat que moltes organitzacions polítiques i socials, des de 1966 aproximadament, busquessin un canvi del terme per un altre que reflectís més fidelment el que manifesta la realitat.

Miguel Piernavieja, un historiador de l'esport reconegut i ja desaparegut, va situar l'origen del terme esport al segle XII. En el *Poema del Mio Cid* es recull el terme *deportare*, el sentit figuratiu del qual al.ludia a una activitat la característica principal de la qual era el gaudi (Piernavieja, M., 1985). Fent un salt més gran en la història, podem situar l'origen de la concepció actual de l'esport en la primera meitat del segle XIX. Les universitats i els col.legis britànics d'aleshores van acollir les primeres manifestacions del que més tard seria l'esport modern. La difusió d'aquestes primeres manifestacions va trobar en el moviment olímpic del baró Pierre de Coubertin la base més sòlida per consolidar l'esport com a veritable institució i la conseqüència més immediata i important va ser-ne la creació de milers d'organitzacions arreu del món ecarregades d'administrar-lo. No és estrany, doncs, que la concepció de l'esport modern encara vagi estretament vinculada a l'estructura bàsica del club esportiu tradicional-federació, que transcendint la barrera del local s'instaura a nivell continental i mundial.

La tradició d'aquesta estructura organitzativa gegantesca, tot i considerant la dificultat de precisar la data exacta del seu origen, té més d'un segle d'existència. En contrast amb això, la tradició de l'Esport per a Tots no arriba als 25 anys i la seva implantació ha tingut més èxit als països industrialment més desenvolupats.

La desnaturalització de la promoció esportiva

Alguns països desenvolupats han estat perseguint la difusió d'un esport popular a partir de la segona meitat de la dècada dels cinquanta i principi dels seixanta. Va arribar a tenir veritable força a partir del que es va denominar Promoció Esportiva. Alguns autors, com el francès Jean Michell Yde, confirmen aquesta tesi i afirmen que el concepte de Promoció Esportiva és predecessor de l'Esport per a Tots (Yde, J., 1988:53).

A Espanya, el fenomen de la Promoció Esportiva va sorgir als anys previs a la democràcia, més o menys coincidint amb el nomenament de Joan Antoni Samaranch com a president de la DNEF i D, al final dels anys seixanta i principi dels setanta. Fernando de Andrés, un polifacètic autor d'articles sobre aquest i altres temes, indica molt encertadament (1983) que la difusió de la Promoció Esportiva va venir a coincidir amb una època de considerable tecnificació de l'esport espanyol i de les seves estructures. És possible que



Rear view. BURLES, John. Gran Bretanya. Foto Sport

aquesta coincidència hagi desvirtuat el seu significat original.

El concepte de Promoció Esportiva s'utilitzava per designar un conjunt d'estratègies i accions que es diferenciaven en els seus plantejaments de les polítiques de l'esport federat. La finalitat de la Promoció Esportiva original era compensar i equilibrar els sistemes esportius de l'excés d'especialització i selecció de l'esport de competició. Hi havia un reconeixement tàcit de les repercussions de l'orientació competitiva d'una gran part del model federat, que deixava al marge de la pràctica esportiva un gran nombre de persones que per les seves limitacions no podien accedir a la pràctica esportiva institucional. Aquesta paradoxa del sistema esportiu va motivar que el mateix sistema fes servir altres mecanismes per complir el que era funció de les federacions. Va sorgir la Promoció Esportiva com una necessitat d'equilibrar i satisfer altres demandes esportives més flexibles i menys especialitzades. Tanmateix, la seva vida fou breu ja que va topar amb greus problemes d'aplicació i la seva concepció original es va anar desvirtuant.

Una de les campanyes de Promoció Esportiva més populars d'aquella època, Contamos contigo, com assenyala Fernando de Andrés, (1983:31) es va utilitzar per expressar més un desig que una intenció. Tot i que en aquest cas haguem de mirar el costat negatiu de les coses, el Contamos contigo va acabar fracassant i claudicant del que veritablement només eren bones intencions. El seu èxit inesperat va desbordar les escasses previsions i va motivar la posada en marxa d'altres accions de promoció menys ambicioses. El fracàs d'aquesta campanya no només va ser causa del que és una constant en aquest tipus d'accions: una inesperada resposta d'associacions i ciutadans, que per la seva convocatòria massiva poden col.lapsar, en alguns casos, els programes ofertats.

Si hi ha alguna cosa que pot fer perdre a les accions de promoció el seu veritable sentit és la seva desvinculació d'un procés global. La Promoció Esportiva adquireix veritable força quan està connectada a tot un procés de planificació. En conseqüència, els fracassos d'algunes campanyes de Promoció Esportiva no es deuen a una suposada o dubtosa mancança de contingut en els seus plantejaments, sinó a la desconnexió amb altres estratègies d'actuació i sobretot a la manca d'objectius globals i planificació.

Els que es mouen en l'àmbit de la producció o comercialització de béns o serveis, als quals hem de reconèixer un major coneixement dels instruments destinats a satisfer demandes, saben connectar les accions de promoció a tot un procés de planificació per fixar objectius generals, estratègies, accions finalistes, segmentació d'usuaris potencials, política de preus, canals de distribució, etc. El risc en l'àmbit empresarial és evident, ja que la promoció d'un producte o servei desvinculat del procés temporal de planificació ha provocat fallides importants.

Aquesta breu anàlisi del concepte de Promoció Esportiva pretén sobretot analitzar l'entorn que va motivar la creació d'aquest nou concepte de l'Esport per a Tots. Des de fa uns anys la Promoció Esportiva s'entén de manera diferent a l'original. Si inicialment la finalitat de la Promoció Esportiva era iniciar i potenciar la necessitat bàsica del moviment i l'activitat física de tots els ciutadans, sense distincions d'edat o sexe, presentant l'esport com una cosa socialment desitjable, actualment, la Promoció Esportiva tendeix a identificar-se com la potenciació de l'esport base i la iniciació esportiva dels joves. Paradoxalment, aquest concepte desnaturalitzat de la promoció ha trobat els seus promotors fora de l'estructura formal de l'esport, en l'àmbit de les corporacions locals.

Vivim des de fa uns anys una nova concepció de la Promoció Esportiva, diferent de l'original; però la seva finalitat no és ni nova ni original ja que el foment de l'esport base i la iniciació esportiva fins ara ha estat i continua sent competència dels clubs i les federacions. Caldria preguntar-se quina és la causa d'aquesta pèrdua dels valors implícits en la Promoció Esportiva. Per quin motiu s'identifica amb els postulats d'un esport tradicional quan inicialment la seva funció bàsica era la de compensar els desequilibris del sistema esportiu? Potser la resposta s'hagi de buscar en la mateixa evolució de l'estructura tradicional de l'esport federat.

La idea d'una estructura piramidal de l'esport, la va suggerir fa temps Pierre de Coubertin. El principi de Coubertin deia que calia que cent persones fessin exercicis físics perquè cinquanta arribessin a fer esport i que eren necessaris vint especialistes per aconseguir cinc rècords. Aquesta idea ha estat, avui dia, àmpliament superada. Un autor important que parla sobre aquest fenomen, Zgibniez Krawczyk, indica que la constant de l'esport de competició ja no es regeix per la selecció natural d'antuvi (Krawczyk, Z., 1979: 142). La majoria de les organitzacions que formen part d'aquestes dues estructures adopten un esquema de participació regit pel que alguns autors com Lenk, McCleland o Gutman han definit com el "principi de la fita", del "rendiment" o la "ritualització del rècord". La tecnologia actual ens permet prescindir d'una base massificada i seleccionar els talents des de joves. Això ha suposat un estretament de la base de la piràmide. A això hem d'unir una desviació de l'atenció cap als nombrosos conflictes i problemes que vénen sorgint al seu vèrtex de part dels múltiples estaments que el componen: federacions, associacions de clubs que ambicionen professionalitzar-se, pseudo-sindicats de jugadors, comitès de disciplina, col.legis de jutges i àrbitres, etc. Tot això ens descriu una situació que pot confirmar la tesi segons la qual les corporacions locals han tendit a ocupar el buit creat en la base de la piràmide per les organitzacions esportives tradicionals, les quals orienten cada vegada més la seva atenció cap al manteniment del difícil equilibri al vèrtex de la seva estructura en detriment de la base.

Aquest distanciament entre el model de l'esport federat i la seva base, i potser una cosa més important, el seu desfasement respecte dels canvis que viu l'esport en la societat actual és un fenomen al qual apunten nombrosos sociòlegs de l'esport. L'any 1986, en una interessant ponència oficial amb motiu del Congrés Mundial de l'AISEP, Manuel García Ferrando va exposar les seves tesis sobre la crisi de l'esport federat, en contrast evident amb els alts índexs de popularitat i reconeixement que aquest model ha aconseguit, i amb la creixent atenció que els mitjans de comunicació li dediquen. Aquesta crisi es manifesta en la inadaptació del model federatiu als canvis que s'estan vivint en les formes de relació de les persones amb la pràctica esportiva.

Breu anàlisi històrica de l'Esport per a Tots com a concepte

És precisament en aquesta etapa de crisi quan el concepte de l'Esport per a Tots ha assolit un èxit important. Un cop abandonat el terme de Promoció Esportiva, l'Esport per a Tots pretén transmetre una concepció diferent de l'esport mirant de recollir totes les tendències de l'esport en la societat actual.

És d'esperar que aquest nou concepte d'un Esport per a Tots aconsegueixi salvar les limitacions que va trobar la Promoció Esportiva i faci recobrar a l'esport el seu veritable atribut social. El concepte d'Esport per a Tots, com explica el president de la Federació Internacional de l'Esport per a Tots, André Van Lierde, va sorgir fa més de vint anys a l'Europa dels Països Baixos i a Alemanya. En aquell temps va sorgir un fenomen denominat *trimp* basat en la idea que molt poques persones tenien la possibilitat de practicar esport. Tanmateix, aquest moviment, encara en vigència, no va ser del tot satisfactori donada la forta presència de l'esport militar i de les escoles de tecnificació esportiva de l'època. Per aquesta raó, més endavant va intentar buscar una altra via per a aquest moviment. Ja se sabia que una gran quantitat de persones es reunia per fer esport d'una manera no organitzada, el *jogging*, per exemple, reunia prop de 2,5 milions de persones a Alemanya. Es va recórrer al concepte d'Esport de Masses, però no es va acabar d'ajustar a la veritable filosofia de l'Esport per a Tots, ja que excloïa pràctiques minoritàries i l'esport organitzat.

Al 1966, el programa del Consell d'Europa en matèria esportiva adoptà la incipient idea d'un Esport per a Tots com a objectiu prioritari. Dos anys més tard es creà un grup de planificació amb la missió de definir el contingut de la idea de l'Esport per a Tots. Al 1974, hi van haver quatre reunions d'un comitè d'alts càrrecs i



funcionaris del Consell amb la finalitat d'elaborar un document base que va ser tramès als ministres dels països respectius. Per fi, al 1975, un any més tard, es va celebrar la primera conferència de ministres europeus responsables de l'esport, a la qual van assistir 19 països dels 21 membres del Consell de Cooperació Cultural del Consell d'Europa, i s'hi va aprovar la Carta Europea de l'Esport per a Tots.

En aquesta conferència es va debatre el contingut del concepte de l'Esport per a Tots. S'hi van fer al.lusions al caràcter d'oci i temps lliure al qual s'havia d'associar, al dret de cada home i dona a l'esport, que l'Esport per a Tots no havia de parlar d'obligacions i que cada participant havia de tenir més llibertat sense estar subjecte a prestacions o rendiments, etc. Tanmateix, la realitat és que la Carta Europea de l'Esport per a Tots no va recollir fidelment la idea que el mateix moviment pretenia transmetre. Es va dir que l'Esport per a Tots era tot l'esport, la qual cosa equivalia a dir que totes les coses continuaven igual. Les raons no són difícils d'entendre, perquè a la Conferència hi havia representants de tots els sectors de l'esport i alguns no acceptaven la definició d'oci com a única definició de l'Esport per a Tots.

Les vicissituds i els obstacles amb els quals s'ha enfrontat, no tant la filosofia de l'Esport per a Tots, sinó l'acceptació d'un concepte que recollís tot el que es pretén suggerir, amb dues simples paraules, han estat ben diverses. D'entre les moltes definicions que podem trobar podríem ressaltar la que estableix la mateixa Federació Internacional: "Esport per a Tots són totes les accions humanes destinades a promoure la participació en l'esport" (Van Lierde, 1988:12).

La simplicitat aparent d'aquesta definició gairebé ens obliga a analitzar una mica més profundament el seu significat i precisar millor l'abast del seu contingut.

El significat latent del concepte, en la seva totalitat, intenta transmetre la importància de la participació com l'únic criteri vàlid per avaluar un Esport per a Tots. No són els resultats, ni el rendiment, ni les medalles, ni l'ascens de categoria, els criteris per valorar l'Esport per a Tots, sinó la participació. Jo diria que aquesta paraula ha tingut tant ús i abús que sembla que l'hem buidada de significat i l'hem deixada exempta de contingut. M'agradaria recobrar aquí el terme amb tota la plenitud del seu significat. La participació, en aquest sentit, es refereix a la igualtat d'oportunitats en l'accés a la pràctica de l'esport, modificant si cal el disseny de les instal.lacions, configurant programes esportius més flexibles i adaptats a les necessitats dels practicants, formant educadors amb coneixements sobre la realitat social, cultural i biològica de cada grup, utilitzant la promoció per reduir els frens subjectius que operen sobre els grups amb menys capital cultural i biològic, etc.

L'estructura social de l'esport contemporani

La participació continguda en la definició de l'Esport per a Tots implica el reconeixement d'una estructura social de l'esport diversificada, sobre la

ESTRUCTURA SOCIAL	FORMA DE RELACIÓ	NORMATIVES DE CONDUCTA ESPORTIVA	AFILIACIÓ A ORGANITZACIONS	NIVELL DE CAPACITATS REQUERIDES	ORIENTACIÓ DE LA PRÀCTICA
ESPORT PROFESSIONAL	Laboral	Rígides	Obligada	Molt alta + Talent	Agonística
ESPORT MASSIU	Temps lliure	Flexibles	Obligada	Alta	Recreativa i Agonística
CULTURA FÍSICA	Temps lliure	No n'hi ha	Optativa	Baixa	Higiènica i Recreativa
ESPORT ESPECTACLE	Temps lliure	No n'hi ha	Optativa	Cap	Recreativa

Figura 1.

qual parlarem. D'altra banda, les accions humanes i la promoció contingudes en la seva definició ens remetran posteriorment a la importància dels processos de planificació i a les seves característiques essencials.

Les anàlisis de l'estructura social de l'esport reflecteixen diferents esquemes de participació i models de comportament de les persones en relació amb cada estructura. Des de Günter Luschen (1979) a Alemanya, a Oleg Milshtein (1990) a la Unió Soviètica o Manuel García Ferrando (1983) a Espanya, entre altres, han reconegut, en base a les anàlisis realitzades, quatre estructures diferents que responen a diversos conceptes (vegeu la figura 1):

L'estructura de l'esport professional, que es compon de practicants esportius que tendeixen a percebre remuneracions pel seu nivell de pràctica esportiva, i la seva relació amb l'esport està mediatitzada per compromisos de caràcter laboral.

L'estructura que podem denominar de *l'esport massiu*, on la participació de les persones que la componen es caracteritza per la pràctica d'un o diversos esports segons les normes que marquen els reglaments federatius. Pertanyen a organitzacions esportives i estan en certa mesura subjectes a les normes de conducta esportiva que fixen els reglaments. La seva relació amb l'esport no està mediatitzada per criteris laborals; la participació és de caràcter voluntari.

L'estructura que podem denominar *cultura física* en la qual la participació de les persones no està mediatitzada per la pertinença a una organització esportiva ni a normes de conducta esportiva derivades dels reglaments. Les pràctiques a les quals s'acullen poden estar més o menys institucionalitzades, i hi ha llibertat per acceptar les normes que deriven dels reglaments esportius.

Aquestes tres estructures estan situades en el pla de les pràctiques, és a dir, hi ha una relació de participació activa amb l'esport. La quarta estructura social de l'esport es refereix a *l'esport com a espectacle*, la participació en aquesta estructura és de caràcter passiu.

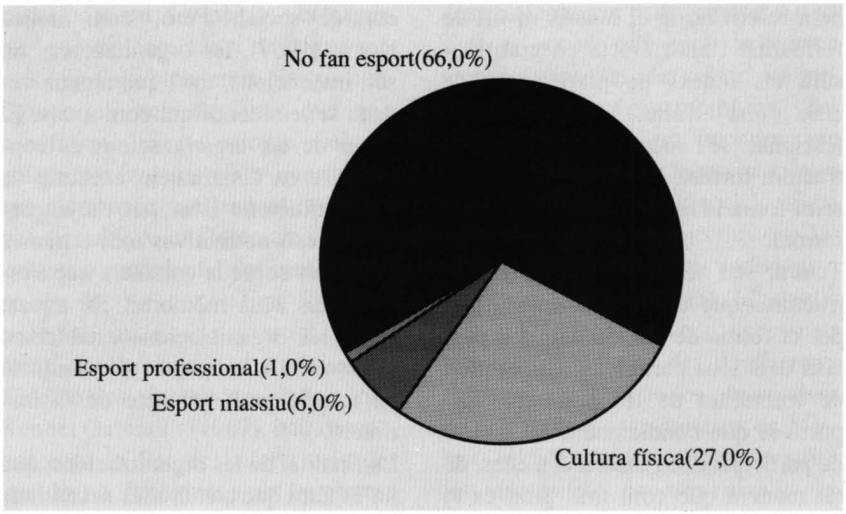


Figura 2.

De les quatre estructures solament tres estan situades en l'esfera de les pràctiques ocioses. Com que la base objectiva està en el temps lliure, podem dir que excepte l'esport professional, on la forma de relació amb la pràctica es regula per aspectes laborals, en la resta d'estructures (esport massiu, cultura física i esport espectacle) la forma de relació amb la pràctica està mediatitzada per la disponibilitat i el consum del temps lliure. És a dir, les pautes de comportament dels individus en relació amb la pràctica esportiva s'haurien de traslladar a la problemàtica de l'oci i el temps lliure.

D'altra banda, caldria assenyalar que la lògica a la qual obeeix l'oferta en cada una de les estructures a les quals hem fet al.lusió és diferent, tant en el pla dels principis i valors, com en el de les oportunitats d'accés. Aquestes dues qüestions afectaran en gran mesura els índexs de participació (vegeu la figura 2).

Les dades conegudes fins ara apunten a índexs de participació desiguals. L'esport professional no arriba a l'1% de la població total i, en canvi, l'esport massiu, més conegut com esport federat, arriba a un 6% de la població. En l'estructura social del que hem anomenat cultura física, la participació arriba al 27% de la població total (García Ferrando, M., 1986:56). A conclusions semblants ha arribat l'autor d'aquest document a partir d'estudis de la demanda esportiva en sistemes locals (Serrano, J., 1989) i insulars (Serrano, J., 1990). És indubtable que aquests índexs de participació estan condicionats per les característiques sòcio-demogràfiques de la població espanyola i oscil.len més o menys en funció d'indicadors econòmics, socials, culturals i educatius, però reflecteixen clarament les dimensions i la importància de la participació en l'estructura social de l'esport espanyol.

També és possible identificar cada estructura amb el grau de formalitat que posseeix. Aquesta formalitat fa referència al nivell organitzatiu de la mateixa estructura, al grau de llibertat en l'acceptació de les normes per part dels participants i en la major o menor flexibilitat en l'aplicació d'aquestes normes per part de les organitzacions. En aquest sentit cada una de les estructures a què ens



hem referit no té el mateix nivell de formalitat i això afecta en gran mesura els índexs de participació de cada una d'elles. L'esport professional, se'l reconeix com una estructura formal, l'esport massiu, com semi-formal i la cultura física, com informal.

Tenim, en definitiva, quatre estructures que es diferencien entre si per la forma de relació activa o passiva dels seus participants, i pel grau de formalitat de les pràctiques esportives que condicionarà els nivells de participació en cada una d'elles, de tal manera que com més gran és el nivell de formalitat, major és la intensitat de la pràctica, però són menors les taxes de participació.

El paper de les organitzacions en el control de les pràctiques esportives

Cada vegada que es realitza un estudi sobre l'esport es constata que el nivell de creixement dels índexs de participació en cada una de les estructures és desigual. Ja sigui al nord d'Europa, al centre o al sud, el major creixement s'està donant en les pràctiques no organitzades, és a dir, fora de l'àmbit dels clubs i les organitzacions federatives. L'explicació a aquest fenomen caldria buscar-la en el context de la sociologia de les institucions.

Tots coneixem l'existència d'associacions, organitzacions i institucions. A les associacions, hi podem pertànyer com a membres. Totes les associacions acaben desenvolupant les seves institucions quan l'objecte d'aquestes és de vital importància per a la societat. Solen posar-se com a exemples d'institucions la família, el matrimoni, la religió, la justícia, l'esport, etc. A causa de l'intens reconeixement que la societat dóna a les institucions, aquestes compleixen una funció estabilitzadora molt important en el control social. Però, com indica Konig (1967), les organitzacions no són institucions, tot i que alguna vegada se les identifiqui com a tals. El paper de les organitzacions és convertir-se en l'instrument executiu de les institucions i ho fan mitjançant missatges i normatives més o menys explícites sobre la conducta que s'espera dels seus membres. En aquest sentit les organitzacions estableixen els models i les pautes de conducta en relació amb l'objecte de la institució.

La finalitat de les organitzacions, que no és altra que atendre les necessitats i demandes socials, no sempre discorre paral.lela al canvi social. Una tesi generalment acceptada és que les societats no són ens estàtics, sinó molt sensibles als canvis en les formes de producció, en la tecnologia, en els valors culturals, etc. A vegades passa que les organitzacions no s'adapten als canvis socials o responen a interessos diferents d'aquells per als quals van ser creats. Aleshores han de sorgir models de conducta alternatius, que no s'ajusten als models que regulen les mateixes organitzacions.

Una cosa semblant està passant amb una gran part del model federat de l'esport, la representació més genuïna del qual es veu reflectit en el moviment olímpic. La ritualització del rècord, els resultats, els medallers, s'han acabat convertint en la finalitat dels esportistes, de les organitzacions i dels països que formen la base d'aquesta estructura. Les Olimpíades, creades en un principi com a esdeveniment que havia d'afavorir la transmissió i l'intercanvi culturals, prenent com a instrument mitjancer la mateixa competició, han acabat convertint la competició en el fi que les justifica. Això ha comportat dues conseqüències; d'una banda, l'increment de l'ús de fàrmacs prohibits i de conductes desviades, i, d'altra banda, l'aparició de models de pràctica esportiva alternatius. En relació amb el primer punt, cal assenyalar, per exemple, que la prioritat principal del Comitè Director de l'Esport del Consell d'Europa en els pròxims cinc anys serà, paradoxalment, el foment de valors ètics en l'esport. Objectius semblants s'estan plantejant tots els països del nostre entorn comunitari. Tanmateix, respecte al punt segon, els objectius que es plantegen són més difusos i semblen respondre més a bones intencions que a polítiques constatades.

Ja hem comentat anteriorment la reducció de la base de la piràmide tradicional. El perfil de l'esportista federat ara és més clar que mai. Des que un noi/noia s'inicia en la pràctica esportiva, posem per cas als 10 anys, requereix un entrenament sistemàtic de les seves capacitats motrius, psicològiques i tècniques que possibiliti el seu accés a nivells de competició superiors. Si el noi/noia té aptituds, podrà atènyer nivells de competició més elevats. Segons estudis transversals realitzats a EUA, Canadà i Austràlia per diversos autors (Pooley, J.C., 1980:36; Robertson, I., 1986:5; Burton, D. i Martens, R., 1986:183; Orlick, T., 1974:21; Gould, D., et al., 1982:155), en aquest procés solen abandonar, entre els 12 i els 14 anys, entre un 25 i un 35% dels que s'inicien i la causa més freqüent d'abandonament és l'estrès competicional. És a dir, si el noi no és apte, probablement es retiri o acabi competint en nivells menys importants. Tant en un cas com en l'altre, els millors resultats, els aconseguirà entre els 21 i els 26 anys i a partir d'aquesta edat pensarà a retirar-se.

En el millor dels casos, un esportista que s'inicia als 10 anys amb sort podrà aconseguir el millor nivell possible sobre els 20 i mantenir-lo uns altres 10 anys més. Què passa abans dels 10 i després dels 30 anys? Quines alternatives ofereix el model federatiu en aquests marges d'edat? Realment pocs, i és en aquesta

segmentació d'edats on està creixent la participació esportiva. Una petita part d'aquesta demanda, l'estan aconseguint entitats privades, clubs recreativo-esportius, gimnasos, etc., i la major part satisfà les seves necessitats de forma no organitzada.

En l'actualitat, més d'un 50% de la població supera els 30 anys i en un futur immediat les prediccions demogràfiques apunten a una població cada vegada més envellida. L'any 2040, per exemple, una cinquena part de la població europea tindrà 65 anys o més. En 75 anys es passarà d'un 10% de persones de més de 65 anys a un 20%, la qual cosa és una variació considerable. Això ha motivat, per exemple, que la Comissió de les Comunitats Europees hagi declarat el 1993 l'any europeu de les persones grans.

Davant d'aquesta realitat l'Esport per a Tots pretén configurar-se com una oferta que possibiliti l'accés de tots els grups socials a la pràctica de l'esport i de l'activitat física en general. Com es pot veure, l'Esport per a Tots no és una activitat o grup d'activitats determinades. És una filosofia diferent d'entendre l'oferta esportiva tradicional fins ara concentrada en oganitzacions federades d'àmbit internacional amb competències en una i només una modalitat en concret. Hi ha una monopolització de les conductes esportives i un condicionament excessiu dels reglaments tècnics. Reglaments que alhora codifiquen la construcció de les instal.lacions, el disseny dels espais, l'altura de les xarxes, les distàncies de tir, els objectes i mòbils de l'activitat, el que es pot o no es pot fer, etc. En un món tan estereotipat no és estrany que els menys capacitats i aquells que passada la seva joventut ja no arriben al nivell adequat optin per models de conducta esportiva alternatius, o potser pel que és més fàcil: abandonar.

En una economia de mercat, com en la que ens desenvolupem actualment, sovint sentim comentaris que a base de ser repetits creen una consciència col.lectiva segons la qual el que se suposa és cert. Es pensa, per exemple, que en l'intercanvi de béns i serveis que s'estableix entre els que configuren els serveis i els que se'n beneficien, l'oferta sempre està regulada per la demanda. Aquesta idea que els usuaris, mitjançant la relació que s'estableix en l'intercanvi de serveis, van modelant i definint l'oferta no és del tot certa. Fins i tot reconeguts autors de prestigi en el camp de l'economia molt allunyats d'ideologies marxistes, com John Kennet Galbraith (1967), han demostrat com la llei de l'oferta i la demanda no funciona amb la pretesa llibertat de la demanda. Al contrari del que es pensa, són les ofertes les que modelen les demandes i no a l'inrevés, perquè els que oferten no només decideixen què és el que s'ofereix, sinó que a més, mitjançant la insinuació publicitària i persuassors ocults guien la demanda cap al consum que més els convé.

Si la llei de l'oferta i la demanda funcionés correctament, les estructures esportives actuals orientarien l'oferta cap als segments de població amb més capacitat total de consum esportiu. Però per a això és indubtable que s'hauria de reconvertir, per utilitzar aquest traumàtic terme, pràcticament tota l'oferta, tant en els fins com en la forma i continguts que adopta.

Arribats a aquest punt sorgeix inevitablement una reflexió: si hi ha un buit quant a la satisfacció de necessitats de pràctica esportiva d'una gran part de la població, de qui és competència la regulació d'aquesta oferta? Basant-nos en el supòsit que sigui responsabilitat d'algú, ja que això no està gaire clar. Partim, doncs, de la base que l'esport estructurat no satisfà totes les necessitats de la població i hem d'ubicar un model en alguna part de les estructures de la nostra societat.

Cap a un estat de benestar social

És un fet ja reconegut que el nivell de desenvolupament d'una societat o d'un sistema social està molt relacionat amb la capacitat de cobrir les necessitats dels seus membres. Les necessitats, les podem entendre com estats d'insatisfacció lligats a factors biològics, psicològics o socials orientats a un o diversos objectius que les satisfacin i que guien els individus a buscar un estat d'equilibri (Muchielli, A., 1988:39). Aquestes necessitats han estat estudiades des de diferents enfocaments. Una de les perspectives de més difusió és la innatista de Maslow (1954). Aquest autor classifica les necessitats en tres nivells jeràrquics. En el nivell més baix estan les necessitats fisiològiques o primàries (menjar, beure, sexuals, etc.) que són les que han de ser satisfetes en primer lloc perquè l'home pugui consagrar-se a les del nivell següent. En el segon nivell trobem les necessitats de seguretat o secundàries (protecció contra perills, privacions, salut, etc.). Quan les necessitats fisiològiques i les de salut són satisfetes apareixen les necessitats socials o terciàries (associació, informació, educació, cultura, comunicació, etc.). Quan totes estan cobertes llavors apareixen les necessitats d'autonomia i independència, necessitat de triomfar, etc.

Actualment es considera que la necessitat d'autorealització és la necessitat humana més important, tot i que no sigui entesa per tots els estudiosos del tema de la mateixa manera. Sigui com sigui, l'harmonia i la integració de les funcions de l'ésser humà corporal, psíquiques i socials atenyen la plenitud de la seva identitat.

La pràctica esportiva, com a sinònim d'activitat física i moviment respon a conductes que pretenen satisfer necessitats de caràcter psicosocial (tercer i quart nivell), i és una de les poques activitats humanes que permet,



amb la seva pràctica, integrar les tres dimensions de l'ésser i de satisfer d'aquesta manera un conjunt més ampli de necessitats.

El problema, des del punt de vista de les polítiques municipals, insulars, autonòmiques o nacionals, rau en quines necessitats han de ser satisfetes abans i quines després. O si ho preferiu, com jerarquitzar i establir prioritats en les polítiques econòmiques i socials, la qual cosa ens conduiria inevitablement a un tema polèmic i controvertit per ell mateix: la determinació dels valors culturals. Potser un cas senzill ens pot il.lustrar aquesta problemàtica.

En virtut de què podem establir, per exemple, que el dret dels ciutadans a la pràctica d'activitats lúdico-esportives és més important que el dret a la seguretat vial o a la prevenció d'accidents domèstics? Aquesta pregunta, com podem apreciar, té una resposta difícil. Caldria comprovar d'una manera científica, en el cas de la seguretat vial, que hi ha una relació de causa i efecte entre l'estat de les carreteres i el nombre d'accidents i que el problema no rau en els conductors. Però el cert és que ni tan sols la ciència ha pogut posar-se d'acord en la determinació dels valors culturals, perquè no s'ha pogut establir una connexió raonada entre els fets ("el que és") i els valors ("el que ha de ser"). Per aquest motiu, com assenyala Racionero, la problemàtica dels valors ha de remetre al pla de la metafísica o del consens social (1986:137). És difícil sostraure's a aquest tema, a causa, en part, que molts dels problemes de les societats desenvolupades (consum de drogues, seguretat ciutadana, atur, deteriorament mediambiental) són els símptomes d'una malaltia social que resideix en els valors culturals.

A qui correspon, en conseqüència, la regulació d'una oferta alternativa d'Esport per a Tots? No hi ha altre remei, si refusem la resposta metafísica, que situar la discussió en el pla del consens social. El missatge, en aquest cas, ens arriba mitjançant els textos legislatius, de la producció intel.lectual, de l'opinió autoritzada d'organitzacions de marcat accent cultural i de l'opinió pública.

En el pla de l'opinió pública totes les consultes realitzades a la població atribueixen a l'Administració la regulació i la coordinació de l'esport. Al Govern de la Nació i a les autonomies se'ls atribueix la funció de legislar i a les corporacions locals (diputacions, cabildos i ajuntaments) la funció de coordinar, regular i executar (García Ferrando, M., 1986:124) (ALEF, 1984:83). Tot sembla indicar que és allí on es desenvolupa la vida d'un ciutadà, on s'han d'assumir les ofertes de serveis esportius. Així ho han considerat molts ajuntaments que a partir de 1979 han creat serveis municipals d'esport sota fórmules de gestió directa i autònoma. En el pla dels textos legislatius, de la producció intel.lectual i dels missatges locals, nacionals i internacionals, podríem esmentar desenes de documents que indiquen igualment la importància de l'esport en l'entorn municipal.

En el pla dels textos legislatius trobem nombroses referències referents a l'esport, tot i que no expliciten clarament les responsabilitats de la seva gestió. El text legislatiu per excel.lència en tots els estats democràtics és la Constitució. En l'espanyola, l'article 43.3 estableix que els poders públics fomentaran entre altres l'educació física i l'esport. L'article 26.1 de la Llei de bases del règim local estableix que els ajuntaments de més de 20.000 habitants hauran de confirmar la seva xarxa d'instal.lacions com un servei públic. L'article 85.3 d'aquesta Llei preveu les fórmules de gestió que es poden adoptar. Hi ha, a més, altres referències a l'esport que atribueixen responsabilitats als municipis quant a normes de seguretat en els espectacles.

El preàmbul de la nova Llei de l'esport espanyol estableix clarament la utilitat social de l'esport i entre altres coses el considera determinant de la qualitat de vida com a activitat d'oci de les societats contemporànies. Tanmateix, solament regula i legisla les estructures de l'esport federat de competència estatal, ja que entén que no es pot davallar més sense envair les competències de legislació de les comunitats autònomes i que correspon a aquestes l'ordenació de l'esport en els seus àmbits territorials. No obstant això, introdueix una novetat en la legislació: el reconeixement d'una nova estructura organitzativa diferent dels clubs elementals bàsics i SAD i que denominen "ens de promoció esportiva estatal", la finalitat dels quals s'aproxima força al concepte d'Esport per a Tots.

En un darrer pla, caldria destacar les nombroses conclusions que s'han publicat d'altres congresos científics, seminaris nacionals o internacionals sobre l'esport, comunicacions d'organitzacions internacionals, etc. Així, per exemple, la Carta Europea de l'Esport per a Tots, en el seu article 3 indica "l'esport, pel fet de ser un aspecte del desenvolupament sòcio-cultural, s'haurà de tractar en l'àmbit local, regional i nacional". En el I Seminari Europeu de Minicipi i Esport, celebrat a Madrid al 1979, entre altres conclusions es va establir "que l'esport s'ha de considerat com un servei públic dins la comunitat i ha de rebre un tractament prioritari dins l'activitat dels ajuntaments". En seminaris posteriors, com el de l'Hospitalet al 1986, en una síntesi excel.lent sobre les funcions de la gestió esportiva en l'àmbit local es destaca també la idea anterior, "l'Esport per a Tots ha de ser potenciat per les administracions locals i territorials". Així mateix, la Carta Internacional de l'Educació Física i l'Esport de la UNESCO, sense arribar a atribuir unes competències específiques a les corporacions locals,

reconeix, en l'article 5.3, la importància dels plans d'urbanisme i ordenació rural en la planificació a llarg termini de les necessitats d'equipaments esportius. Caldria ressaltar la celebració del Seminari de Dret de l'Esport, de Màlaga (1989), del qual es van recollir les conclusions que van formar la base per a l'elaboració de la Llei de l'esport d'Andalusia. En els textos es diu "que els ajuntaments hauran de promoure i fomentar en el seu àmbit d'actuació amb especial atenció l'Esport per a Tots i els interessos socials de l'activitat esportiva".

Si assumim el consens social com a criteri per establir els valors culturals que han de prevaler, tot sembla indicar que l'activitat esportiva és considerada com un bé social de primera magnitud, i ha de ser afrontada en primera instància per les administracions locals i indubtablements pels governs territorials i nacionals. La funció dels ajuntaments en l'oferta esportiva s'hauria d'orientar prioritàriament cap als grups menys afavorits i que tenen més dificultats per accedir a la pràctica. Dels nombrosos estudis realitzats es desprèn que aquests grups se centren en aquells amb menor capital, no només sòcio-econòmic sinó cultural i biològic. És indubtable que els joves formen part d'un grup social que per les seves necessitats de desenvolupament i maduració i per trobar-se en etapes de socialització importants requereixen una oferta esportiva prioritària, però també és cert que és el grup que gaudeix de la major atenció per part de totes les organitzacions esportives i educatives, per la qual cosa generalment les seves necessitats solen estar cobertes per unes o altres estructures.

En tot cas el procés d'establir una oferta determinada no hauria d'obeir a criteris arbitraris ni a l'aplicació de programes estàndards perquè les realitats municipals són ben diferents fins i tot dins d'una mateixa província o illa. Donades les limitacions pres-



Pause. LAHOVSKY, Václav. Txecoslovàquia. Foto Sport

supostàries que qualsevol corporació local troba per desenvolupar els seus programes, la lògica reclama una anàlisi de la situació i la determinació d'un diagnòstic abans d'emprendre qualsevol acció. L'experiència i la investigació han demostrat que un procés racional de planificació garanteix la rendibilitat econòmica i social de les inversions i evita despeses innecessàries. Tot i que ja es posseeixen suficients coneixements sobre els índexs de participació segons indicadors socials i demogràfics com per valorar els sistemes esportius locals i establir els punts forts i dèbils d'aquests sempre es requereixen dades concretes sobre cada sistema local que ens serveixin de recolzament per a l'elaboració de programes esportius.

Els instruments de planificació esportiva en els sistemes locals

La realització de plans d'actuació esportius que persegueixin la rendibilitat social amb el menor cost possible, requereixen una metodologia en la qual es tinguin en compte no solament el que podem anomenar el subsistema esportiu, sinó també l'entorn on es desenvolupa. Donada la longitud d'aquest tema, que per si ja és considerable, intentarem exposar breument els instruments metodològics dels quals disposa. Els treballs sobre planificació esportiva en sistemes locals són escassos, potser a causa de la complexitat no són més nombrosos però podríem destacar-ne dos que aborden els processos de planificació amb una gran serietat. *Un programa local para el desarrollo del deporte* és el títol de Bruno Rossi, en col.laboració amb el Centre d'Estudis del CONI, va donar a un dossier que posteriorment va ser traduït a l'espanyol per l'INEFC, l'AETIDE (Associació Espanyola per al Treball sobre Instal.lacions Esportives) i la CEUMT (Centre d'Estudis Urbanístics i Territorials). De la mateixa manera *La teoría general de sistemas aplicada a la planificación deportiva municipal* és el tema que Jesús Martínez del Castillo va desenvolupar com a tesi doctoral a la Universitat de Lovaina i que probablement veurem adaptada i publicada pròximament. En tots ells es tracta la planificació des d'una perspectiva global on es tenen en compte no només aquells indicadors del subsistema esportiu, sinó també la



realitat en què l'assenten. En aquest sentit, es té en compte, per exemple, l'evolució de l'ordenació del sòl pel que fa als plans de reserva per a la construcció d'equipaments i protecció de zones verdes, les taxes de natalitat i mortalitat, les formes de producció i els sectors econòmics predominants, com també la seva evolució pel que fa al consum de temps lliure, la distribució de les poblacions per edats, sexes, nivells d'ocupació i treball, estudis, etc.

Tots els treballs de planificació coneguts fins ara, sigui des de la perspectiva del marketing de la teoria de sistemes o des de la psicologia cognitiva aplicada a organitzacions, tenen un mateix fonament. Aquest respon a una simple qüestió: anticipar-se als canvis i en certa manera provocar els canvis, que és la meta de tota planificació. El procés cíclic de "conèixer" una realitat, "actuar" sobre aquesta, "verificar-ne" la transformació i "avaluar-la", com indica De Andrés, han de ser els instruments dels quals ens hem de servir per aconseguir-ho.

Farem servir el terme marketing (mercadologia, mercadotècnia), avui tan de moda, per il.lustrar i definir el que forma part d'un cos de coneixements comuns la finalitat dels quals no és altra que la de satisfer les demandes conegudes i latents d'un conjunt d'usuaris. Tot i que el marketing s'hagi utilitzat per part d'organitzacions financeres i comercials amb la finalitat de rendibilitzar les seves inversions i obtenir els rendiments econòmics esperats, els seus camps d'aplicació, com indica Kotler P. i Zaltman G. (1971:3), s'han ampliat donant origen al que s'ha definit com a marketing social. Diversos sectors relacionats amb els serveis socials, tant públics com privats, l'han utilitzat des de 1950 aproximadament en camps tan diferents com la salut, l'educació, la informació, la cultura, l'equilibri ecològic, etc. (Gómez, A. i Quintanilla, P., 1988:120).

En l'àmbit de l'esport, el marketing social encaixa plenament com a instrument de planificació en coincidir en els seus plantejaments amb els treballs de planificació coneguts. Les fases d'un procés responen en general als factors següents:

1. *El plantejament d'objectius generals*, que possibiliti la investigació posterior i la determinació de què s'ha d'investigar de cara a un diagnòstic inicial. Si establíssim, per exemple, com a objectiu prioritari la potenciació dels recursos marítims i costers com a element de pràctiques esportives, és indubtable que hauríem de dirigir l'atenció al fet de conèixer l'estat i la situació d'aquests recursos, a la seva utilització real i a la potencialitat del seu ús.

2. *El coneixement de la realitat municipal* (anàlisi del mercat), tant en el pla de l'esport com en la realitat on es desenvolupa. En el pla de l'esport, la tasca pot ser més o menys complexa o més o menys costosa en funció de les dimensions d'hàbitat del municipi, per la qual cosa generalment cal delimitar el camp d'actuació. Els indicadors que generalment s'estableixen responen al següent:

2.1 *Determinació de la demanda*, que ens permeti establir les dimensions reals de participació, i també la freqüència de pràctica, la distribució de la demanda per edats, sexes, etc., el nivell d'afiliació dels practicants als diferents sectors (públic i privat). Les actituds i motivacions dels que participen en l'esport ens permetrà conèixer també el nivell de satisfacció/insatisfacció de la demanda real.

D'altra banda, a partir de la demanda real, s'hauria de plantejar l'anàlisi dels que no practiquen esport, les seves motivacions, necessitats i consum de temps lliure per la repercussió que això pot tenir en una oferta de serveis ampliada.

2.2 *Determinació de l'oferta* des d'una triple perspectiva. Els serveis existents, l'oferta d'instal.lacions i l'oferta associativa.

- *Els serveis existents* responen al tipus d'activitats que els diferents ens esportius oferten. S'hauria de determinar quines són les característiques d'aquesta oferta, el seu nivell organitzatiu, el cost econòmic que implica, les dimensions de la seva participació, etc.
- *L'oferta d'instal.lacions* es reconeix com un dels elements més importants dels sistemes esportius. Donat que la institucionalització de les pràctiques esportives ha suposat en gran mesura la institucionalització dels espais per a l'esport, l'anàlisi de l'oferta d'instal.lacions hauria de contemplar almenys la distribució espacial d'aquestes, les àrees d'influència, les zones deficitàries d'instal.lacions, el nivell de diversificació dels diferents espais esportius, les limitacions i possibilitats que ofereixen per a una oferta diversificada, etc. D'altra banda, i tenint en compte l'excessiva especialització dels espais esportius que limiten en excés pràctiques d'activitat física alternatives, l'anàlisi dels espais quotidians de pràctica esportiva i que no responen a unitats arquitectòniques, sinó a zones naturals més o menys adaptades a la pràctica d'algun esport s'haurien de tenir en compte per al diagnòstic de la xarxa d'instal.lacions.
- *L'anàlisi de l'oferta associativa*, té com a objectiu conèixer les possibilitats de canalització dels serveis municipals esportius mitjançant accions sinergistes que possibilitin la rendibilitat econòmica i social

d'aquests serveis. Atès l'interès mutu de les associacions i els serveis municipals d'esport en el foment de la pràctica esportiva, ambdós haurien de trobar objectius comuns que possibilitin una optimització dels recursos existents. Tot i reconèixer que la demanda associativa en el nostre entorn és escassa i que fins i tot en aquells països amb una tradició associativa elevada, l'increment de les demandes s'està donant fora del sector associat, resulta en principi imprescindible el coneixement de la realitat associativa a l'hora de fixar un programa d'activitats. Des d'aquesta perspectiva s'hauria de guiar l'atenció cap al nombre d'associacions presents en el municipi, la seva infrastructura, els recursos humans de què disposen, tant tècnics com directius, les activitats de què participen i l'orientació d'aquestes, etc.

2.3 *Anàlisi de l'entorn.* D'altra banda, al marge de les anàlisis tendents a conèixer la situació de les demandes i ofertes esportives hi ha tota una sèrie de factors indirectes que condicionen en major o menor mesura les característiques de l'esport en el municipi. Per aquest motiu és adequat l'obtenció de dades sobre les activitats laborals que es desenvolupen en el municipi, com són les activitats laborals i el sistema de producció, com es distribueix el sistema residencial, les facilitats i dificultats dels desplaçaments dins del municipi, les característiques socials i culturals de l'àrea, l'entorn mediambiental, com també les relacions amb els municipis i territoris circumdants, etc.

La finalitat d'obtenir un coneixement de la realitat esportiva i no esportiva mitjançant una anàlisi exhaustiva per a l'obtenció de dades no ha de ser altra que la de conèixer les necessitats i mancances de l'entorn on ens desenvolupem. La integració de totes les dades ens ha de permetre establir un model descriptiu de tot el que passa en el municipi a partir de la identificació dels punts forts i dèbils del sistema; això ens permet establir un conjunt d'estratègies i accions que defineixen la política esportiva municipal.

3. *Elaboració d'un programa d'activitats* (desenvolupament del producte/servei). L'amplíssima gamma de serveix esportius tendeix a ensombrir les idees quan es tracta de fixar quins serveix s'han d'ofertar. Les limitacions que ens imposen els espais esportius, els drets que s'adquireixen pel costim d'ús en una part de sectors de practicants, etc., contribueixen a complicar l'establiment d'una oferta que respongui a les necessitats detectades. No podem aquí concretar programes perquè sobretot els programes haurien de respondre al coneixement que tenim de cada realitat observada. Els trets generals que s'haurien de tenir en compte responen al següent:

- Determinació d'objectius i estratègies.
- Accions de promoció.
- Serveis previsibles a ofertar.
- Calendaris i temporalització de les activitats previstes.
- Projectes de gestió d'instal.lació.
- Plans de reformes d'instal.lacions i reserves de sòl.
- Accions de formació de tècnics.
- Canals de comunicació i informació de serveis.
- Determinació de preus per a l'ús de serveis.
- Determinació dels instruments d'avaluació i impacte dels programes.

4. Com a darrera fase del procés caldria destacar *la verificació de les transformacions observades* (anàlisi i detecció de les incoherències). Atesa la complexitat de les realitats socials és pràcticament impossible predir al 100% els comportaments de totes les associacions o persones que intervenen en un programa o se'n beneficien. En general això hauria de motivar-nos a adoptar una actitud d'alerta i flexibilitat de possibles canvis que en moments determinats s'han d'introduir. L'observació continuada i la verificació del que en cada moment "és" amb el que "esperàvem que fos" a partir dels instruments d'avaluació previstos és una actitud d'anticipació de possibles incoherències del programa. Una de les alternatives de les quals podem disposar per reduir al mínim la incertesa és l'elaboració de plans de contingència que puguin ser introduïts en un moment determinat per pal.liar possibles desajustos.

Conclusions

L'Esport per a Tots no respon a un model institucionalitzat de l'esport. Els seus principis estan orientats al desenvolupament de la persona segons el moment maduratiu en el qual es trobi, i reconeix la importància de la presència de l'activitat esportiva en l'entorn comunitari o veïnal on resideixi. Va més enllà de les meres labors de promoció i com qualsevol servei social requereix uns plantejaments que s'assentin firmement en el coneixement de cada realitat on es pretengui aplicar. Des d'aquesta perspectiva es fan imprescindibles tasques de planificació per al seu desenvolupament, com també per a



l'optimització i rendibilitat de tots els recursos que comporta la seva aplicació.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉS, F. de, *La oferta pública y privada en el deporte español*, ponència presentada al simposi L'Esport en la Societat Espanyola Contemporània, Madrid CSD, 1983.

BOE *Ley del deporte*, BOE num. 249, de 17.10.1990.

BURTON, D. i MARTENS, R., "Pinned by their own goals: an exploratory investigation into de kids drop out of wrestling", dins *Journal of Sport psychology*, núm. 8, 1986.

CONSEJO DE EUROPA, "Carta europea del Deporte para Todos", dins *Boletín de información y documentación*, núm. especial, Ed. Unisport, Màlaga, 1988.

GAVINET D'ESTUDI ECONÒMIC I SOCIAL ALEF *Informe sobre demanda latente de Cultura y Deporte*, Consejería de Cultura y Deportes, Madrid, 1986.

GALBRAITH, J.K. *The New Industrial State*, Ed. Hamish Hamilton, Londres, 1967.

GARCÍA FERRANDO, M. *Hábitos de los españoles (sociología del comportamiento deportivo)*, Ed. Ministerio de Cultura. Instituto de Ciencias de la Educación Física y el Deporte, Madrid, 1986.

GARCÍA FERRANDO, M., *La crisis del deporte federado: el caso del deporte municipal en España*, ponència presentada en el Congrés Mundial de l'AISEP, Madrid, 1988.

GARCÍA FERRANDO, M., *Notas para el estudio de la estructura social del Deporte y de la práctica deportiva en España*, ponència presentada en el simposi El deporte en la Sociedad Española Contemporánea, Madrid, CSD, 1983.

GÓMEZ, A.; QUINTANILLA, P., Marketing social. Desarrollo, concepto y aplicación, Ed. Promolibro, València, 1988.

GOULD, D. et. al. "Sport phychology in the 1980's: status, direction and challenge in youth sports research", dins *Journal of Sport Phychology*, núm. 4, 1974.

GUTMANN, A. *From ritual to record*, Columbya University Press, Nova York, 1978.

KNOP, P. *Deporte para Todos en Flandes (Bélgica)*, dins les actes del II Seminari andalús sobre l'esport municipal, Ed. Unisport, Màlaga, 1988.

KNOIG, P. *Soziologie (Fischerlexikon)*, Frankfurt, 1967, Cfr. Weis, Kurt, *Desvío y conformidad en la institución del deporte*, a Lüschen G. i Wis, K. *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid, 1979, p. 133.

KOTLER, P. i ZALTMAN, G., "Social Marketing: an approach to planned social change", dins *Journal of marketing*, vol. 35, juliol de 1971.

LENK, H. *Sobre la crítica al principio del rendimiento en el deporte*, a Lüschen, G. i Weis, K., *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid, 1979, p. 133.

MASLOW, A. *Motivación y personalidad*, Ed. Sagitario, Barcelona, 1954.

MASLOW, A. "Algunas proposiciones para lograr un crecimiento y una autorrealización psicológica", en *La Educación hoy*, núm. 2, vol. 3, febrer de 1975.

MAYNTZ, R. et al. *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, Ed. Alianza Universidad, 4ª edició, Madrid, 1985.

MCCLELAND, D., *The achieving society*, Ed. Van Nostrand, Nova York, 1961.

MILSHTEIN, O. *Estructura social del deporte*, conferència donada a Las Palmas de Gran Canaria, març, 1989.

MUCCHIELLI, A., *Las motivaciones*, Ed. Paidotribo (col. Conocer), Barcelona, 1988.

ORLICK, T., "The athletic dropout: a high price for inefficiency", dins *Canadian association for health, physical Education and Recreation Journal*, nov.-dec., 1974.

PARLEBÁS, P. *Elementos de sociología del deporte*, Ed. unisport, Màlaga, 1988.

POOLEY, J.C., *Drop outs*, dins *Coaching Review*, núm. 3, 1980.

RACIONERO, L., *Del paro al ocio*, Ed. Anagrama, 9ª edició, Barcelona 1986.

VAN LIERDE, A. *Filosofía y futuro del Deporte para Todos*, dins les Actas del II Seminario andaluz sobre deporte municipal, Ed. Unisport, Màlaga, 1988.

ROBERTSON, I., "Youths sport in Australia", dins Weiss, M.R. i Gould, D. (eds.) *Sport for children and youth: the 1984 Olimpic Scientific Congress Prodeedings*, vol. X. Human Kinetics, Illinois, 1986.

ROSSI, B. *Un programa local para el desarrollo del deporte*, INEFC-Barcelona, 1981.

SERRANO, J.A., *Análisis de la demanda y de la oferta de instalaciones de Arrecife*, sense publicar, Las Palmas, 1989.

SERRANO, J.A., "Bases de una ordenación del deporte", dins *La Palma*, (sense publicar) Las Palmas,1990.

YDE, J.M. "El Deporte para Todos en Francia", dins les Actas del II *Seminario andaluz sobre deporte municipal*, Ed. Unisport, Màlaga, 1986.

KRAWCYZK, Z. et al. "La dialéctica del cambio en el deporte" *moderno*, dins Lüschen G. i Weis, K. *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid, 1979, p. 142.

María Jesús Comellas Carbó,
Professora d'Orientació Pedagògica, Universitat Autònoma de Barcelona.
Isabel Mercader Botella,
Alumne 3r. Cicle-UAB.

FINALITATS EDUCATIVES DE L'ESPORT EN L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Resum

Davant el fet esportiu cal analitzar, des del vessant educatiu, els valors que s'hi poden trobar i la incidència que té en la nostra població.
Entre els valors destaquem aquells que fan referència als aspectes físics: domini corporal, fortalesa física i salut; aquells que es refereixen als aspectes psíquics: maduresa psicomotriu, valors morals, actituds (autocontrol, voluntat, disciplina, superació), i els relacionats amb els aspectes socials: participació, sociabilitat i sòcio-empatia.
Malgrat tots aquests valors i l'opinió positiva que té el nostre jovent respecte de la pràctica esportiva i els valors que se'n deriven, no hi ha coherència entre les seves idees i la seva actuació, especialment si es tracta del públic femení, com es pot veure en els resultats de l'estudi que s'ha realitzat. Cal, doncs, una intervenció educativa i uns criteris clars per tal d'orientar els nostres alumnes de secundària vers una formació i pràctica esportives, fonamentals per al seu desenvolupament harmònic.

Paraules clau: **fet esportiu, intervenció educativa, adolescència, educació secundària, valors físics i psíquics, actituds, relació.**

Estat de la qüestió

Emprendre el tema de la possible conveniència de practicar un esport, dels beneficis que pot aportar, especialment a la infantesa i la joventut, no presenta cap dificultat ni des del punt de vista teòric ni des del punt de vista de poder oferir uns arguments amb la finalitat d'arribar a convèncer els responsables d'aquest tipus d'intervenció donat que, de fet, sembla una situació de la qual l'evidència fa innecessària qualsevol disertació.
També cal considerar la gran quantitat d'informació que s'ha generat al voltant d'aquest tema, ja sigui promoguda, en part, pels interessos comercials i, per tant, econòmics, com per les institucions, siguin públiques o privades, les quals han buscat una forma de donar respostes a la població durant el seu temps lliure i, en alguns casos, com a mitjà més o menys terapèutic de donar sortida a una potencialitat física d'una forma positiva i, fins i tot, valorada.
S'han de valorar com a positives les mesures institucionals canalitzades a equipar els nuclis de població amb instal.lacions, i també les iniciatives privades que possibiliten la pràctica esportiva o l'activitat física a les diferents edats, encara que no sempre les raons i les finalitats que han promogut aquestes iniciatives siguin clares o responguin, com a mínim, a la intenció de promoure unes activitats organitzades de forma seriosa.
Evidentment, amb tot això s'ha anat configurant el fet esportiu com una necessitat o una realitat; fins i tot, els mitjans de comunicació van ampliant el nombre d'emissions dedicades a l'esport i han augmentat la seva audiència.
Aquest fet esportiu s'ha acabat de potenciar amb campionats mundials de qualsevol especialitat, amb una gran empenta al nostre país gràcies a la realització de les Olimpíades, ja que sens dubte se'n parla com si es tractés d'una cosa pròpia.
Malgrat aquesta explosió d'informació i de recursos no veiem que els criteris a favor de l'esport es traduexin en unes activitats i organitzacions per a tota la població infantil i juvenil (en el context educatiu) com hauria de passar, sinó més aviat sembla que responen a modes socials (musculació, estètica corporal, etc.), a finalitats mèdiques (artrosi, problemes de circulació, etc.) i/o a participacions lúdiques o competitives.
Per tant, no ens hem d'estranyar de la manera com es porta a terme la pràctica esportiva tant en l'àmbit escolar com extraescolar, ni l'actitud per part dels responsables que han d'estimular uns criteris educatius i realitzar unes orientacions als mateixos subjectes i a totes les institucions implicades com poden ser la família, l'escola i les institucions públiques o privades.
La causa d'això cal buscar-la en el fet que potser es parla més d'alta competició i elitisme que no pas de l'esport com a base de formació. En els campionats es veuen les persones que han aconseguit un nivell òptim de rendiment, en qualsevol país, i evidentment la majoria de la població sap que no solament no pot optar-hi, sinó que el grau de dedicació, habilitat i perfeccionament és tan elevat que solament els més ben dotats i els que disposin de recursos hi podran optar. En aquests casos es posa en evidència, al nostre

país, la falta de recursos oficials per a aquests temes.

No és aquest, però, el nostre enfocament, no parlem de l'esport com a professió o com a alta competició sinó de l'esport com a element educatiu.

El fet és clar, les escoles ofereixen en els seus *curricula* unes hores, de 2 a 6 setmanals, per a activitats esportives que, en la majoria dels casos, no arriben a traduir-se en una motivació en l'alumnat, ni en la pràctica d'un esport sinó més aviat en una activitat que, com l'anomenen els mateixos alumnes, és complementària, anecdòtica i poc transcendent, i ni tan sols arriba a implantar uns hàbits, ja que, com veurem en les anàlisis de les dades, solament un percentatge discret de la població masculina i un mínim percentatge de la població femenina participen d'aquest tipus d'activitat fora del context obligatori escolar.

Aquesta activitat esportiva està sota la responsabilitat, en les primeres edats, del mateix professor i, a partir d'un cert nivell, d'un professor especialista i responsable.

Per això volem considerar la necessitat que es plantegi no tan sols la realització d'algunes hores d'activitat física sinó una activitat esportiva d'una manera sistemàtica com a element bàsic de la formació de l'individu pel que pugui tenir de positiu en si mateix i per les repercussions en d'altres àmbits o aspectes de la seva globalitat, com per exemple actituds, relació amb altri, aprenentatges, motivació, autocontrol, etc. Per tot això volem insistir en la necessitat de comptar com a element bàsic amb l'esport.

En aquest cas, l'activitat esportiva no tractaria únicament de preparar l'individu per a competicions, ni de potenciar els més ben dotats en detriment dels menys hàbils sinó d'oferir per a tota la població, tant una formació física com unes tècniques i estratègies esportives en activitats grupals i individuals, per tal de possibilitar la cooperació, l'acceptació de les potencialitats d'altri i la millora de les habilitats personals, per tal d'aconseguir, amb tot, un rendiment en esports de grup, per parelles o individuals.



Solistka. KASAL, Ivo. Txecoslovàquia. Foto Sport

Per aquesta raó, voldríem plantejar d'una forma sistemàtica els elements que considerem més rellevants i que són els que ens han guiat en el nostre treball, cosa que facilitarà la comprensió de les conclusions que es deriven de la investigació que hem realitzat.

Valors educatius de l'esport

Per fer una anàlisi dels valors que considerem que pot tenir l'esport com a element educatiu, volem fer referència, en primer lloc, als elements que són bàsics i inherents a qualsevol activitat esportiva. Entre aquests elements bàsics destaquem els aspectes físics i els psíquics.

Aspectes físics

Entenem per aspectes físics aquells que a partir de l'activitat esportiva actuen en benefici del cos, tant en la seva funcionalitat com en la seva harmonia.

Entre els més rellevants destaquem:

Domini corporal: dinàmic i estàtic

Són nombrosos els autors que, des de diferents enfocaments, analitzen i defensen la necessitat d'un domini corporal pel fet de ser, el cos, l'interlocutor entre la personalitat i el medi que ens envolta.

Així, tant des del punt de vista psicoanalista, representat per Betelheim (1972) i Spitz (1976) els quals demostren la necessitat del contacte corporal per possibilitar la implantació d'una afectivitat sana, com des de les teories de la comunicació, seguides per Fast (1977) i Davis (1976) els quals expliquen la importància de la comunicació gestual i corporal —encara que aquesta s'escapi de la consciència de l'individu—, passant per les teories mèdiques, especialment la medicina psicosomàtica i la psiquiatria, que constaten l'estreta relació que hi ha entre la personalitat i el cos (es poden donar disfuncions en un o altre aspecte quan hi ha algun problema, encara que aquest no sigui evi-



dent) (Doménech i Polaino, 1990), es considera l'activitat corporal imprescindible per a un desenvolupament harmònic de l'individu.

Per això, considerem que qualsevol intervenció que es faci de cara a potenciar alguns aspectes de l'individu, en aquest cas el domini corporal, actuarà en benefici de la seva globalitat i encara més en unes edats primerenques, en les quals encara no s'ha aconseguit una maduració i, per tant, els mecanismes de defensa i les possibilitats de compensació són escasses.

Fortalesa física: resistència, desenvolupament físic i potència

Aquests aspectes, sens dubte importants pel que representen en el procés evolutiu del cos, tant en els nois com en les noies, semblen poc tractats i se solen considerar més propis d'aquells que volen exercir en competicions o treballs durs que per a tota la població, com un element que permet disposar d'uns recursos que la naturalesa no solament no ofereix sinó que, a més, en nombroses ocasions, ens exigeix (treballs puntuals, necessitat de resoldre qüestions domèstiques que requereixen una dosi de força, embarassos, cura dels nadons que augmenten de pes i cal portar en braços, etc.).

Salut: control de pes, eliminació de productes tòxics o energies sobrants, cansament

Finalment, volem considerar, encara que tampoc no és l'objectiu del nostre treball, els aspectes que incideixen en benefici de la salut, defensats actualment i demostrada la seva importància tant pel que fa a qüestions bàsiques en el desenvolupament dels petits, com en el manteniment de la salut de la gent gran. Està demostrat que l'absència d'exercici físic i de dieta alimentària són uns dels elements de risc de les deu principals malalties actuals (Polaino i Lorente, 1987).

Aspectes psíquics

Quan parlem dels aspectes psíquics fem referència als elements cognitius, afectius i relacionals que incideixen en la maduresa i l'adquisició d'unes habilitats que, en la seva globalitat, possibilitaran la formació de la personalitat, com també la generació d'actituds i valors que determinaran futurs comportaments de l'individu amb ell mateix i amb els altres.

Per tant, ara analitzarem aquells aspectes en els quals, al nostre entendre, l'esport té un major pes específic.

Entre aquests elements cal destacar:

La psicomotricitat: esquema corporal i domini corporal

Encara que en l'apartat anterior ja hem fet referència al domini corporal com un dels elements que cal tenir en consideració, hi insistim ja que tot projecte i plantejament educatiu, per la gran transcendència en el procés evolutiu global de l'individu, pot i ha de plantejar-se a partir de la psicomotricitat (Lapierre i Aucouturier, 1979), tant pel que fa al domini corporal pròpiament dit, a l'estructuració espàcio-temporal (Comellas i Perpinyà, 1986) com a la mateixa personalitat (Bucher, 1979).

Per això, creiem que aquest és un tema que no hauria de tractar-se exclusivament a preescolar o als primers anys de l'escolaritat, sinó que s'ha de continuar treballant mentre dura el procés educatiu per tal que l'individu integri plenament aquest procés en la seva totalitat i arribi a l'edat adulta amb un màxim d'equilibri i maduresa.

Valors i actituds

En plantejar-nos l'educació de l'individu com un procés de comunicació mitjançant el qual es desenvolupen al màxim les possibilitats personals, s'assimila l'experiència col.lectiva i es converteix en agent actiu per al canvi (Cobe i Wakai, 1984; Coll, 1986), hem de considerar la transcendència de la transmissió d'uns valors que constituiran la base sobre la qual l'individu edificarà la seva identitat, la qual cosa el portarà a actuar amb coherència perquè respondrà a aquests valors o principis assumits lliurement, per imitació, per anàlisi i en base a les seves vivències i relacions amb els altres adults i iguals.

Aquests valors són fonamentals en tot procés de desenvolupament, de tal manera que la no adquisició d'uns no implica una situació neutra sinó que comporta l'adquisició d'altres que no podran ser antagònics amb els primers.

Així mateix cal assenyalar el gran risc que representa una educació sense valors o el comportament que cal esperar d'una persona que no tingui clars els valors que han de guiar la seva actuació; per tant, és imprescindible aprofitar totes aquelles situacions que ens brinda el període escolar amb la finalitat de procurar, d'acord amb la família, establir els valors que han de facilitar l'actuació i el procés maduratiu de l'individu.

Amb tot, no volem dir que l'esport sigui l'únic element que facilita aquest procés, sinó que l'esport també és un element que pot portarnos a la implantació d'aquests valors i que pot considerar-se un factor privilegiat pels seus múltiples aspectes i per la gran acceptació que té entre la població infantil i juvenil, si es porta a terme de manera adequada, no com un element discriminatori (a favor solament dels que rendeixen més) sinó com a element educatiu.

S'han realitzat nombrosos estudis en aquest sentit (Cruz, 1987; Serrano Sánchez, 1989) i amb la nostra investigació volem contribuir a defensar aquest vessant educatiu de l'esport, destacant els aspectes i valors que poden estimular-se i educar-se. Volem fer referència també a les actituds perquè són un dels elements fonamentals del comportament humà

i un dels objectius de l'educació ja que les actituds porten l'individu a actuar en funció d'uns criteris.
Partint de la base que l'actitud és una tendència a respondre positivament o negativament (Morgan, 1969), cal considerar que la resposta es farà en funció de la discriminació o categorització de la situació davant la qual manifestem l'actitud, tenint present els objectius que perseguim i la coincidència o no dels nostres judicis i perjudicis.
L'educació, doncs, entre els seus objectius persegueix desvetllar unes actituds positives que tenen els seus fonaments en els valors que l'individu ha anat elaborant, en base a l'educació que se li ha ofert i que constituiran la base de la seva actuació.
Les actituds i els valors en què, al nostre entendre, l'esport pot incidir més i, per tant, poden potenciar-se mitjançant l'activitat esportiva entesa com a educació són els següents:

1. Autocontrol.
Hem vist, entre els aspectes rellevants de l'educació psicomotriu, la possibilitat d'incidir en l'autocontrol de l'individu, en el sentit de possibilitar que sigui capaç de controlar els seus moviments, la seva respiració, etc.
Ara volem, a més, fer referència a la possibilitat que l'individu sigui capaç de controlar les seves reaccions emocionals davant unes situacions que en alguns moments poden no respondre als seus interessos immediats i arribar, fins i tot, a ser frustrants pel mateix individu.
Aquesta necessitat d'autocontrol es posa en evidència, en la pràctica esportiva, en haver de sotmetre's a la disciplina del grup, en considerar el seu rol, encara que això sigui en detriment del seu protagonisme, pensant sempre en la necessitat de respondre al que s'espera d'ell.
Aquesta capacitat d'autocontrolar-se pot i ha de portar a l'individu a poder realitzar una anàlisi de les variables que, en cada moment, condicionen la situació, ponderant la seva validesa, la seva necessitat i, per tant, raonant les situacions al marge del que puguin implicar-li, procurant objectivar els fets, amb la qual cosa en lloc de fomentar el seu egocentrisme podrà arribar a ajudar-lo a ponderar la realitat i els criteris, l'afavoreixin o no (Missoum Laforesrier, 1985).



Junge Tennispieler. BáRTA, Karel. Txecoslovàquia. Foto Sport

2. Voluntat.
En molts casos l'esport és una activitat que porta implícita una situació que requereix un gran esforç, la renúncia a algunes comoditats i, fins i tot, la necessitat de realitzar una tasca que pot no ser acceptada amb gust, pot no presentar uns resultats palpables i, fins i tot, no oferir unes satisfaccions immediates.
El fet de realitzar l'activitat esportiva, en aquest cas pot enfortir, doncs, aquest component fonamental de la personalitat.

3. Disciplina.
L'esportista està sotmès a les directrius del tècnic, en el cas de l'esport de competició, i de l'educador, en el nostre cas, que actua com a tècnic perseguint no solament l'aglutinació de l'equip sinó també la potenciació de cadascun dels seus membres en benefici propi i del grup.
En aquest sentit, l'adult, com a representant de les normes i de la dinàmica, exerceix una autoritat sobre tots els membres i decideix la conveniència de les estratègies, les actuacions individuals i les grupals. Això implica l'acceptació de la seva autoritat per cadascun dels elements del grup.

4. Superació.
El fet que cada individu, siguin quines siguin les seves aptituds i nivell de desenvolupament d'aquestes, comprengui que li cal superar-se, facilita una actitud d'esforç imprescindible tant per al seu desenvolupament i maduresa personal com per al funcionament grupal.
En aquest sentit estem potenciant una actitud no de comparació amb els altres, (ja que els més ben dotats sempre estarien per damunt dels altres i no haurien de millorar i els poc dotats estarien sempre per



sota i no els caldria treballar perquè mai no es podrien igualar als millors) sinó que es busca una actitud de superació que porta a l'individu a voler lluitar per ser millor cada dia, a treballar per aportar alguna cosa més a la marxa de l'equip i a trobar satisfacció en aquest progrés personal.

Relació

Quan fem referència a la relació que s'estableix en les etapes escolars, s'insisteix en la relació amb els iguals com a base d'aprenentatge social i com a element determinant de la personalitat i la maduresa de cada individu.

Per això, considerem que és important aprofitar tot tipus d'activitat que, més que crear rivalitats o potenciar agressivitat o egocentrisme, possibiliti l'adquisició d'unes pautes de conducta i relació positives encaminades a la cooperació, a l'amistat i a la prosocialitat (Roche, 1987), perquè és evident que l'esport de competició no és l'únic model esportiu, especialment durant l'edat escolar (García Ferrando, 1986).

En aquest sentit, doncs, dins l'àmbit de la relació fem referència als elements que determinen una forma de comunicació positiva, en els quals l'esport pot participar de forma clara (Missoum, 1979).

Entre aquests destaquem els següents:

1. Participació.

Un dels elements que, amb l'educació, s'han d'aconseguir és que l'individu comprengui que, si bé en néixer era el centre de l'univers, aquest centre no té raó de ser a mesura que es va avançant en la maduresa ja que una persona egocèntrica no podrà ser mai una persona objectiva i equilibrada.

Per això cal que s'utilitzin tots els recursos que l'educació ofereix, per facilitar que l'individu surti del seu egocentrisme i l'esport ben plantejat, indubtablement, ofereix aquesta possibilitat.

En el moment en què s'estableix una dinàmica grupal no és possible que es donin prioritats als individus donat que això aniria en detriment del grup. Per tant, és indispensable que els individus comprenguin la necessitat de la seva participació però no pas del seu "vedettisme" ja que cadascú ha de rendir segons les seves aptituds, possibilitats i per les mancances del grup, respectant els altres. Per tot això, el nen ha de comprendre que ha de participar sense buscar ser el centre i l'estrella del grup i, alhora, sense marginar ningú.

2. Sociabilitat.

Entenem per sociabilitat l'expansió positiva que té l'individu respecte als que l'envolten, no establint unes pautes comparatives de prepotència o de superioritat sinó més aviat de cooperació, d'acceptació de les característiques de l'altre sense que les diferències d'altri impliquin una actitud de rebuig, marginació o agressivitat.

Davant una sociabilitat positiva l'individu en un moment determinat pot no relacionar-se amb tots els elements del grup, però no manifestarà una actitud o comportament negatiu.

Les pautes que poden fomentar la sociabilitat estaran basades en la cooperació, comprensió i valoració positiva de la diversitat. En aquest sentit, s'acceptarà l'individu en un moment determinat, es podrà no comptar amb ell, però no per rebuig sinó per estratègia, tenint en compte el rendiment del grup.

3. Sòcio-empatia.

Quan parlem de sòcio-empatia fem referència a la relació que s'estableix entre els membres d'un grup basada en la comunicació més profunda, l'empatia (Rogers, 1981), que possibilita l'equilibri entre els membres del grup.

Aquesta relació va més enllà de la simple dinàmica grupal i permet establir diferents nivells de comunicació entre els membres d'un grup.

Partint d'aquestes consideracions i en base a la possible desorientació existent entre els adults encarregats directament o indirectament de l'orientació i educació dels joves, creiem que és necessari trobar uns elements bàsics que permetin no deixar sense una intervenció educativa clara el sector de la població en plena etapa educativa i davant una societat que ofereix molts recursos en les primeres edats i que posteriorment no sistematitza la seva intervenció, amb la qual cosa es corre el risc, per un costat, de perdre moltes possibilitats i, de l'altra, de no aconseguir el grau de maduresa que era d'esperar tenint presents els potencials individuals de la població.

Per això no podem parlar de falta de motivació del jove, de crisi social dels valors, de falta d'exigència, d'interès pels resultats immediats, com característiques de la joventut actual si no els eduquem, donat que aquestes actituds seran fruit d'un buit educatiu i no pas de les característiques de la població.

A partir d'aquestes reflexions i en base a aquestes consideracions teòriques, veient els resultats d'investigacions que s'han fet amb mostres de població juvenil, comparant les diferents actituds entre els esportistes i els no esportistes (Missoum i Laforestrier, 1986) hem volgut fer la següent investigació amb la finalitat de constatar els resultats al nostre país i poder oferir, en base a aquests, una possible normativa que permeti continuar l'educació dels nostres joves mitjançant l'esport com a element inicialment motivador.

Plantejament de la investigació

En base al nostre treball professional, relacionat amb l'orientació educativa, hem plantejat la següent investigació

amb la finalitat de poder valorar les dades que ens ofereix la realitat i de disposar d'uns elements objectius per fomentar la intervenció educativa.

Metodologia de la investigació

Mostra

La mostra que ha constituït la població de la nostra investigació està formada per alumnes de sisè d'EGB fins a alumnes de COU.

El fet d'haver seleccionat la població amb alumnes solament de segona etapa obeeix al fet que considerem que si bé molts alumnes practiquen un esport fins i tot en edats molt per sota dels onze anys, es considera majoritàriament més com una activitat complementària de joc i divertiment que de formació en el sentit ampli de la paraula, de tal manera que les hipòtesis que formulàvem quedaven desvirtuades.

La distribució de la població segons les escoles, sexes i cursos és la que s'especifica als gràfics 1, 2 i 3.

Com es pot observar es disposa de menys subjectes d'EGB que de BUP si bé hi ha un equilibri entre sexes i blocs de cursos.

Hi ha un domini de població de l'escola concertada i una proporcionalitat respecte al cens de les poblacions que han participat.

Instruments

S'han seleccionat tres tipus d'instruments per aportar les dades que es van considerar més rellevants per poder realitzar la investigació:

1. Sociograma.

Prova clàssica per determinar el tipus de relació existent entre els membres del grup.

Les preguntes efectuades permetien el nombre d'eleccions o rebutjos que l'alumne desitgés i, si bé eren totes computades, solament les sis primeres eren considerades nominalment, i les altres servien per establir els índexs d'expansivitat, tant si era negativa o positiva.

Les dades considerades significatives entre totes les que ens proporcionava l'instrument van ser les següents:

E.E.: eleccions que va fer el subjecte.

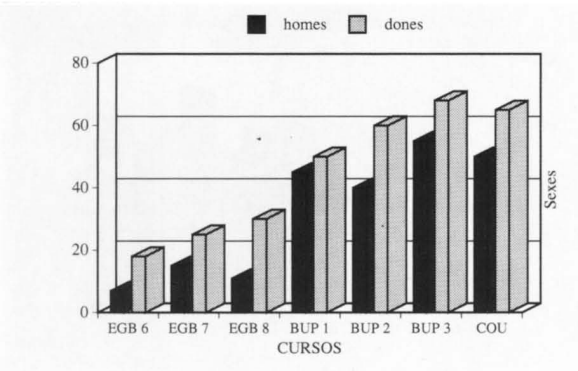
R.E.: rebutjos que el subjecte va fer.

E.R.: eleccions que va rebre el subjecte del grup.

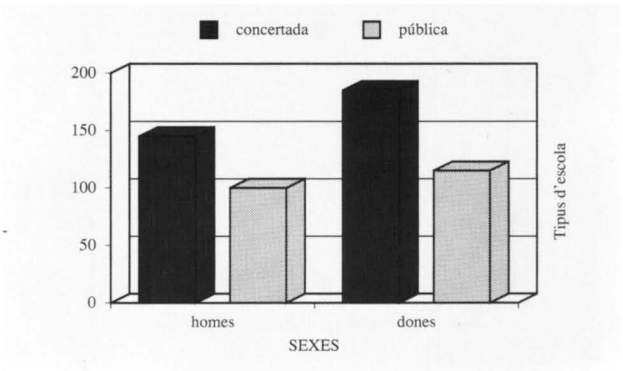
R.R.: rebutjos que el subjecte va rebre del grup.

Iav.: índex d'autovaloració, indica el percentatge d'eleccions rebudes sobre les suposades.

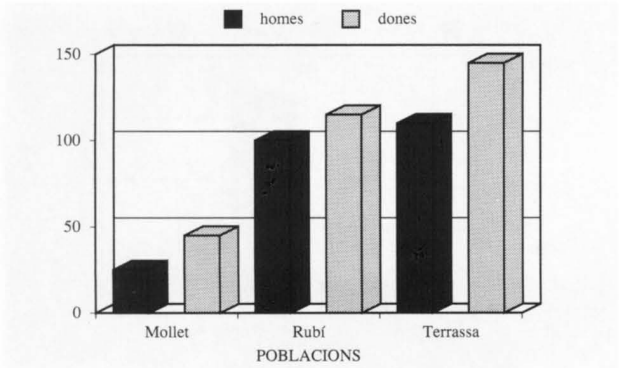
I.S.: índex de sòcio-empatia, indica el percentatge d'eleccions encertades sobre les suposades.



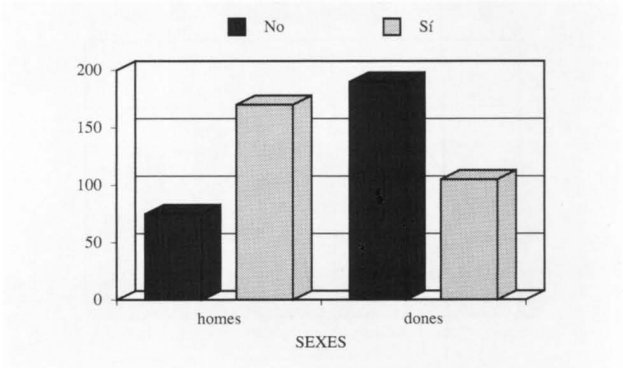
Gràfic 1. **Distribució de la població per cursos i sexes**



Gràfic 2. **Distribució de la població per sexes i tipus d'escola**



Gràfic 3. **Distribució de la població per poblacions**



Gràfic 4. **Distribució de la població segons l'activitat esportiva, per sexes**



2. Dades d'identificació personal.
Mitjançant un qüestionari en el qual es demanava informació sobre activitats extraescolars de rendiment acadèmic dels dos cursos anteriorment realitzats, i les dades familiars.

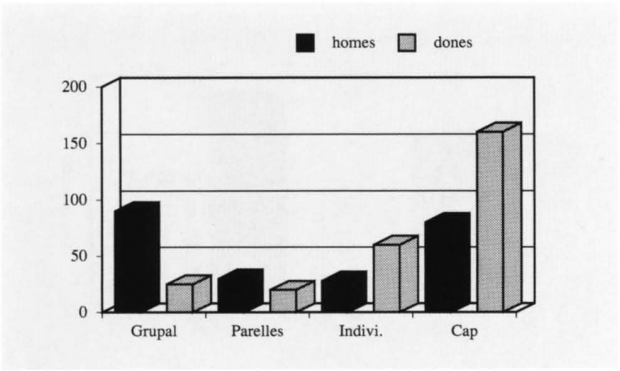
3. Qüestionari d'opinió sobre l'esport.
En aquest qüesionari l'individu donava la seva opinió sobre tres blocs d'informació de l'activitat esportiva.

Veient els elements o valors educatius que es derivaven del que considerem que és l'educació a través de l'esport vam voler, a partir de l'anàlisi de les dades, tractar de descobrir possibles relacions i incidències entre les opinions i els comportaments dels alumnes en l'etapa de l'adolescència (12-18 anys) diferenciant els esportistes dels no esportistes pel fet que el tema que es tracta, l'esport, és un aspecte que en l'actualitat està en plena eufòria.
La població sobre la que hem fet aquesta investigació es distribueix, en relació amb l'activitat esportiva, segons es pot apreciar als gràfics 4, 5, 6 i 7.
En primer lloc destaca l'elevat nombre de no esportistes (tinguem present l'edat), dels quals la majoria són noies.
Dels esports practicats, entre els nois tenen més acceptació els grupals i entre les noies, els individuals.
Finalment, la distribució de la pràctica esportiva i tipus d'esport en relació amb el curs escolar és equilibrada.

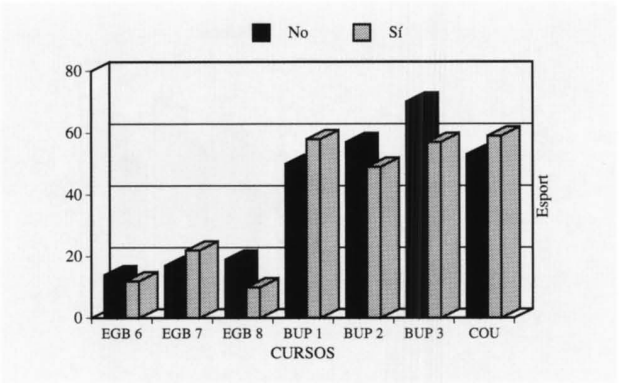
Tractament de les dades
Les anàlisis que hem realitzat a partir de les dades i d'acord amb el que hem plantejat en l'apartat teòric són *l'anàlisi de la sociabilitat i l'esport:* comportaments de relació i valoracions, i *l'anàlisi de les opinions de la població sobre els valors de l'esport:* valors físics, psíquics i tècnics.

Anàlisi de la sociabilitat i l'esport

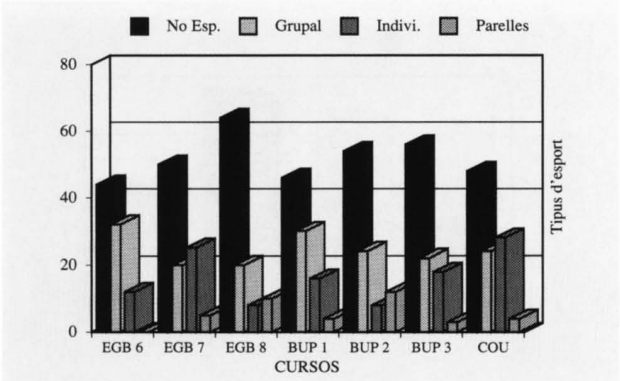
Comportaments
1. Eleccions emeses i rebudes per esportistes i no esportistes.
Hi ha una marcada tendència en tota la població a emetre poques eleccions, per la qual cosa un elevat percentatge es relaciona d'una forma restringida (gràfic 8).
Pocs subjectes emeten un nivell mitjà d'eleccions i menys els que n'emeten moltes; per tant, s'aprecia que entre la població general són pocs els que tenen un cercle d'amistats ampli.



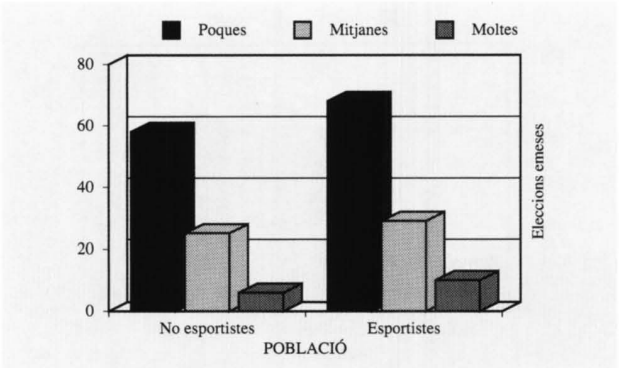
Gràfic 5. **Distribució de la població segons tipus d'esport, per sexes**



Gràfic 6. **Distribució de la població per cursos i esport**



Gràfic 7. **Percentatge de població esportiva per cursos i tipus d'esport**

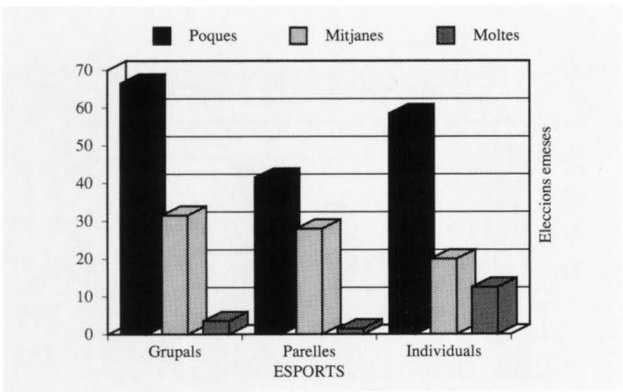


Gràfic 8. **Percentatge de sociabilitat de la població**

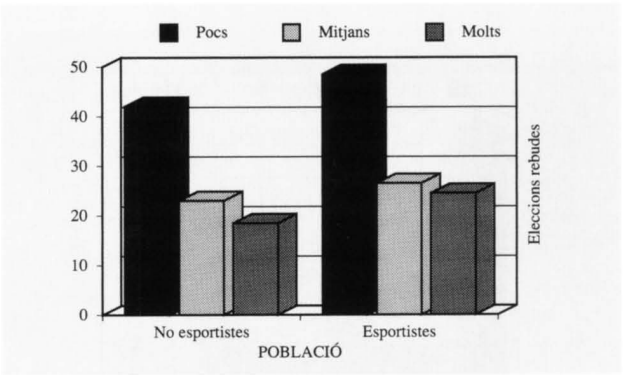
Entre els esportistes (gràfic 9) hi ha una major emissió d'eleccions en els practicants d'esports individuals i menor expansivitat en els grupals.
Pel que fa a les eleccions rebudes (gràfic 10) hi ha una certa diferència a favor dels esportistes, malgrat no ser remarcable.
Entre els esportistes (gràfic 11) no s'aprecien diferències, tenint en compte el tipus d'esport practicat.

2. Rebutjos emesos i rebuts per esportistes i no esportistes.
No s'aprecien diferències entre la població d'esportistes i no esportistes (gràfic 12) i destaca la poca emissió de rebutjos.

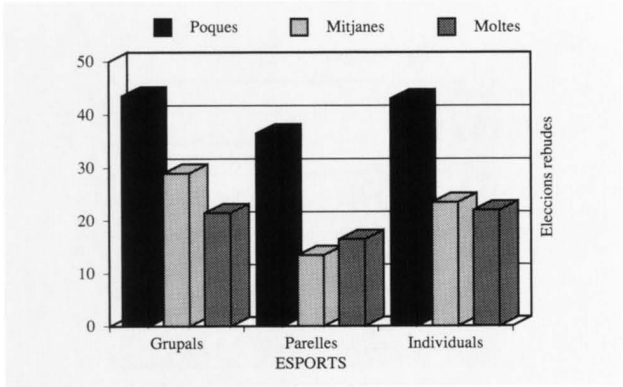
Hi ha un nivell més alt d'emissió de rebutjos entre els practicants d'esport per parelles, encara que no és gaire elevat (gràfic 13).
Pel que fa als rebutjos rebuts hi ha una certa diferència a favor dels esportistes, els quals reben menys rebutjos que els no esportistes (gràfic 14).



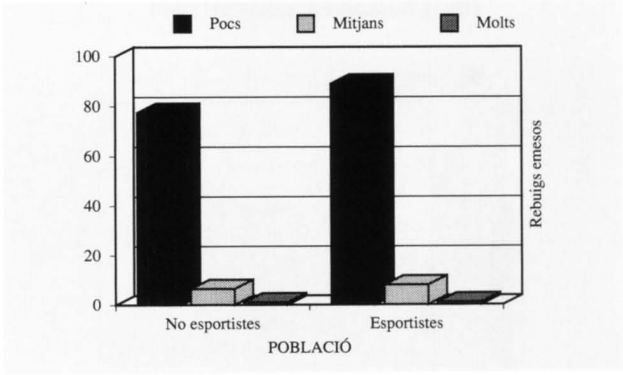
Gràfic 9. **Percentatge de sociabilitat relacionat amb l'esport**



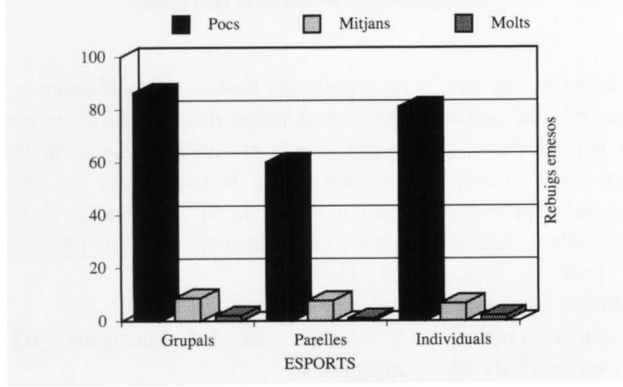
Gràfic 10. **Percentatge de sociabilitat de la població**



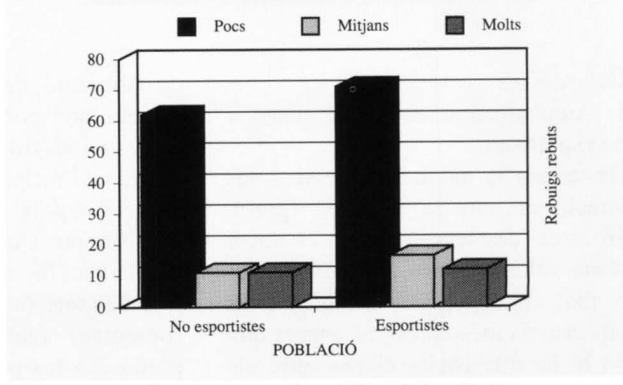
Gràfic 11. **Percentatge de sociabilitat i esport**



Gràfic 12. **Percentatge de sociabilitat de la població**



Gràfic 13. **Percentatge de sociabilitat i esport**



Gràfic 14. **Percentatge de sociabilitat de la població**

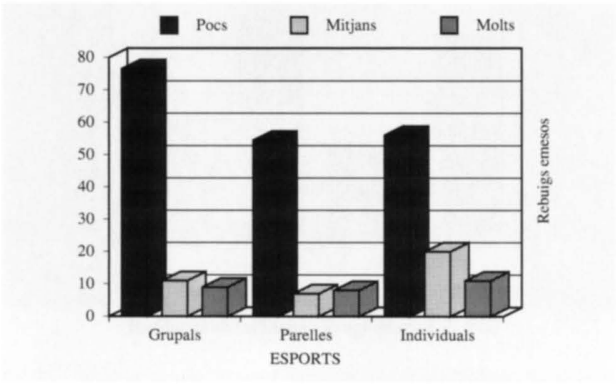


Els esportistes que reben menor quantitat de rebutjos són els que practiquen esports grupals i els que més rebutjos reben són els que practiquen esports individuals (gràfic 15).
En cap cas, però, no es pot concloure que hi hagi establertes unes relacions positives o negatives intenses ni que hi hagi diferències molt clares entre els no esportistes, esportistes o tipus d'esport.

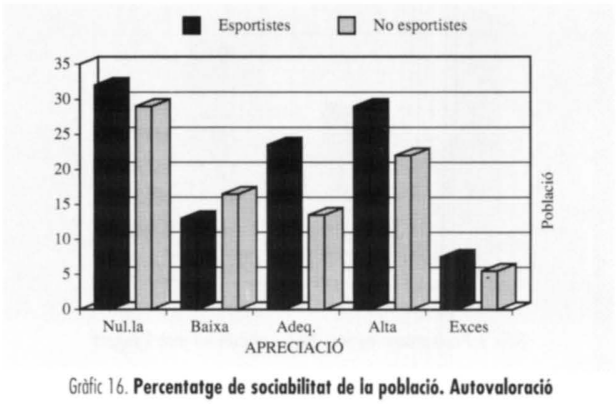
2. Sòcio-empatia de la població esportista i no esportista.
Es manifesta una major consciència entre els no esportistes (gràfic 18) pel que fa al seu judici sobre el comportament dels altres respecte d'ell, i són els practicants d'esports per parelles els que valoren la situació més positivament (gràfic 19).
En cap cas hi ha un judici adient i pel que sembla, en tots els grups de població de la mostra les relacions són poc estretes i la consciència individual i grupal és poc clara. Cal reflexionar sobre el concepte d'esport que poden tenir els adolescents (joc de pilota, temps de dedicació, etc.), com es practica l'esport (si realment no estan fomentant rivalitats, etc.) i com es potencien les pautes educatives de sociabilitat.

Anàlisi de les opinions de la població sobre els valors de l'esport

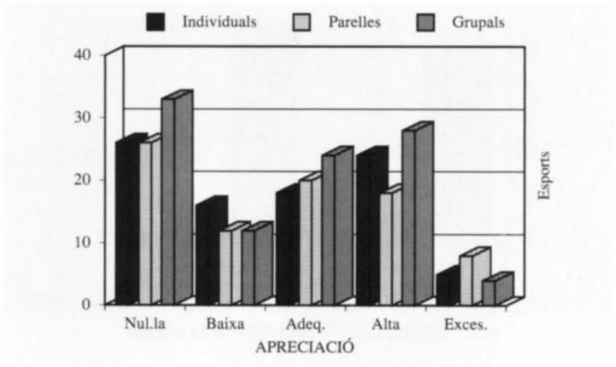
En entrar a analitzar les opinions sobre l'activitat esportiva, hem considerat interessant mostrar la distribució de la població respecte tant de la seva pràctica com del fet d'estar federat, ja que pot ser un element a tenir en compte donat que entre els esportistes la meitat no estan federats (gràfic 20).



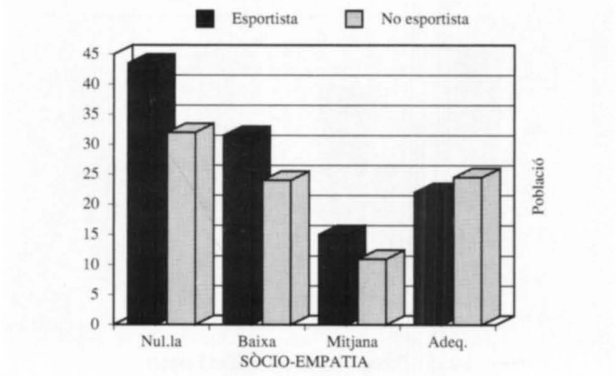
Gràfic 15. **Percentatge de sociabilitat i esport**



Gràfic 16. **Percentatge de sociabilitat de la població. Autovaloració**



Gràfic 17. **Percentatge de sociabilitat i esport. Autovaloració**



Gràfic 18. **Percentatge de sociabilitat de la població**

Valoracions

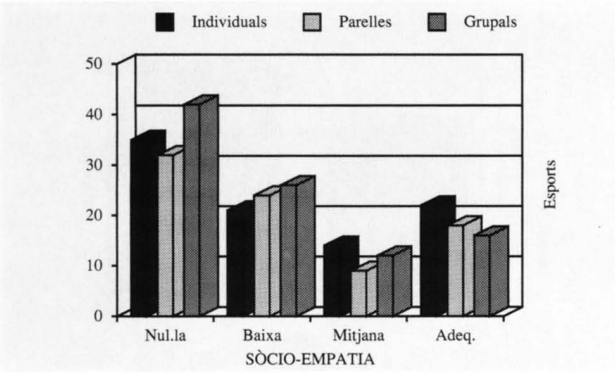
1. Autovaloració entre esportistes i no esportistes.
Destaquen la nul.la i l'excessiva valoració en tota la població (gràfic 16), i cal destacar que quan es tracta d'una valoració més ajustada (adient o alta) els esportistes semblen tenir uns criteris més encertats, encara que no hi ha diferències clares entre els diversos tipus d'esport (gràfic 17).

1. Anàlisi de les qüestions físiques.
No s'evidencien diferències entre els esportistes i els no esportistes ni en l'opinió sobre la incidència de l'esport a favor de la resistència, l'agilitat i la millora de la salut (gràfics 21, 22 i 23).

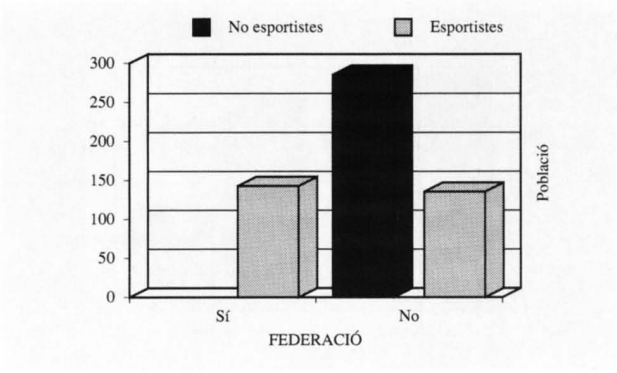
2. Anàlisi de les qüestions psíquiques.
Si bé les opinions de tota la població

continuen sent favorables respecte de la incidència de l'esport sobre la superació, voluntat, coneixement d'un mateix i millora de la relació, les valoracions no són tan unànimes i són marcadament més favorables les valoracions dels esportistes (gràfics 24, 25, 26 i 27).

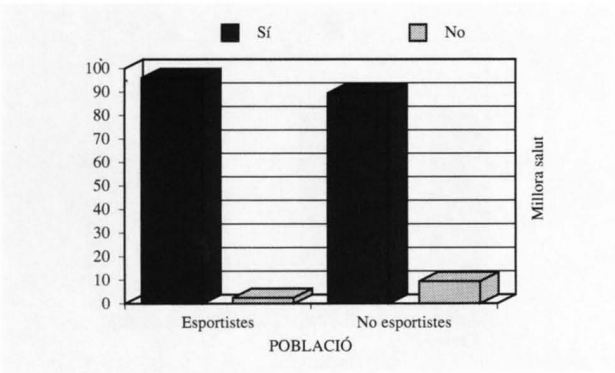
3. Anàlisi de les qüestions tècniques.
Abans de passar a analitzar les qüestions tècniques, com que són específiques i complexes considerem útil, novament, mostrar la distribució de la població esportista federada i no federada, per creure que les opinions sobre els beneficis de la federació poden ser més ajustades si són emeses per aquells que hi pertanyen (gràfic 28).
En tots els casos les opinions són positives respecte als beneficis tècnics: preparació física, tècnica esportiva, rendiment esportiu, rendiment de l'equip, de la pràctica de l'esport en el marc federatiu.
També en tots els casos les opinions dels federats són clarament superiors tant pel que fa a la dels esportistes no federats com a la dels no esportistes, i no hi ha una diferència clara entre aquests dos últims grups de població (gràfics 29, 30, 31 i 32).



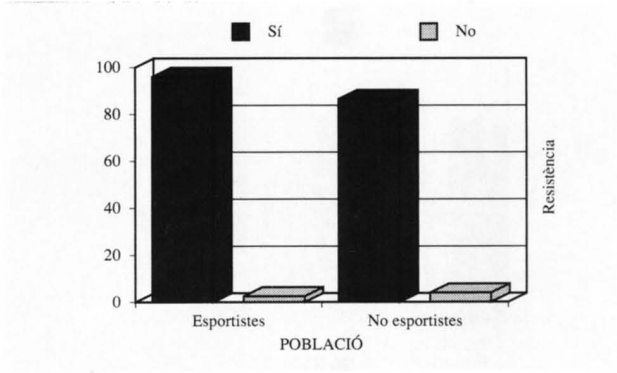
Gràfic 19. **Percentatge de sociabilitat i esport**



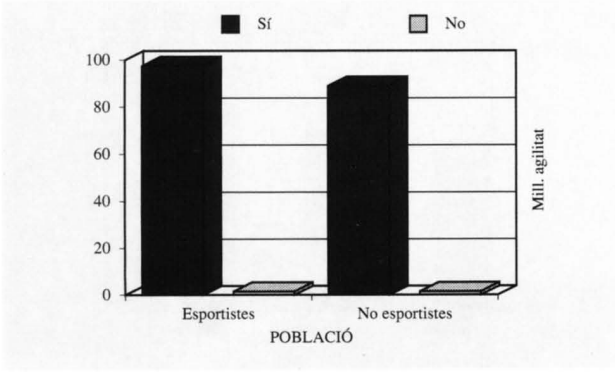
Gràfic 20. **Distribució de la població**



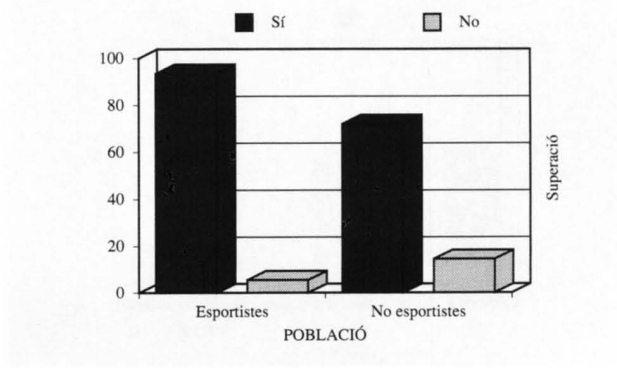
Gràfic 21. **Opinió sobre l'esport referent a qüestions físiques**



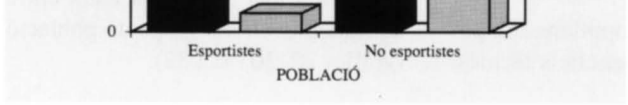
Gràfic 22. **Opinió sobre l'esport referent a qüestions físiques**



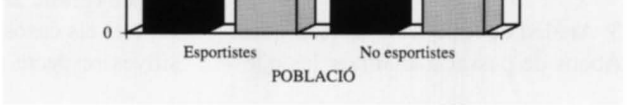
Gràfic 23. **Opinió sobre l'esport referent a qüestions físiques**



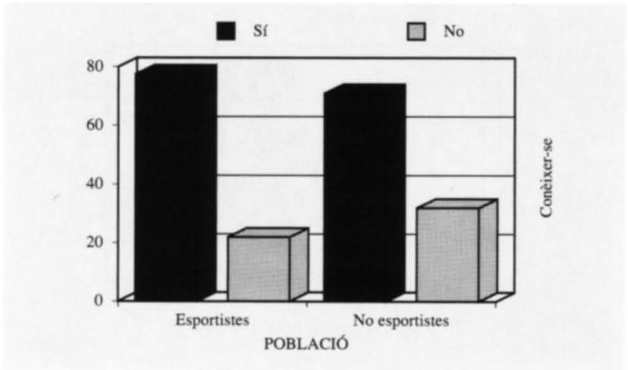
Gràfic 24. **Opinió sobre l'esport referent a qüestions psíquiques**



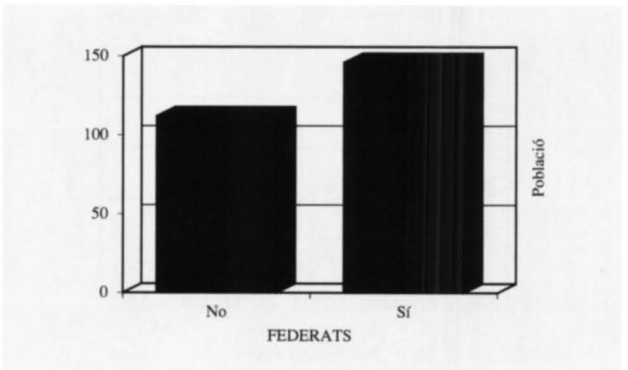
Gràfic 25. **Opinió sobre l'esport referent a qüestions psíquiques**



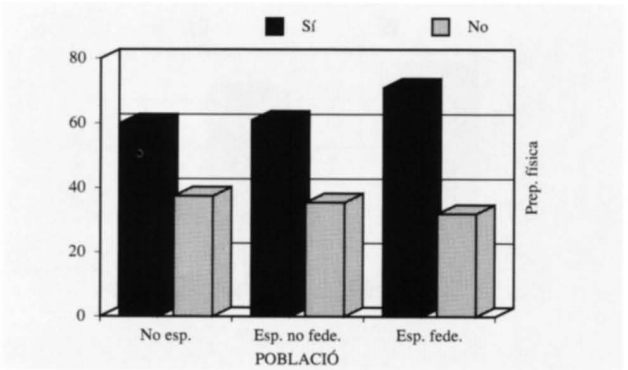
Gràfic 26. **Opinió sobre l'esport referent a qüestions psíquiques**



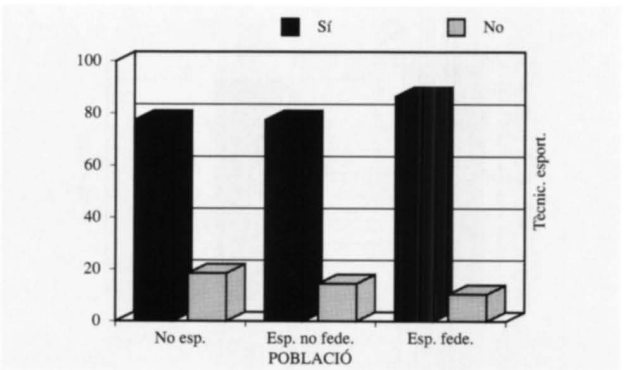
Gràfic 27. **Opinió sobre l'esport referent a qüestions psíquiques**



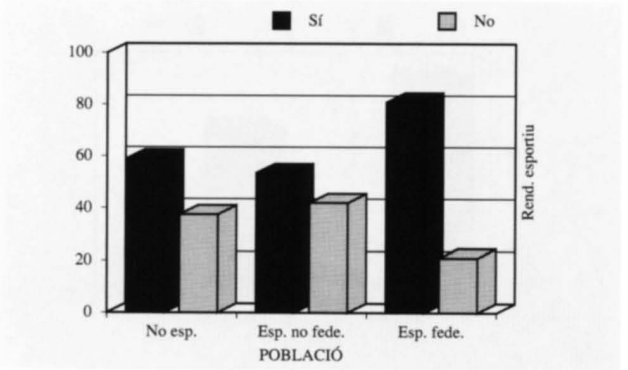
Gràfic 28. **Percentatge d'esportistes federats**



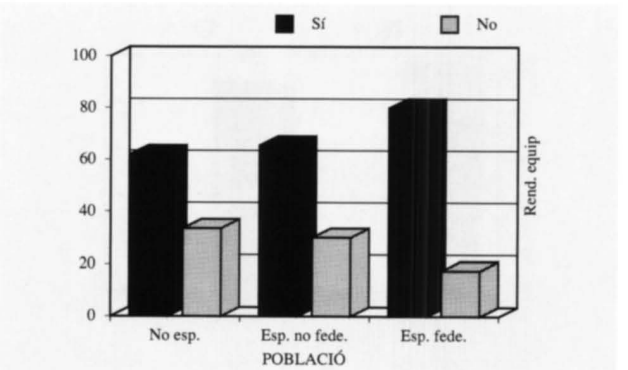
Gràfic 29. **Opinió sobre l'esport referent a qüestions tècniques**



Gràfic 30. **Opinió sobre l'esport referent a qüestions tècniques**



Gràfic 31. **Opinió sobre l'esport referent a qüestions tècniques**



Gràfic 32. **Opinió sobre l'esport referent a qüestions tècniques**

Conclusions

Per totes les dades que hem presentat creiem que podem treure les conclusions següents amb la finalitat d'oferir uns recursos per a la possible millora de la intervenció educativa:

1. Contrasta, tenint present la diferència entre el que es diu i el que es fa, l'opinió positiva que mereix, per a tota la població, la pràctica de l'esport. Podria ser aprofitada com a manifestació d'una actitud positiva que cal canalitzar cap a una intervenció educativa mitjançant la pràctica esportiva.

2. Cal insistir en el fet que molts dels que diuen que practiquen esport realitzen més aviat alguna activitat lúdico-esportiva, per això no estan federats i poden no rebre els beneficis que aquesta activitat realitzada sistemàticament els oferiria.

3. Hauria de considerar-se des del marc de l'educació regulada la importància de la pràctica esportiva per a tota la població (percentatge baix de noies que en fan).

4. Caldria afavorir la pràctica de diferents tipus d'esport (individual, grupal, parelles) amb el propòsit d'aconseguir els diferents beneficis que comporta cadascun d'ells, evitant que pautes educatives poc clares (modes, opinió social, educació de rols, etc.) determinin el tipus d'esport a escollir.

5. Cal analitzar profundament la possible incidència de l'esport en el procés de sociabilitat dels nostres joves, amb la finalitat d'evitar efectes contraris als desitjables (rivalitats, agressivitat) buscant el guany d'aquells aspectes positius que beneficien l'educació en general (cooperació, companyonia, eixamplament del cercle d'amistats, etc.).

6. També cal ressaltar l'opinió positiva de tota la població sobre els beneficis que comporta l'esport referents als aspectes psíquics de la persona: voluntat, esforç, autocontrol, i tenir present que hi ha una certa valoració negativa de la societat respecte de la possessió d'aquests valors per una part important de la joventut actual, caldria aprofitar l'esport com a mitjancer per potenciar-los.

BIBLIOGRAFIA

BETTELHEIM, B. *La fortaleza vacía*, Laia, Barcelona, 1972.

BUCHER, H., *Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz*, Toray-Masson, Barcelona, 1976.

COBEWAKAI (1984)

COLL, C., *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1986.

COMELLAS, M.J.; PERPINYÀ, A., *La psicomotricitat en preescolar*, CEAC, Barcelona 1986.

CRUZ, J., "Aportacions a la iniciació esporitva", *Apunts d'Educació Física*, núm. 9, p. 10-18, 1987.

DAVIS, F., *La comunicación no verbal*, Alianza Editorial, Madrid, 1976.

DOMÉNECH, E.; POLAINO, A. *La depresión infantil*, Spax, Barcelona, 1990.

FAST, J., *El lenguaje del cuerpo*, Kairos, Barcelona, 1977.

GARCÍA FERRANDO, M., "Un únic model: l'esport de competició", *Apunts d'Educació Física*, núm. 3, p. 9-14, 1986.

LAPIERRE, A.; AUCOUNTURIER, *Los contrastes*, Científico-médica, Barcelona, 1977.

MISSOUM, G.; LAFORESTRIE, R., "Psychologie du sport", *Bulletin de Psychologie*, núm. 364, p. 347-357; " L'image du soi du sportif", *Bulletin de Psychologie*, núm. 372, p. 909-917.

MISSOUM, G., *Psycho-pèdagogie des activités du corps*, Vigot, París, 1979.

MORGAN, A., *Introducción a la psicología*, Aguilar, Madrid 1969.

POLAINO, A., *Educación para la salud*, Herder, Barcelona 1987.

ROCHE, R., *La prosocialitat a Catalunya*, Premi Serra i Moret, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1987.

SPITZ, R. *El primer año de vida del niño*, Aguilar, Madrid 1972.

RELACIÓ ENTRE LA DOMINÀNCIA LATERAL I EL SENTIT DE ROTACIÓ LONGITUDINAL EN MOVIMENTS GIMNÀSTICS

Jesús López Bedoya,
Departament d'Educació Física i Esportiva, INEF, Universitat de Granada.
Jesús Gil Roales-Nieto,
Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic, Universitat de Granada.
Mercedes Vernetta Santana,
Departament d'Educació Física i Esportiva, INEF, Universitat de Granada.

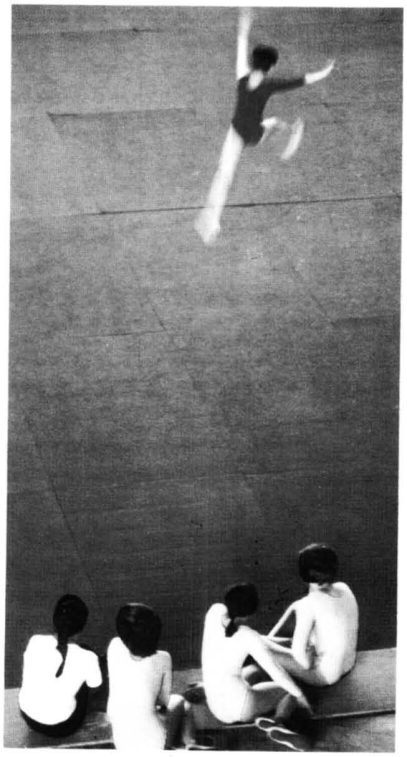
Resum

L'objectiu d'aquest estudi se centra en la determinació de la influència de la dominància lateral del subjecte en l'aprenentatge de moviments que impliquen rotació longitudinal al costat preferent i no preferent.
El nostre treball es basa en un estudi intergrup amb 26 subjectes estudiants d'Educació Física, seleccionats d'una mostra més àmplia mitjançant una sèrie de proves preliminars de dominància lateral, de sentit de rotació preferent i d'habilitat gimnàstica bàsica. Han estat distribuïts en dos grups equivalents amb dominància lateral destra i sentit de rotació preferent a l'esquerra (SGAH).
Tots dos grupos van ser sotmesos a l'entrenament de les rotacions longitudinals en sentits oposats en quatre moviments gimnàstics considerats estructuralment com a bàsics i que impliquen girs a partir de condicions diferents: recolzament manual, recolzament podal, recolzament podal lliscant, sense recolzament (no inercial).
Els resultats de l'estudi semblen mostrar l'efectivitat de l'entrenament independentment del sentit de gir, a jutjar per la millora substancial dels subjectes en tots dos grups en cada un dels quatre moviments. Aquests resultats mostren que la millora per la pràctica tendeix a igualar la diferència marcada per la preferència en el sentit de rotació a l'esquerra en tots dos grups. Aquest aspecte mostra una certa independència entre el factor preferència i performance.

Paraules clau: **gimnàstica bàsica, dominància lateral, rotació longitudinal.**

Introducció

L'aprenentatge successiu de l'imporant ventall de moviments gimnàstics en cada una de les proves exigeix, com a factor establert per la pràctica, aspectes relacionats amb la detecció, identificació, desenvolupament i conservació d'un sentit de rotació longitudinal en tots els moviments que porten implícita aquesta acció motriu.
La determinació del sentit de rotació longitudinal és, per a alguns tècnics, un aspecte profundament desconegut, i per a d'altres un tema controvertit, especialment el fet de considerar que el sentit de rotació longitudinal ha d'estar supeditat a una determinada lateralitat del gimnasta.
La lateralitat és un dels camps més estudiats i ha estat interpretat de maneres molt diverses pel que fa al seu origen.
La morfologia humana es caracteritza per segments corporals parells i globalment simètrics (orelles, ulls, mans, peus), dels quals en determinats comportaments dicotòmics preval la utilització d'un segment sobre un altre.
El sentit de rotació longitudinal es pot considerar un aspecte lateralitzant partint de la doble possibilitat d'elecció-execució en un sentit o en un altre. Evidentment, això ens planteja la qüestió de si existeix un sentit preferencial de rotació.
Wasmund (1976) no va trobar cap preferència en els girs en base a la lateralitat de les mans i els peus. Tanmateix, en les noies s'ha pogut



Corpo libero. PREVEDI, Giorgio. Itàlia. Foto Sport

observar una petita diferència cap a l'esquerra. Segons Watson (1976) per al total de patrons de moviment i en base a una major aptitud en termes de capacitat física no és avantatjós tenir només un costat de gir per a determinades destreses (per exemple jocs de pilota). Aquest és un aspecte evidentment obvi, en el sentit de la millora motriu generalitzada quan l'objectiu és el desenvolupament de la motricitat en general, com per exemple en tasques relacionades amb l'Educació Física; però hi ha destreses esportives en algunes especialitats que tenen un grau important de dificultat, per la qual cosa es potencia fonamentalment un sol costat de gir. Brawn i altres (1983), en un estudi realitzat sobre l'afinitat entre la mà, l'ull dominant i la direcció del sentit de gir en gimnastes experimentats i individus no atletes, conclouen que no hi ha significació estadística entre les correlacions dels subjectes, ni entre la direcció del moviment i l'ull dominant, ni tampoc entre la direcció i la mà dominant, i argumenten que han de ser altres factors els que expliquin la direcció de gir preferent per a practicants d'activitats que requereixen moviments amb rotacions. Soulin (1983) afirma que l'estudi de la lateralitat, presa en general en el marc de l'esquema corporal, ens condueix a considerar no només la lateralitat dels òrgans sensorials (ulls, orelles) o de la part distal (mans, peus), sinó també la de la part axial (rotacions longitudinals al voltant de la columna, l'espatlla i la pelvis).

Olislagers (1984) va observar que per a l'execució de girs simples no influeix la lateralitat manual o podal i l'índex del càlcul de dominància lateral a partir d'aquests exercicis de girs confirma un sentit preferencial de rotació longitudinal com a factor de preferència lateral. També va trobar que només un 55% dels subjectes femenins utilitzen la cama d'impulsió màxima com a cama de recolzament de la rondada, la roda o el recolzament estès invertit, troballa que concorda amb la hipòtesi emesa per Azemar (1970) el qual considera les impulsions gímniques com impulsions secundàries, que no necessiten per a la seva realització la cama d'impulsió màxima. Per a Bollen (1980) hi ha un problema important en les figures girades en posicions invertides, respecte a la determinació del sentit de rotació longitudinal, per la qual cosa proposa dos mètodes que permeten determinar aquest sentit de rotació, un objectiu i un altre subjectiu, que són concordants en posició no invertida i discordants en posició invertida. En base a l'observació subjectiva passa que la majoria dels gimnastes experimenten en relació amb els senyals externs, mentre que un nombre reduït de gimnastes té en compte les sensacions kinestèsiques, per això els gimnastes en els moviments invertits i no invertits, segons tinguin en compte els senyals externs o les sensacions kinestèsiques, reparteixen els seus girs en direccions diferents, en el cas d'alguns gimnastes confirmats, la qual cosa ens fa suposar que no hi ha una dificultat especial per als gimnastes en l'execució de girs en situacions contràries.

El nostre estudi té com a objectius principals la determinació de la influència de la dominància lateral del subjecte sobre moviments realitzats en el sentit de rotació longitudinal i la determinació de l'efectivitat de l'aprenentatge de moviments que impliquen rotació en l'eix longitudinal quan el sentit de rotació es manté al costat preferent o bé es canvia al costat no preferent.

Mètode

Es va fer un estudi experimental de grups que delimités en quina mesura el canvi i el manteniment del sentit de gir preferent afecten l'execució de moviments gimnàstics. Vam establir diverses fases en el nostre estudi: a) proves preliminars per detectar la predominància lateral manual i podal, b) proves per detectar el sentit de rotació longitudinal preferent, c) proves d'habilitat gimnàstica bàsica i d) intervenció experimental.

En les tres proves preliminars es va intentar l'homogeneïtzació de la mostra de subjectes. Tenint en compte que la població objectiu del nostre estudi és una població adulta i per tant presumiblement lateralitzada, hem extret de les proves existents en la bibliografia les del quadre 1. Aquestes proves, algunes es van aplicar directament, d'altres van ser modificades i validades amb l'objectiu d'adaptar-les a la població i a l'objectiu de l'estudi, tenint en compte criteris d'elecció, eficiència i velocitat comparada.

Així mateix, per tal de determinar el sentit de gir preferent tots els subjectes van dur a terme les proves que s'especifiquen al quadre 2.

Manuals	Podals
1.- Tapping test	1.- La "rayuela"
2.- Escriptura comparada	2.- El salt
3.- Gest d'atac	3.- Tir a porta
4.- Llançar una pilota	4.- Cop de taló

Quadre 1.



1.- Gir saltant
2.- En caiguda facial efectuar gir de 180°
3.- En caiguda dorsal efectuar gir de 180°
4.- Salts sobre una cama al voltant d'una pilota
5.- Gir des de desequilibri a les espatlleres
6.- Efectuar gir de 180º partint des de la suspensió
7.- En recolzament dorsal impuls i gir de 180°
8.- Des d'estesa supina, aixecar-se i córrer en sentit contrari
9.- En piscina "cargol" a partir de la flotació ventral
10.- En piscina "cargol" a partir de la flotació dorsal
11.- En piscina "viratge"
12.- La "rayuela"

Quadre 2.

L'objecte de la prova bàsica d'habilitats gimnàstiques va ser, d'una banda, eliminar aquells subjectes que partien amb un nivell d'execució important en els exercicis gimnàstics escollits i, d'altra banda, permetre la distribució homogènia dels subjectes entre els grups experimentals. En l'estudi van participar 62 subjectes, estudiants d'Educació Física de la Universitat de Granada dels quals 47 eren homes i 15 dones, amb un rang d'edat d'entre els 18 i els 20 anys.

Resultats de les proves preliminars

Les proves de dominància lateral i preferència en el sentit de gir van donar els resultats següents (vegeu les figures 1-5):

Dominància lateral
DD: 73,46% del total.
DE: 2,04% del total.
ED: 0% del total.
EE: 4,08 del total.
NC: 20,40% del total.

Sentit de gir
Gir a l'esquerra: 86,53% del total.
Gir a la dreta: 9,61% del total.
Gir no definit: 3.84% del total.

DD: destre manual/destre podal, ED: esquerrà manual/destre podal, DE: destre manual/esquerrà podal, EE: esquerrà manual/esquerrà podal, NC: no confirmats.
Només es van escollir subjectes destres que giressin a l'esquerra (SGAH), ja que l'opció contrària, subjectes esquerrans que giressin a la dreta (SGH), representava un nombre molt inferior al mínim exigit que permetés extreure conclusions de tipus grupal. Es va consolidar un grup de 30 subjectes (del total de 62), amb dominància lateral destra, que tenien preferència de gir cap al sentit antihorari (SAH).
En el nostre estudi es van plantejar dues variables independents representades per l'entrenament dels subjectes en moviments que impliquen rotació longitudinal en sentits oposats, intentant determinar la seva influència sobre quatre variables dependents representades per quatre moviments amb característiques estructurals diferents quant a l'origen del gir.

Variables dependents

Les variables dependents, doncs, les vam agrupar en dos apartats, i van quedar esquematitzades de la manera següent: *recolzament manual,* VD1: sortida en paral.leles en balanceig per davant amb gir de 180º; *recolzament podal*, VD2: rondada; *recolzament podal lliscant*, VD3: pirueta gimnàstica

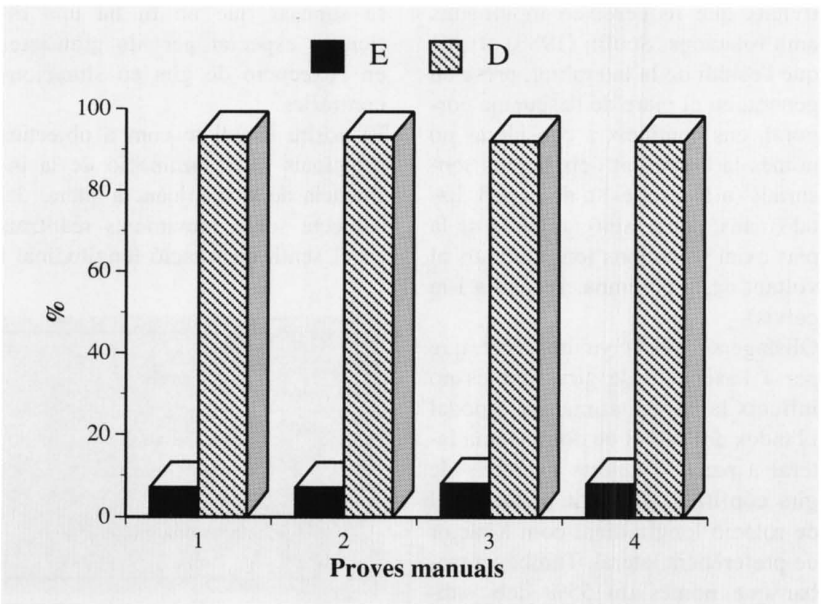


Figura 1. **Representació gràfica del percentatge de dominància en les proves manuals**

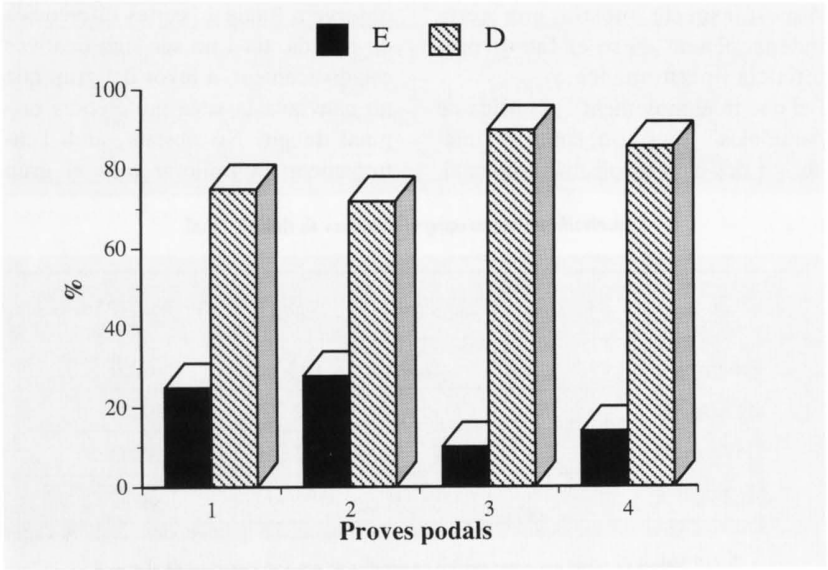


Figura 2. **Representació gràfica del percentatge de dominància destra i esquerrana en les proves podals**

amb gir de 360º en *attitude*; *sense recolzament*, VD4: salt endavant de 360º, amb gir longitudinal de 180º.

La valoració d'aquests moviments es va fer especificant una sèrie de criteris tècnics de manera descriptiva, per a cadascun dels moviments indicats anteriorment. El sumatori de criteris executats correctament en cada moviment, indicat en el full de registre, donava com a resultat el nivell d'execució tècnica d'aquest.

Variables independents

Les variables independents van implicar la manipulació experimental del sentit de gir mantenint-lo o canviant-lo en relació amb el costat de gir preferent dels subjectes, i van quedar estructurades de la manera següent: VI1, subjectes amb dominància lateral destra i preferència de gir en sentit contrari al moviment de les agulles del rellotge (SGAH) *que mantenen* el sentit de gir; VI2, subjectes amb dominància lateral destra i preferència de gir, en el mateix sentit del moviment de les agulles del rellotge (SGH) *que canvien* el sentit de gir.

Es va utilitzar un disseny experimental multivariat-multivariat, intergrup, amb grups apariats. Amb cadascun dels dos grups resultants es va fer una avaluació pretest, una

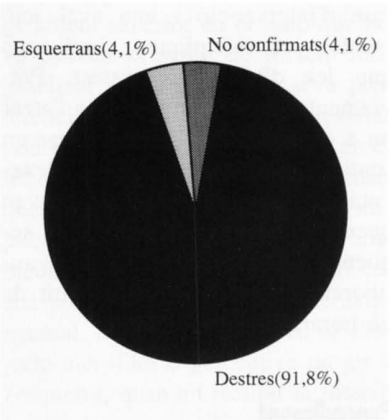


Figura 3. **Percentatges de dominància lateral manual**

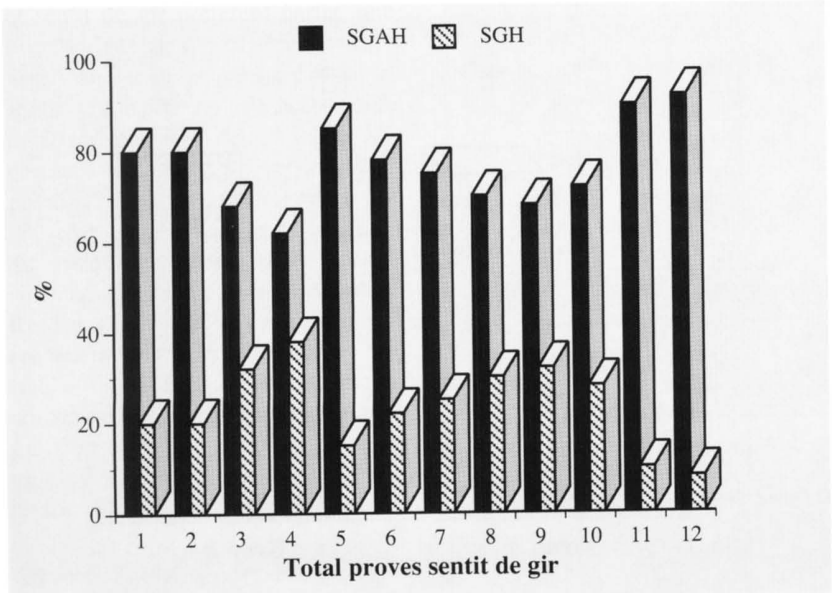


Figura 4. **Representació gràfica del percentatge de prevalència en el sentit de rotació longitudinal**

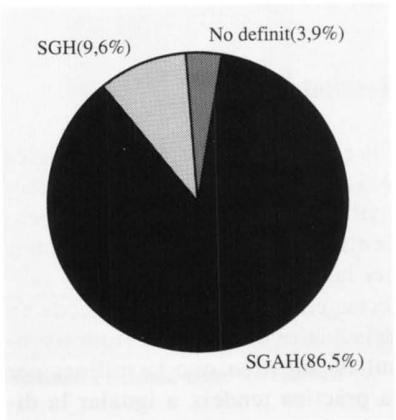


Figura 5. **Representació gràfica del percentatge de prevalència en el sentit de rotació longitudinal global**



fase d'intervenció i una avaluació posttest en idèntiques condicions que les d'avaluació pretest. Prèviament es va fer un sorteig a l'atzar on a cada grup se li va assignar un sentit de gir determinat per a l'execució dels moviments. Els grups van quedar distribuïts de la manera següent: *grup A*, sentit de gir antihorari (SGAH); *grup B*, sentit de gir horari (SGH).

Procediment

Cada un dels grups va realitzar el seu programa específic basant-se en criteris tècnics i metodològics, i es va estipular un nombre de sessions per a cada un dels moviments suficient per al seu aprenentatge. El nombre de sessions es va distribuir tenint en compte la dificultat de cada moviment, i van quedar de la manera següent: sortida de paral.leles, 4 sessions; pivotatge, 4 sessions; rondada, 8 sessions; salt endavant mig gir, 11 sessions.
La distribució temporal de cada sessió i de cada moviment es va decidir amb cada un dels entrenadors i el temps destinat a cada una d'aquestes va ser de 30 minuts. Posteriorment es va fer una nova avaluació de cada variable dependent (posttest) de manera similar a la realitzada a la fase pretest.

Resultats

Els resultats d'aquest estudi (taules 9 i 10) semblen mostrar l'efectivitat de l'entrenament independentment del sentit de gir, a jutjar per la millora substancial dels subjectes en ambdós grups, en cada un dels quatre moviments. Aquests resultats mostren que la millora per la pràctica tendeix a igualar la diferència marcada per la preferència en el sentit de rotació a l'esquerra, en ambdós grups. Aquest aspecte mostra una certa independència entre el factor preferència i performance.
Pel que fa al moviment 1, "sortida de paral.leles", que correspon a l'inici del gir des d'un recolzament manual, observem (taula 1) certes diferències de partida, tot i no ser significatives estadísticament, a favor del grup que no canviava la seva preferència original de gir. No obstant, amb l'entrenament va millorar més el grup

	g.l	Mitjana X-Y:	Valor t	Probab. (2 files)
Moviment 1	12	-16.846	-7.305	.0001
Moviment 2	12	-15.538	-12.708	.0001
Moviment 3	12	-17.846	-12.919	.0001
Moviment 4	12	-11.769	-6.721	.0001

Taula 9. **Valors de t-test per a una mostra en parelles en pre-test i posttest en el grup A**

	g.l	Mitjana X-Y:	Valor t	Probab. (2 files)
Moviment 1	12	-21.462	-11.417	.0001
Moviment 2	12	-13.538	-8.39	.0001
Moviment 3	12	-14.65	-13.876	.0001
Moviment 4	12	-14.615	-7.361	.0001

Taula 10. **Valors de t-test per a una mostra en parelles en pre-test i posttest en el grup B**

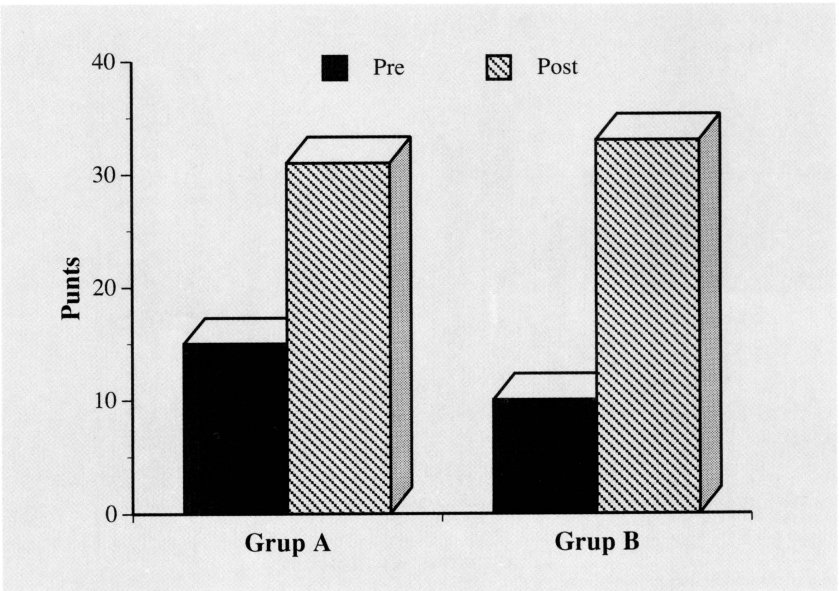


Figura 6. **Puntuació obtinguda pels grups A i B en el moviment 1 (sortida de paral-leles) en pre-test i posttest**

Font	g.l.	Suma Quadr.	Mitjana Quadr.	F	P
Tractam.	1	84.962	84.962	1.133	.298
Error	24	1.800.000	75.000		
Total	25	1.884.962	75.398		

Taula 1. **Anàlisis de variança intergrups en pre-test Moviment 1**

Font	g.l.	Suma Quadr.	Mitjana Quadr.	F	P
Tractam.	1	6.500	6.500	.139	.712
Error	24	1.120.154	46.673		
Total	25	1.126.654	45.066		

Taula 5. **Anàlisis de variança intergrups en posttest Moviment 1**

havia canviat la seva preferència original de gir, el qual va obtenir també puntuacions més altes. Des del punt de vista estadístic, no apareixen diferències significatives entre ambdós grups en el posttest (taula 5), tot i que comparativament va millorar més el grup que va canviar el sentit de rotació preferent (figura 6). Tenint en compte que el grup que no va canviar el sentit de gir preferent partia amb nivells d'execució lleugerament més alts, i que el grup que va canviar el sentit de gir preferent va acabar amb nivells d'execució lleugerament superiors a l'anterior, podem hipotetitzar que la millora obtinguda pel grup que va canviar el sentit de gir adquireix una major transcendència i planteja la possibilitat d'indagar en treballs futurs si aquesta tendència es confirma i a quines variables és deguda. El fet que el fenomen no passa en el cas dels altres moviments i es repeteix novament en un altre, com veurem més endavant, podria indicar-nos alguna relació amb el tipus concret de moviment de què es tracta.

A jutjar pels resultats relacionats amb el moviment 2, "rondada" amb un origen de gir des del recolzament podal, no es van trobar diferències estadísticament significatives en el pretest i en el posttest (taules 2 i 6), si bé el guany màxim va ser lleugerament superior en el grup que no va canviar el sentit de rotació longitudinal en funció de la seva preferència (figura 7). Aquest resultat podria trobar la seva explicació en el fet que la "rondada" és un moviment que inicia el seu gir des d'una impulsió alternativa podal i immediatament inverteix la posició del cos sobre el recolzament alternatiu manual, la qual cosa crea en el subjecte una il.lusió perceptiva de gir a l'esquerra, quan en realitat la rotació longitudinal es realitza a la dreta. Aquest fet, constatat per Bollen (1983) i Olislagers (1984) en els seus estudis, fa intuir al subjecte que el gir que realitza en la rondada guarda consonància amb el peu i la mà de recolzament, i és aparentment conscient d'un gir en sentit contrari, si els recolzaments també són contraris. Subjectivament el subjecte pensa que el gir, l'està fent cap a un costat determinat, quan en realitat des d'una observació objectiva el gir es fa al costat contrari.

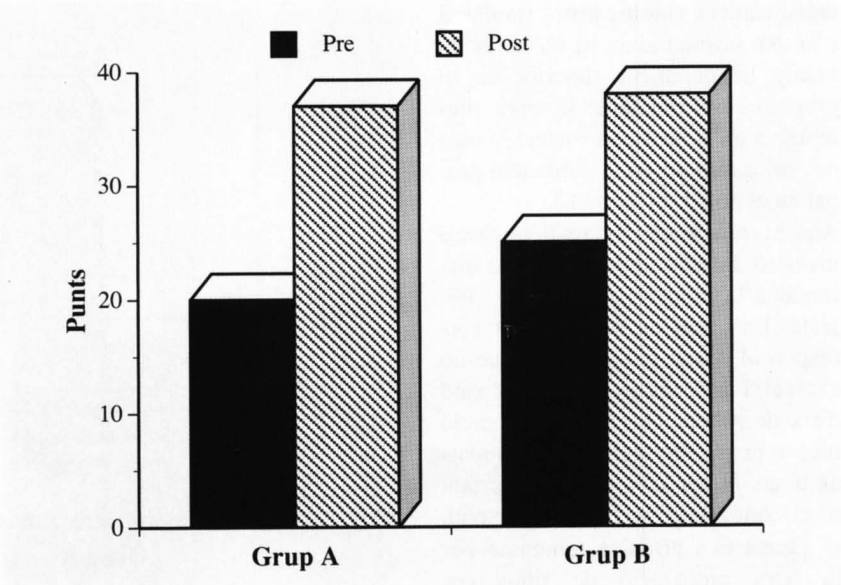


Figura 7. **Puntuació obtinguda pels grups A i B en el moviment 2 (rondada) en pre-test i posttest**

Font	g.l.	Suma Quadr.	Mitjana Quadr.	F	P
Tractam.	1	108.038	108.038	2.565	.122
Error	24	1.010.923	42.122		
Total	25	1.118.962	44.758		

Taula 2. **Anàlisi de variança intergrups en pre-test Movimient 2**

Font	g.l.	Suma Quadr.	Mitjana Quadr.	F	P
Tractam.	1	28.038	28.038	.518	.479
Error	24	1.298.308	54.096		
Total	25	1.326.346	53.054		

Taula 6. **Anàlisis de variança intergrups en posttest Moviment 2**

El moviment 3, "pivotatge", correspondent a un element que parteix d'un recolzament lliscant i amb un component elevat d'equilibri. S'obtenen resultats similars entre ambdós grups en no trobar diferències estadísticament significatives (taules 3 i 7). No obstant això, hi va haver un guany lleugerament superior en el grup que va mantenir la seva preferència en el sentit de rotació, a més del valor més alt en la puntuació grupal en el posttest (figura 8).

Aquest moviment es realitza sense inversió del cos, aspecte que no distorsiona la imatge del gir en el subjecte. La cama de recolzament correspon al costat del gir, tot i que no exerceixi una acció d'impulsió sinó d'eix de rotació, exercint una funció més a prop, per tant, de moviments amb un factor d'equilibri important molt comuns en la dansa i, per tant, el gimnàstica artística femenina per la seva preparació de tipus coreogràfic.

Pel que fa al moviment 4, "salt endavant", amb l'origen de gir sense recolzament (no inercial), potser el moviment més complex dels quatre en aquest primer experiment, observem un lleuger major guany en els subjectes del grup que va canviar el seu gir en relació amb el sentit preferent, si bé el valor més alt, tant en la mesura pretest com en la posttest, la va obtenir el grup que mantenia el costat preferent (figura 9). No obstant això, no hi van haver diferències significatives estadísticament (taules 4 i 8).

Globalment (figura 10), i tenint en compte el sumatori dels resultats dels quatre moviments en aquest estudi, no es troben diferències significatives entre els dos grups estudiats, cosa que demostra un nivell de guany similar en ambdós sentits de rotació, independentment de la preferència en el sentit de rotació longitudinal de base. Intuïm, per tant, que l'entrenament és el factor decisiu en la performance dels girs longitudinals i no la preferència en el sentit de rotació longitudinal. Com que no s'han trobat diferències entre els dos sentits de rotació, es podria plantejar l'entrenament respectant el costat preferent de base o canviant-lo.

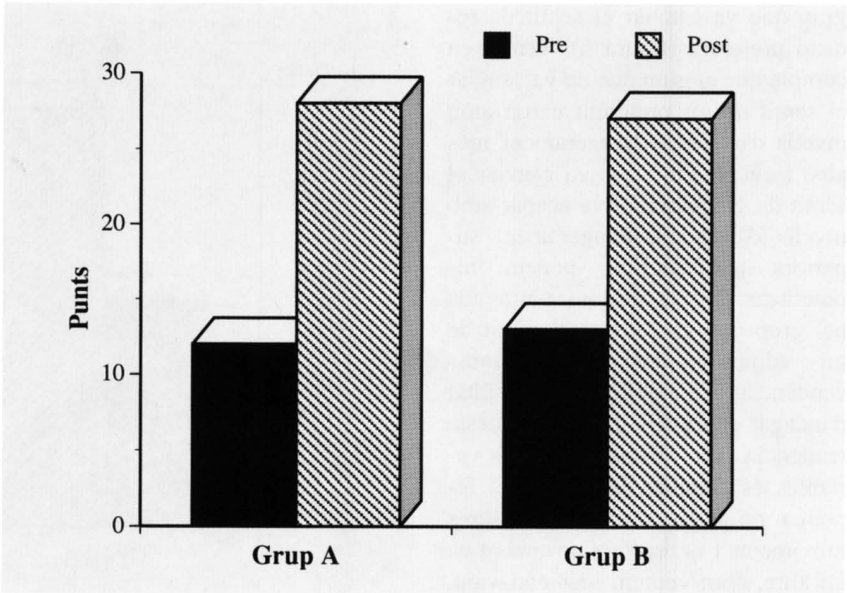


Figura 8. **Puntuació obtinguda pels grups A i B en el moviment 3 (pivotatge) en pre-test i posttest**

Font	g.l.	Suma Quadr.	Mitjana Quadr.	F	P
Tractam.	1	32.346	32.346	.543	.464
Error	24	1.402.615	58.452		
Total	25	1.434.962	57.398		

Taula 3. **Anàlisis de variança intergrups en pre-test Moviment 3**

Font	g.l.	Suma Quadr.	Mitjana Quadr.	F	P
Tractam.	1	.346	.346	.009	.927
Error	24	960.308	40.013		
Total	25	960.654	38.426		

Taula 7. **Anàlisis de variança intergrups en posttest Moviment 3**

Conclusions

En base als resultats de l'estudi es poden generar les conclusions següents:

1. La performance en moviments gimnàstics que impliquen rotacions en l'eix longitudinal corporal sembla ser independent d'una dominància lateral manual i podal definides.

2. Aquells moviments que impliquen rotació en l'eix longitudinal corporal i que parteixen d'una impulsió podal alternativa cap a una posició invertida en recolzament manual alternatiu, aparentment tenen una efectivitat lleugerament superior si es realitzen en funció de la cama d'impulsió i no del sentit de gir, ja que això crea en els gimnastes un efecte d'il.lusió perceptiva tenint la sensació del sentit de rotació canviada.

3. En les rotacions longitudinals intrínseques a moviments que impliquen recolzament manual, sembla que hi ha una lleugera diferència a favor de les rotacions que es realitzen cap al costat de la mà dominant.

4. En aquells moviments que impliquen rotacions en l'eix longitudinal corporal en recolzament podal lliscant s'adquireix aparentment la mateixa performance.

5. Intuïm que no hi ha relació, a jutjar pels nostres resultats, entre la preferència i la performance en el sentit de rotació longitudinal.

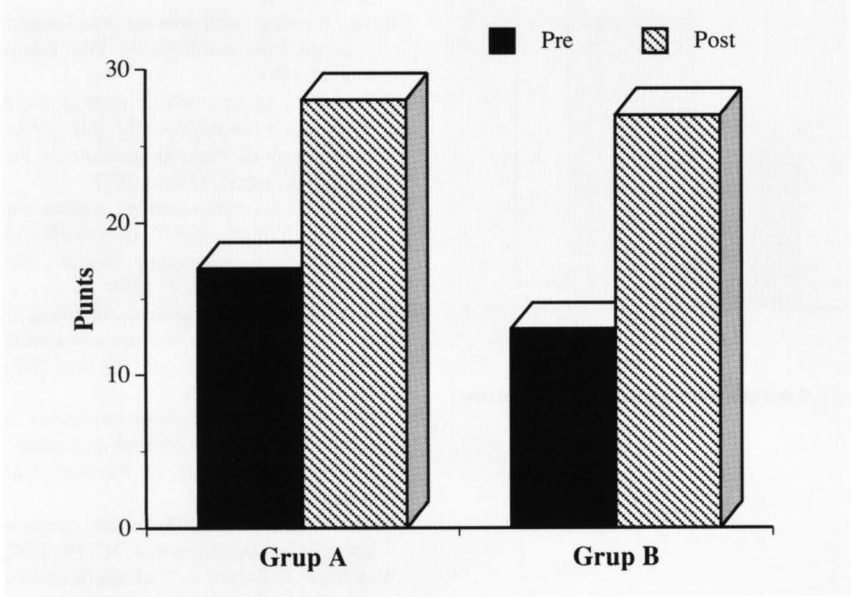


Figura 9. **Puntuació obtinguda pels grups A i B en el moviment 4 (salt endavant amb mig gir) en pre-test i posttest**

BIBLIOGRAFIA

AZEMAR, G., *Activite sportive chez l'enfant et lateralite*, Vigot, París, 1984.

BLAKELY, R.; PALMER, M., "Analysis of shoulder rotation accompanying a propioceptive neuromuscular facilitation approach", *Physical therapy*, 8, 1224-1227, 1986.

BOLLEN, J., "Les Vrilles 'Par mise en travers' du plan de salto ne sont-elles qu'une invention theorique?" *Education Phisyque et Sport*, 2, 49-60, 1983.

BROWN, J.; TOLSMA, B.; KAMEN, G., "Relationship between hand and eye dominance and direction of experienced and gymnasts non-atletes", *Perceptual and motor skills*, 2, 470, 1983.

Font	g.l.	Suma Quadr.	Mitjana Quadr.	F	P
Tractam.	1	81.385	81.385	1.472	.237
Error	24	1.327.007	55.295		
Total	25	1.408.462	56.338		

Taula 4. **Anàlisis de variança intergrups en pre-test Moviment 4**

Font	g.l.	Suma Quadr.	Mitjana Quadr.	F	P
Tractam.	1	3.115	3.115	.071	.793
Error	24	1.056.769	44.032		
Total	25	1.059.885	42.395		

Taula 8. **Anàlisis de variança intergrups en posttest Moviment 4**

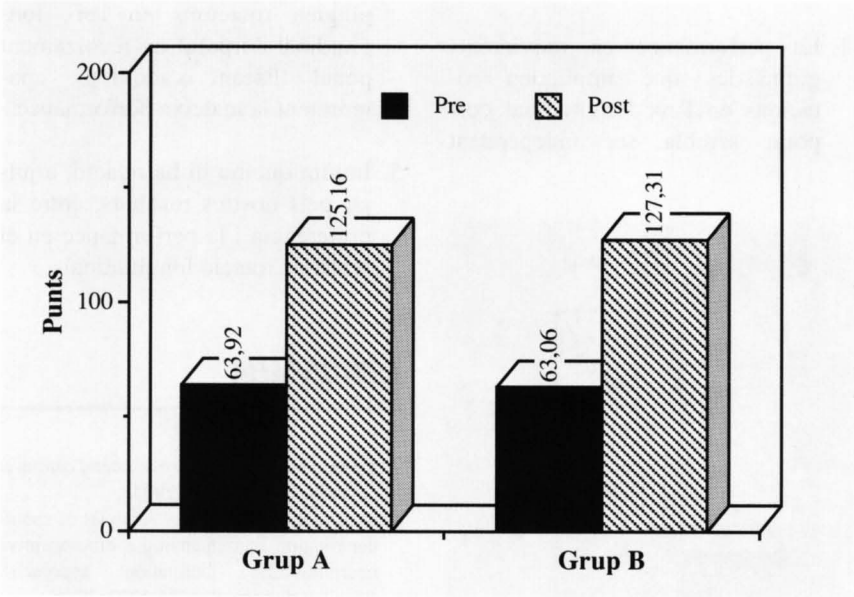


Figura 10. **Puntuació obtinguda pels grups A i B en el total global dels quatre moviments en pre-test i posttest**

CARRASCO, R., *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès*, Vigot, París, 1977.

CORBALLIS, M.; BEALE, I., "Bilateral asymetry in behavior, *Psychologycal Review*, 77, 451-464, 1970.

DIMOND, S., "Reaction times and response competition between the right and left hands" *Quat. Jour. Exp. Psycology*, 22, 513-520, 1970.

FALIZE, J.; BARECHAL, B.; MOTTARD, J., "Les rotations corporelles. Test de developpement moteur", ISEP. *Université de Liège*, 70-74, 1978.

FLOWERS, K., "Handedness and controlled movement", *British Journal of Psycology*, 66, 39-52, 1975.

GUIARD, Y., "The lateral coding of rotations: a study of the Simon effect with weel-rotation responses", *Journal of motor behavior*, 4, 331-342, 1983.

HARRIS, A.J., *Harris test of lateral dominance*, 3ª ed. The psychological corporation, Nova York, 1958.

HATFIELD, B.; LANDERS, D.; RAY, W., "Cognitive process during self-paced motor performance: an electroencefalographic profile of skolled markesmen. *Sport psychology*, 1, 42-59, 1984.

HÉCAEN, H., *Les gauchers*, PUF, París, 1984.

KEOCH, B., "Pre-Scholl children's performance on measures of spatial organization, lateral performance, and lateral usage, *Perceptual and Motor Skills*, 34, 299-302, 1972.

LERBERT, G., *La lateralidad en el niño y en el adolescente*, Alcoy, València, 1977.

OLISLAGERS, P., "Lateralite du gymnaste et sens preferentiel individuel de rotation longitudinale", *Revue de l'education physique*, 3, 23-28, 1984.

RIGAL, R., *Motricidad humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas*, Pila Teleña, Madrid, 1987.

SÁNCHEZ, F., *An experimental study of lateral diferences in the performance of simple accuracy test*, III Congrès mundial de Psicologia de l'esport, Madrid, 1973.

SOLIN, J., "La lateralisation du schema corporel de l'enfant sportif. La lateralite du tronc dans la programme moteur", *Medicine du sport*, 2, 34-38, 1984.

WASMUND, U., "Investigations concerning laterality in sport with children and adults", *International Journal of Physical Education*, 3, 32-44, 1976.

WASMUND, U., "Investigations concerning laterality in sport with children and adults", *International Journal of Physical Education*, 2, 31-38, 1976.

WEIG, E., "Bilateral transfer in the motor leaming", *Child Development*, 3, 247-368, 1932.

WILKERSON, J.; BROWN, J., "Twisting direction in sports", *Physical educator*, 1, 21-22, 1979.

INTERVENCIÓ DIDÀCTICA: COM ENSENYAR EN EDUCACIÓ FÍSICA?

Fernando Ureña Villanueva,
Llicenciat en Educació Física i Pedagogia,
Diplomat en EGB,
Professor agregat de Batxillerat de l'I.B.
Floridablanca, de Múrcia.

Resum

En el present article s'analitza de forma exhaustiva un dels elements que ha d'integrar qualsevol disseny curricular: com ensenyar. Per això comencem per establir un marc general per tal d'abordar, a partir del mateix, aquesta qüestió des de tres perspectives: models d'aprenentatge, estructures d'aprenentatge i "mètodes" d'ensenyament en Educació Física.
Al llarg d'aquest estudi intentem oferir una concreció de les directrius plantejades pel MEC en la recén aprovada Reforma del sistema educatiu (LOGSE) al camp de l'activitat física.

Paraules clau: **models d'aprenentatge, estructures d'aprenentatge, mètodes d'ensenyament en Educació Física.**

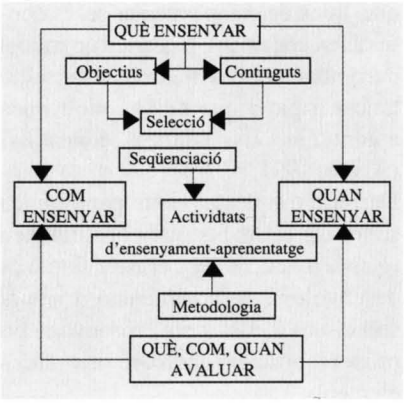
Introducció

En tot disseny curricular podem distingir quatre elements constitutius (vegeu el gràfic 1):

1. Què hem d'ensenyar? Dins d'aquest apartat cal analitzar dos aspectes:

a) Continguts. Els continguts els entenem com el conjunt d'informació tant verbal com no verbal utilitzada en el procés d'ensenyament-aprenentatge i que en interactuar, l'alumne construeix o forma els seus propis coneixements. Dins d'aquest apartat hem de fer referència a conceptes, destreses, normes, etc.

b) Objectius. Els entenem com hipòtesis a comprovar i des d'aquesta perspectiva el seu ús ens servirà de marc de referència a l'hora d'organitzar el procés. Dins d'aquest apartat ens estem referint als processos de creixement personal que es desitja provocar, facilitar, afavorir, etc., mitjançant l'ensenyament.



Gràfic 1. **Font Mec**

Tenint en compte el que hem dit, quan els docents ens preguntem què hem d'ensenyar hauríem de respondre de la manera següent: "Plantegem o intentem aconseguir una sèrie d'objectius; per a això fem servir uns continguts organitzats en blocs temàtics, ajustats al nivell de la classe amb la qual treballem i plasmats a les programacions de la matèria objecte d'ensenyament".

2. Quan hem d'ensenyar? En aquest apartat hem de fer esment a tota informació referida a l'ordenació i seqüenciació de les qüestions tractades anteriorment, és a dir, objectius i continguts.

3. Com hem d'ensenyar? Per assolir els objectius proposats, hem d'utilitzar unes determinades estratègies metodològiques, estils, mètodes, etc., i fer una planificació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Doncs bé, dins d'aquest apartat ens referirem a aquestes qüestions.

4. Què, com i quan hem d'avaluar? És imprescindible tenir un coneixement referit al grau de consecució dels objectius plantejats; aquest coneixement ens el facilitarà l'avaluació.

Ara bé, com podem concretar aquests elements? En línies generals, es pot dir que la seva concreció va en una doble direcció: d'una banda, dependrà de com enfoquem el currículum; de l'altra, dels models d'ensenyament d'aquest.
Per a Domingo Blázquez (1988), es poden assenyalar, *a grosso modo*, tres maneres diferents d'enfocar el currículum: el *progressista*, quan el nen n'és el protagonista; *l'essencialista*, quan la preocupació està centrada en l'estructura del contingut —des d'aquesta perspectiva i referit a l'Educació Física, hem de parlar dels treballs de P. Parlebás i col.laboradors—, i el *sociològic*, quan hi ha una preocupació pel paper de l'escola en la societat.
Quant als models d'ensenyament, en



l'actualitat en didàctica es parla fonamentalment de dos models: currículums tancats i currículums oberts.
Els currículums tancats, detallats i rígids tenen l'avantatge que és molt fàcil posar-los en pràctica ja que el professor/a pot limitar-se a seguir pas a pas les instruccions; el seu inconvenient més gran és que no tenen en compte els alumnes als quals van dirigits, ni els contextos, i fins i tot, no permeten aportacions que els docents puguin indicar. Aquests currículums responen a la "pedagogia per objectius". Un exemple en són els programes renovats on, i pel que fa a l'Educació Física, "s'intenta, d'una banda, respectar el criteri psicogenètic i les exigències de la nova concepció d'Educació Física, com també el criteri interdisciplinar, i de l'altra, el model pedagògic elegit respon a la pedagogia per objectius" (Benilde Vázquez, 1988, p.184). Respecte d'això, Gimeno Sacristán ens diu que "en els Programes Renovats s'hi amaga una concepció mecanicista de l'aprenentatge que desconeix el fet que aprendre és donar significat personal a les noves adquisicions de manera idiosincràtica" (Gimeno Sacristán, 1985, p. 65).
Els currículums oberts són aquells que sí que tenen en compte el context on s'han d'aplicar i també permeten aportacions dels docents; com a contrapartida, és força difícil aconseguir una certa homogeneïtat en la població escolar i, és clar, necessiten, per part dels professors, un nivell de formació molt més elevat, exigent, etc., sobretot en aspectes didàctics, ja que aquests han de ser els que realitzin les seves pròpies programacions partint d'unes directrius molt genèriques.
Un exemple d'aquest segon model són els currículums oficials que s'estan implantant com a conseqüència de la posada en pràctica de la LOGSE. Tot i que s'hauria de reflexionar, com planteja molt encertadament Valentín Abalo en el seu article "Las Enseñanzas Mínimas, un paso atrás" sobre si realment el currículum oficial plantejat pel MEC és obert. Per a ell, "hi ha diferències molt clares entre el projecte del Reial Decret que estableix els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundaria obligatòria i el disseny curricular base. En menys de dos anys el MEC ha elaborat textos que, lluny de complementar-se, es contradiuen clarament, passant d'un model curricular obert i flexible a un altre tancat, rígid i que deixa molt poca autonomia als centres educatius" (Abalo, 1991, p. 74).
Darrera d'aquesta visió panoràmica sobre els elements que constitueixen el disseny curricular, el treball que es desenvolupa a continuació tractarà sobre un d'ells: com ensenyar. En propers articles abordaré els altres elements.

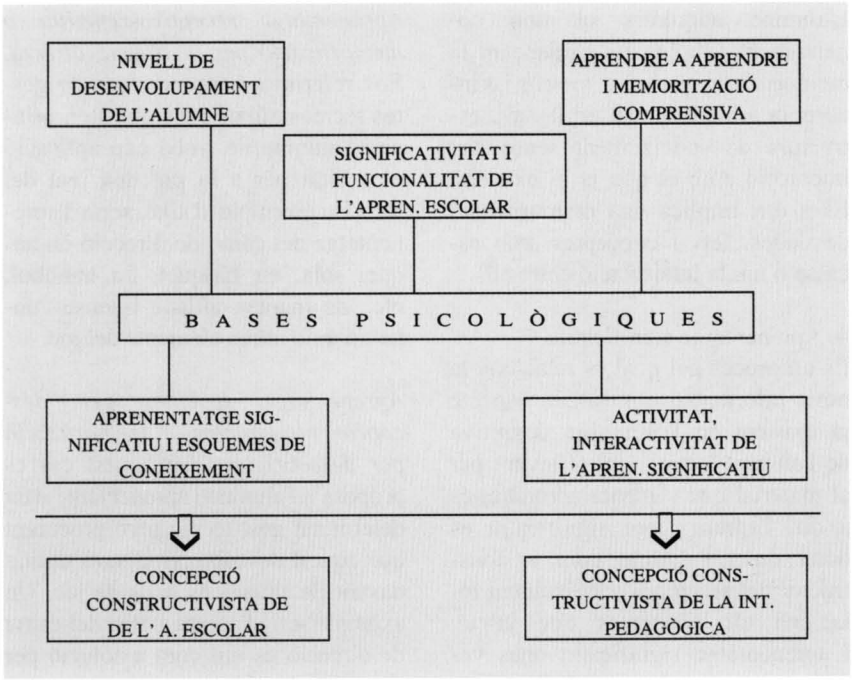
Com ensenyar en Educació Física

Per respondre a aquesta qüestió centraré l'estudi en tres apartats: models d'aprenentatge, estructures d'aprenentatge i "mètodes" d'ensenyament en Educació Física.

Models d'aprenentatge

Com he intentat posar de manifest a la introducció, fins fa pocs anys el model d'aprenentatge que s'havia desenvolupat i aplicat en educació (sovint encara es dóna) ha estat el conductual, el qual ha pretès fer un transvassament del que passa al laboratori a la vida de les aules.
Així, des d'aquesta perspectiva i identificant-nos amb l'opinió de Florance (1991, p. 32-33) hauríem de parlar de "un professor al qual podríem qualificar de mecanicista pel fet de veure l'aprenentatge com una construcció, com una assimilació per reproducció de sèries d'exercicis; exercicis, sens dubte, racionalment preparats i escollits, però freqüentment sense cap relació amb les necessitats immediates dels alumnes, és a dir, ens estem referint a un ensenyament de l'Educació Física basat en la demostració i la repetició, la qual cosa implica una adquisició per part dels alumnes d'una sèrie d'automatismes i no d'esquemes motrius que posteriorment pugui utilitzar".
Tanmateix, i fonamentalment arran de la reforma del sistema educatiu, molts docents hem començat a sentir, a escoltar, a parlar, etc., sobre la concepció constructivista, concepció que podem definir com un conjunt d'idees en les quals han coincidit diverses teories, fonamentalment les formulades per Piaget i Vygosky. Aquestes teories, a grans trets, consideren que el coneixement no s'ha de transmetre construït, elaborat, sinó que ha de ser construït pels mateixos alumnes.
Perquè això passi, l'alumne ha d'estar disposat a assumir un paper important en el seu ensenyament, ja que com he dit, aquest ha de construir el seu propi aprenentatge enfront de la simple transmissió efectuada pel professor. Això comporta que el professor hagi d'utilitzar una metodologia que permeti l'alumne treballar de manera cada vegada més autònoma.
El MEC, en el disseny curricular base (1989, p. 32-35), indica una sèrie de principis que s'han de tenir en compte perquè aquest model constructivista es pugui portar a la pràctica (vegeu el gràfic 2).

Necessitat de partir del nivell de desenvolupament de l'alumne. La psicologia genètica ha estudiat aquest desenvolupament i ens ha indicat que hi ha una sèrie de períodes. "Aquests períodes han estat fixats amb força coincidència per gairebé tots els autors importants, dedicats a l'estudi de l'evolució humana (Piaget, Wallon, etc.), i impliquen formes normatives i diferencials de comportament per a tots els subjectes compresos en les seves edats. Aquests comportaments responen a estructures subjacents que



Gràfic 2. **Bases psicològiques del DCB**

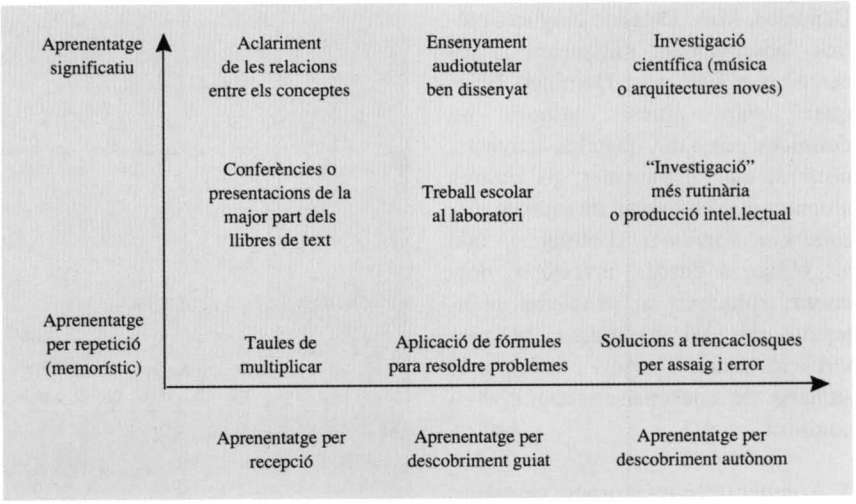
les propicien" (Oña, 1987, 9. 11-12).
En funció d'això, hem de dir que a l'hora d'elaborar el currículum hem de partir de les possibilitats que té l'alumne i aquestes estaran mediatitzades pel període de desenvolupament en què es trobi (per a Piaget, estadi) i per les experiències prèvies de l'aprenentatge que hagi tingut.

Necessitat d'assegurar la construcció d'aprenentatges significatius. Perquè això passi s'han de donar, segons Novak (1982), dos condicions bàsiques. En primer lloc, el contingut ha de ser potencialment significatiu, tant des del punt de vista de la seva estructura interna, com des del punt de vista de la seva possible assimilació. En segon lloc, l'alumne ha d'estar motivat per relacionar el que aprèn amb el que ja sap.

Aprendre significativament implica modificar esquemes de coneixement que l'alumne té. L'estructura cognitiva del subjecte es concebeix com un conjunt d'esquemes de coneixement. La modificació d'aquests mitjançant l'aprenentatge de nous coneixements ha de ser l'objectiu de l'educació escolar.

L'aprenentatge significatiu implica una intensa activitat per part de l'alumne. Aquesta activitat consisteix a establir relacions riques entre el nou contingut i els esquemes de coneixement ja existents. En darrer terme, l'alumne és qui construeix, modifica i coordina els seus esquemes de coneixement i, per tant, el veritable artífex del mateix procés d'aprenentatge.
Malgrat el que s'ha dit, hem de tenir present que aquest aprenentatge no és estrictament individual sinó que la intervenció educativa és un procés d'interactivitat entre professor-alumne i alumne-alumne.
En aquests plantejaments apareix clara la intenció del MEC en línia amb els nous corrents d'ensenyament-aprenentatge.
A continuació passo a exposar breument en què consisteix l'aprenentatge receptiu, l'aprenentatge significatiu i les situacions d'aprenentatge que es poden donar.
El concepte d'aprenentatge significatiu ha estat desenvolupat entre altres per Ausubel (1983), Novak (1985), Norman (1985). L'objectiu és estructurar jeràrquicament el coneixement a adquirir i els continguts d'una matèria escolar per afavorir l'aprenentatge constructiu significatiu.
Ausubel (1983) ens parla de quatre tipus d'aprenentatges:

1. Aprenentatge receptiu.
L'alumne rep una informació que el professor ha organitzat perquè aquest



Gràfic 3. **Pres de Novak (1982). Algunas formes típiques d'aprenentatge**



pugui admetre-la en la seva estructura cognitiva. Ausubel sosté que la major part de l'aprenentatge escolar és aprenentatge receptiu i que, per tant, cal analitzar-lo per tal de millorar tant l'ensenyament com l'aprenentatge receptiu. És a dir, que l'alumne rep els continguts que ha d'aprendre en la seva forma final, acabada; no necessita realitzar cap descobriment sinó que ha de comprendre'ls i assimilar-los de manera que sigui capaç de reproduir-los quan ho necessiti.
En el camp de l'activitat física diem que estem portant a la pràctica un aprenentatge receptiu quan fem ús d'estils d'ensenyament en els quals l'alumne es troba en estat de consentiment cognitiu, és a dir, quan fem servir la tècnica d'ensenyament anomenada *instrucció directa.*

2. Aprenentatge per descobriment.
L'alumne ha de descobrir el material per ell mateix, abans d'incorporar-lo a la seva estructura congitiva. L'aprenentatge per descobriment pot ser guiat o autònom.
Dins d'aquest apartat, i pel que fa a l'Educació Física, aquests tipus d'aprenentatges són transmesos pel professor a través dels estils d'ensenyament anomenats per Muska Mosston "descobriment guiat" i "resolució de problemes"; per F. Sánchez Bañuelos, M.A. Delgado Noguera i altres "ensenyament mitjançant la recerca"; per Famose i Domingo Blázquez, entre altres, "tasques no definides", és a dir, quan les activitats, tasques, etc., plantejades als nostres alumnes els provoquen un estat de *dissonància cognitiva* (Festinger), que els obliga a buscar, investigar, descobrir, solucions al problema plantejant, per tal d'eliminar la pertorbació, reduir l'impuls i tornar a la situació de consonància cognitiva o equilibri.

3. Aprenentatge memorístic (mecànic o repetitiu).
L'alumne adquireix el nou coneixement simplement mitjançant la memorització verbal o motriu i s'incorpora arbitràriament en la seva estructura de coneixement sense cap interacció amb el que ja hi existeix. És a dir, implica una memorització de dades, fets i conceptes amb escassa o nul.la interrelació entre ells.

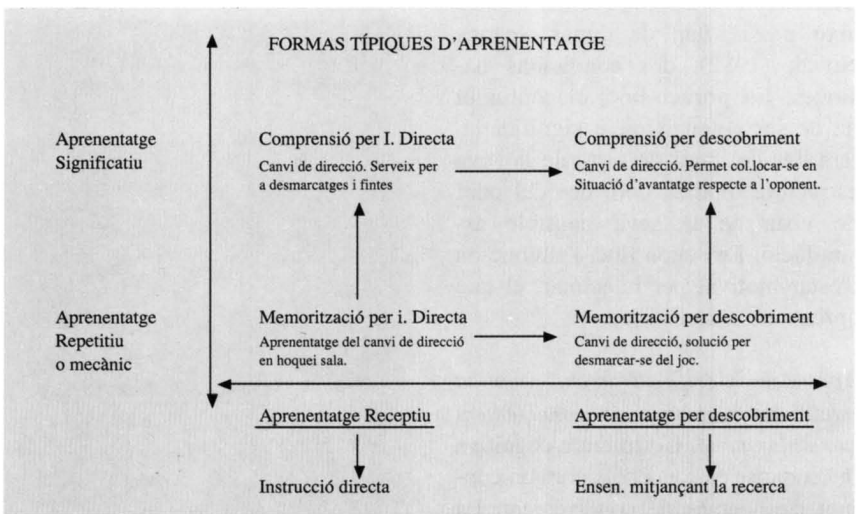
4. Aprenentatge significatiu.
És un procés pel qual es relaciona la nova informació amb algun aspecte ja existent en l'estructura cognitiva de l'alumne i que sigui rellevant per al material que s'intenta aprendre, és a dir, l'aprenentatge significatiu es dóna quan l'alumne com a constructor del seu propi coneixement relaciona els conceptes que ja té. L'aprenentatge significatiu unes vegades es construeix en relacionar els conceptes nous amb els que ja té i d'altres en relacionar els conceptes nous amb l'experiència que ja té.
Un cop definits els quatre tipus d'aprenentatge establerts per Ausubel i situant-nos en el gràfic que ens proposa, podem distingir una sèrie de situacions d'aprenentatge que en el camp de l'activitat física podem sintetitzar en les següents (Ausubel, 1983; Boné, 1986) (vegeu el gràfic 4):

Aprenentatge receptivo-repetitiu o memorització per instrucció directa. Ens referim a l'aprenentatge de gestos tècnics aïllats i als quals en principi l'alumne no troba cap aplicació ni utilitat per a la pràctica real del joc. Un exemple d'això seria l'aprenentatge del canvi de direcció en hoquei sala, en bàsquet, en handbol, etc., de manera aïllada i sense connexió amb altres elements del joc.

Aprenentatge repetitiu per descobriment autònom o memorització per descobriment. En aquest cas es proposa a l'alumne l'aprenentatge d'un determinat gest tècnic però procurant que aquest descobreixi la seva utilitat davant de situacions reals de joc. Un exemple seria l'aprenentatge del canvi de direcció és útil com a solució per desmarcar-se durant el joc.

Aprenentatge significatiu-receptiu o comprensió per instrucció directa. Dins d'aquest apartat procurarem que l'alumne comprengui, per exemple, que l'aprenentatge del canvi de direcció li servirà, en situacions de joc, per realitzar desmarcatges i fintes.

Aprenentatge significatiu per descobriment autònom o comprensió



Gràfic 4. **Novak, 1982. Modificat i adaptat per Bone, 1986. Situacions d'aprenentatge**

per descobriment. L'alumne aprendrà un gest tècnic concret, per exemple el canvi de direcció, i el professor intentarà plantejar-lo de manera que descobreixi que mitjançant la seva utilització en una situació de joc serà capaç d'obtenir avantatge respecte al seu oponent.

Estructures d'aprenentatge

Tot professor quan organitza les classes ha de prendre una sèrie de decisions sobre qüestions tals com (Echeita i Martín, 1990, p. 55-60):

Quin tipus d'activitats realitzaran els seus alumnes durant el temps de classe, és a dir, estructures d'activitat. Per a Salvin, (esmentat per Echeita i Martín), l'estructura d'activitat pot variar en aspectes tals com: tipus d'activitat que es realitzarà a classe —escoltar les explicacions del professor, discussions en grup, treball individual—, o tipus d'agrupaments —alumnes separats, en grup, etc.

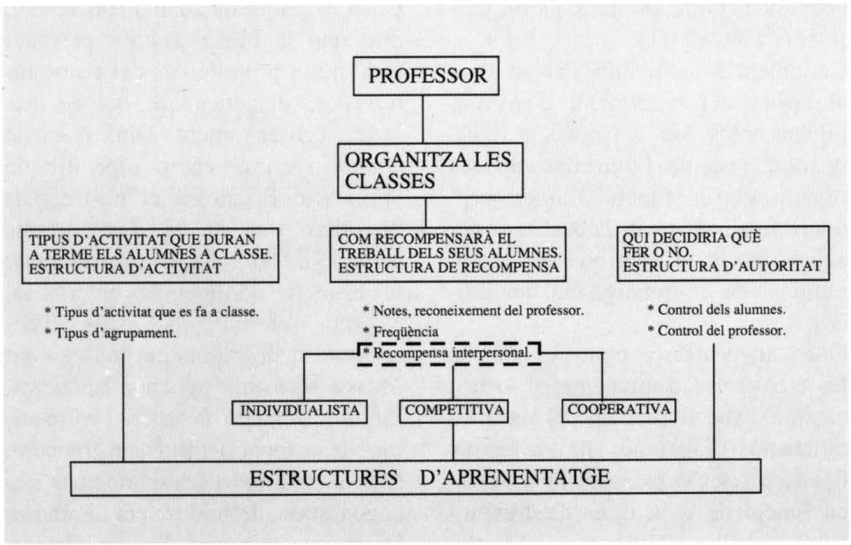
Com recompensarà el treball dels seus alumnes, és a dir, estructura de recompensa. L'estructura de recompensa pot igualment variar en diferents dimensions: notes, reconeixement del professor, recompenses tangibles; freqüència o magnitud amb la qual determinades conductes o rendiments es veuran recompensats; recompensa interpersonal, la qual es refereix a les conseqüències que per a un alumne individual té el comportament o el rendiment del seus companys. Echeita i Martín parlen de tres tipus de recompensa interpersonal:

a) El professor opta per una organització individualista de les activitats d'aprenentatge. Perquè passi això, el professor planteja activitats o tasques que cada alumne ha de desenvolupar per aconseguir l'objectiu proposat, sense amoïnar-se pel que fan els altres companys. Per exemple, el professor planteja a l'alumne l'activitat següent: "es tracta de veure si ets capaç de fer 20 cops seguits amb la mà dreta a un indiaca".

b) El professor opta per una organització competitiva estructurant les activitats que han de realitzar els seus alumnes de forma que cadascun d'ells, a més de preocupar-se pel seu treball, ha de fer-ho tan aviat com pugui, ja que només tindrà recompensa el que acabi primer l'activitat. Per exemple, cada alumne del grup disposa d'un estic d'hoquei sala i d'una bola; davant de cadascun d'ells i separats a 15 m hi ha diversos obstacles, l'activitat consisteix a veure qui és capaç de derribar el major nombre d'obstacles en un minut; el que ho aconsegueixi guanya.
En general, les activitats escolars es mouen majoritàriament dins d'aquestes dues estructures, cosa que redueix al mínim les possibilitats d'establir interaccions constructives.

c) També es poden organitzar les activitats d'aprenentatge de forma cooperativa; en aquest cas, els alumnes treballen en un projecte comú i són conscients que els resultats que obtingui cadascun d'ells són beneficiosos per a tot el grup amb el qual estan interactuant cooperativament. Exemple: 15 alumnes situats al voltant d'un paracaigudes subjectant-lo, al seu interior s'hi posa una pilota, l'activitat proposada és la següent: es tracta de veure si el grup és capaç de llançar la pilota al més alt possible i recepcionar-la amb el paracaigudes.

Qui decidirà o controlarà què s'ha de fer i què no s'ha de fer, és a dir, estructura d'autoritat. L'estructura d'autoritat es refereix al control que els alumnes poden exercir sobre les seves pròpies activitats com a oposat al control que exerceixen els professors o els adults. En algunes classes els alumnes tenen més autonomia per decidir què i com volen aprendre i com avaluaran els seus èxits, mentre que d'altres activitats estan molt estructurades i dirigides o imposades pel professor.
La combinació d'aquests tres elements compondrà diferents estruc-



Gràfic 5. **Estructures d'aprenentatge**



tures d'aprenentatge, entre les quals destaquem les d'aprenentatge cooperatiu.

Per a Slavin (1980), l'aprenentatge cooperatiu implica canvis en els tres elements que componen l'estructura d'aprenentatge, però és primàriament un canvi en l'estructura interindividual de recompenses; d'una estructura competitiva a una estructura cooperativa. Per descomptat, altres canvis són inevitables. És recomanable el pas d'una estructura de l'activitat individual, amb força classes magistrals (manament directe, ensenyament massiu), a una estructura caracteritzada per la interacció dels estudiants en petits grups (treball en grup, participació de l'alumne en l'ensenyament, recerca), i com a conseqüència al fet que aquests tinguin més autonomia en relació amb el seu treball.

En l'àmbit de l'activitat física, i després de la publicació, al 1978, del llibre de Terry Orlick sobre jocs i esports cooperatius, estan apareixent treballs, investigacions i publicacions sobre l'aplicació pràctica de l'aprenentatge cooperatiu (Trigo, 1989; Guitart, 1990; Generelo i col., 1990; Orlick, 1990).

Per a Orlick, el que diferencia els jocs cooperatius dels altres és que en aquests tots cooperen, tots guanyen, i ningú no perd. Els nens juguen els uns amb els altres millor que els uns contra els altres. Aquests jocs eliminen la por a l'errada i al sentiment de fracàs. També reafirmen la confiança del nen en ell mateix com a persona acceptable i digna. En la majoria dels jocs aquesta reafirmació es deixa a la casualitat o es concedeix a un sol guanyador. En els jocs cooperatius aquesta reafirmació va implícita en els mateixos jocs.

Resumint, la característica distintiva d'aquests jocs respecte dels altres és la seva estructura interna. El joc competitiu té una estructura que exigeix que els jugadorrs actuin els uns contra els altres i els exclou tots excepte un d'atènyer l'objectiu del joc. En els cooperatius, es tendeix que el major nombre possible de persones comparteixi l'objectiu, i per a això els nens juguen junts per aconseguir-ho (Orlick, 1990, p. 17).

L'aprenentatge cooperatiu davant el competitiu: provoca una activitat molt motivant; el nen s'enfronta a una pràctica motriu intensa i rica que incideix en tots els nivells implicats en la conducta motriu, posa en escena el nen i el grup amb la seva màxima espontaneïtat (Generelo i altres, 199).

Per ressaltar encara més la importància de l'aprenentatge cooperatiu ens podem aturar en les característiques que Vial (1986, p. 160-170) assigna a l'home del futur: "En l'home del futur es dóna més importància als procediments de treball cooperatiu que al desenvolupament perfecte de la seva tasca individual".

Això vol dir (Trigo, 1989, p. 29) que tot el que prima a la nostra escola, amb els seus mètodes directius basats i enfocats cap a la competitivitat i la individualitat deixarà de tenir sentit en no tenir repercussió en les necessitats d'una societat cooperativa.

Per tot això, l'escola ha de començar a convertir-se en font i bressol de la cooperació entre alumnes, pares, professors i societat.

Certament la competitivitat se situa al costat del rendiment, d'un rendiment entès com a "producte final" de tot un sistema. I tota educació està organitzada en funció d'aquest producte final. És tanta l'obcecació per aquest producte final que ens estem oblidant de la importància del procés.

Quan un professor opta per una de les estructures d'aprenentatge vistes, el que està fomentant és la mobilització, l'aparició de diferents tipus de relació psicosocial a l'aula, en funció de quin tipus d'estructura hagi escollit (Echeita i Martín, 1990).

Mètodes d'ensenyament en Educació Física

Quant al significat que es dóna al terme "mètode d'ensenyament" hem de dir que no hi ha acord entre els teòrics de la didàctica ni entre els professionals de l'activitat física i de l'esport. Segons M.A. Delgado Noguera, "és freqüent que els professionals de l'Educació Física i de l'esport s'expressin amb frases com les següents: el mètode que faig servir a les classes és l'assignació de tasques; l'ensenyament de gestos tècnics senzills els duc a terme mitjançant el mètode global, l'estil d'ensenyament que aplico és el del descobriment guiat, l'estratègia en la pràctica que més faig servir és l'analítica progressiva".

La confusió que generen tots aquests termes fa necessari un aclariment terminològic en conceptes tals com intervenció didàctica, estratègies pedagògiques, estils d'ensenyament, mètodes d'ensenyament, procediment d'ensenyament, tècnica d'ensenyament, estratègia en la pràctica, recurs d'ensenyament. Aquest ha estat realitzat per M.A. Delgado Noguera (obra esmentada abans) i hi remeto el lector que estigui interessat en aquesta qüestió.

Després d'aquesta anàlisi conceptual, diré que la meva postura personal està més a prop de l'ús del terme intervenció didàctica que del de mètodes d'ensenyament. Dins d'aquest apartat i en el camp específic de l'Educació Física en el nostre país considero que hi ha dos corrents d'opinió a l'hora de plantejar el tema: la primera d'influència americana. M'estic referint als estils d'ensenyament proposats per autors com Muska Mosston, Sánchez Bañuelos, Pieron, Delgado Noguera, entre altres; la segona, d'influència francesa. M'estic referint a les estratègies pedagògiques definides per Famose, Domingo Blázquez, Emilio Ortega, entre altres.

D'aquests dos corrents d'opinió, el primer ha estat àmpliament difós, desenvolupat i donat a conèixer en obres com *La Enseñanza de la Educación Física y Deportiva. Del comando al descubrimiento,* de Muska Mosston, *Bases para una Didáctica de la Educación Física y Deportiva*, de F. Sánchez Bañuelos, *Didáctica de las actividades físicas y deportivas,* de Maurice Pieron, *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza,* de M.A. Delgado Noguera, *The spectrum of teaching styles,* de Mosston i S. Asworth, per la qual cosa remeto el lector interessat en aquesta tendència a la lectura d'aquestes obres.

Quant a la segona, la seva difusió ha estat força restringida i per aquest motiu considero necessari fer-ne una breu ressenya.

Domingo Blázquez, per explicar-nos en què consisteixen les estratègies pedagògiques, comença per definir què s'entén per tasca. Per a ell, la tasca contindria tota "la informació que el professor proporciona a l'alumne". Aquesta es compon, en línies generals, de dos apartats: *preparació i condicionament del medi i instruccions per a la utilització d'aquest condicionament*, on el professor especificarà el material a utilitzar, els objectius que es persegueixen i les modalitats o formes d'execució (Blázquez, 1982, pp. 185-196).

Depenent del grau d'especificació d'aquests apartats obtindrem una classificació de les tasques pedagògiques en tres grups:

1. *Tasques no definides.* Dins d'aquest primer grup només s'explicitaria el condicionament del medi i mai no es donarien consignes dels objectius que es persegueixen ni de les formes d'execució. Per a ell, hi ha tres modalitats en aquest tipus de tasques, les quals presentaré amb uns exemples:

- Tasques no definides del tipus 1: el professor disposa a la pista una sèrie de material sense una estructura determinada, és a dir, a l'atzar. Els alumnes quan arriben a la pista comencen a treballar de manera autònoma amb el material que ells escolleixin lliurement. Com es pot observar, en aquest tipus de tasques el professor no especifica ni el material, ni els objectius, ni les formes d'execució.
- Tasques no definides del tipus 2: en aquest tipus de tasques el professor determina quin serà el material amb el qual es treballarà, però no especifica l'objectiu ni les formes d'execució. Proposa tasques del tipus: es tracta de veure de quantes maneres diferents sou capaços de copejar un indiaca.
- Tasques no definides del tipus 3: en aquest cas el professor afegeix a la consigna inicial una consigna d'exploració. Exemple: el professor diu "a part de les formes que heu plantejat a l'hora de copejar l'indiaca en la tasca anterior, us n'imagineu d'altres?, plantegeu-les.

Les tasques no definides (D. Blázquez) constitueixen la base de les "situacions exploratòries".

2. *Tasques semidefinides.* Es diu que un professor està plantejant tasques d'aquest tipus quan exposa a l'alumne quin és l'objectiu que ha d'aconseguir, tot i que això no comporti el plantejament d'un model a realitzar per a la consecució d'aquest objectiu. Igual que en el cas anterior, en distingeix dos tipus:

- Tasques semidefinides del tipus 1: els alumnes agrupats per parelles i distribuïts per la sala. La tasca que se'ls planteja és la següent: "es tracta de veure si sou capaços de tocar l'espatlla del company; per a això podeu fer servir els objectes que hi ha en aquesta sala", és a dir, pilotes de goma-espuma de diferents dimensions i pes, estic de *floorball*, pals de *lacrosse*, etc. Com veiem en aquest tipus de tasques només està especificat l'objectiu que s'ha d'aconseguir: *tocar l'espatlla del company.*
- Tasques semidefinides del tipus 2: els alumnes davant una cistella de bàsquet, amb una pilota cadascú i separats d'aquesta 4 m. "Es tracta de veure si sou capaços d'encistellar la pilota". En aquest tipus de tasques a més d'especificar l'objectiu, encistellar la pilota, s'especifica el material que s'ha d'utilitzar, la pilota i la cistella de bàsquet.

Les tasques semidefinides (D. Blázquez) constitueixen la base de les "situacions problema".

3. *Tasques definides.* Aquest tipus de tasca es caracteritza per l'exposició per part del professor d'un model que els alumnes han d'imitar i reproduir.

Es pot parlar de dos tipus diferents de tasques definides:

- Tasques definides del tipus 1: engloben aquest grup tots aquells exercicis construïts que no impliquen per a l'alumne cap problema motor.
- Tasques definides del tipus 2: són aquelles en les quals tots els apartats estan especificats. Exemple: alumne situat davant una cistella, separat d'aquesta 6 m i amb una pilota de bàsquet (material a utilitzar), llançar a la cistella (objectiu) mitjançant entrada pel costat dret (operacions a efectuar).

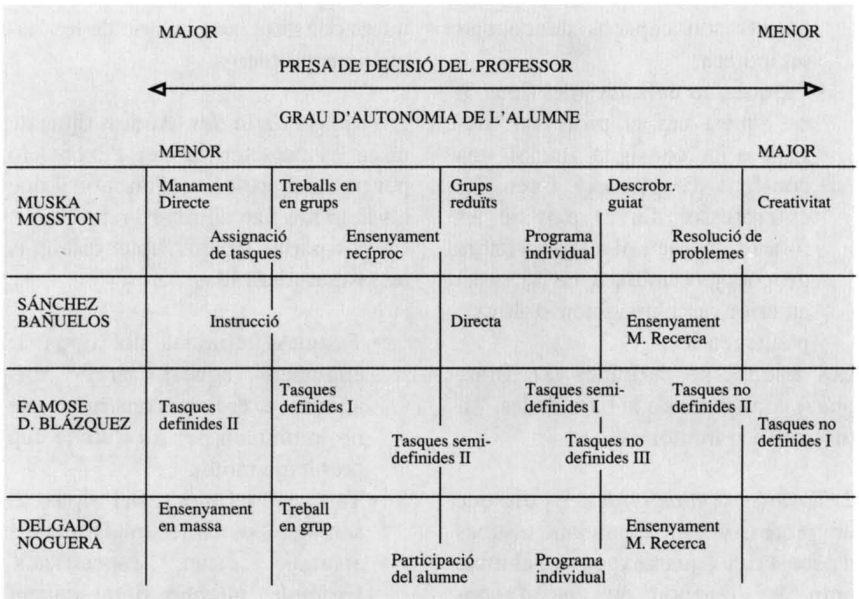
Les tasques definides formen part de la "pedagogia del model".

D. Blázquez (1982, p. 99), després de realitzar aquesta anàlisi diu: "Les teories actuals respecte de l'apre-



nentatge des del punt de vista neurobiològic i psicològic mostren la importància que té permetre al nen organitzar la seva pròpia activitat, donar-li ocasions i mitjans. Els seus coneixements han de ser el resultat de les seves pròpies experiències i no únicament de la informació que li proporciona l'adult".

Per concloure i a mode de síntesi presento un quadre on figuren els diferents estils d'ensenyament i estratègies pedagògiques que els docents tenim al nostre abast per portar a terme la nostra labor. Aquest quadre està confeccionat en funció de la presa de decisions per part del professor i del grau d'autonomia de l'alumne (vegeu el gràfic 6).



Gràfic 6. **Estils i estructures d'aprenentatge segons alguns autors i en funció del grau d'autonomia de l'alumne**

BIBLIOGRAFIA

ABALO GAREA, V., "Las enseñanzas mínimas, un paso atrás", *Cuadros de pedagogía*, 197, 1991.

AUDUREAU, C. i altres, *El niño y la actividad física*, Paidotribo, Barcelona, 1986.

AUSUBEL, D.P. i altres, *Psicología de la educación*, Trillas, Mèxic, 1983.

BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E., *La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años*, Cincel, Madrid, 1982.

BLÁZQUEZ, D., "Elección de un método en educación física: las situaciones problema", *Apuntes de Educación Física y Medicina*, 74, 1982.

BLÁZQUEZ, D., "La Educación Física en preescolar: una didáctica aplicada", Apuntes de Educación Física y Medicina, 75, 1982.

BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E., *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*, Cincel, Madrid, 1984.

BONÉ, A. "Los métodos de enseñanza en educación física", *Cepid* (1986).

CAMPUZANO, J. i col. *Educación Primaria, Educación Física, Segundo ciclo*, Gymnos, Madrid, 1990.

COLL, C. *Psicología y currículum*, Laia, Barcelona. 1987.

DELGADO, M.A., "Hacia una clarificación conceptual de los términos en Didáctica de la Educación Física y Deporte", *Revista de Educación Física, Renovación de Teoría y Práctica*, 40, 1991.

DELGADO, M.A., *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*, ICE, Granada, 1991, 4-44.

ECHEITA, G.; MARTÍN, E., "Interacción social y aprendizaje", *Desarrollo psicológico y educación*, tom II, Ed. A. Marchesi; J. Palacios i C. Coll, Alianza Psicología, Madrid, 1990.

ECHEITA, G., *Relaciones psicosociales en el aula*, Universidad Autónoma de Madrid, 1990.

FLORANCE, J., *Tareas significativas en Educación Física Escolar*, Barcelona, 1991.

MEC, *Diseño curricular base. Educación Secundaria Obligatoria I*, Madrid, 1989.

MOSSTON, M., *La enseñanza de la Educación Física*, Paidos, Buenos Aires, 1978.

MOSSTON, M.; ASWORTH, S., *The spectrum of teaching styles*, 1990.

NOVAK, J.D., *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Universidad, Madrid, 1982.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B., *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

ORLIK, T., *Juegos y deportes cooperativos*, Popular, Madrid, 1986.

ORLIK, T., *Libres para cooperar, libres para crear*, Paidotribo, Barcelona, 1990.

ROMÁN, M.; DÍEZ, E., *Currículum y aprendizaje*, Itaca, Madrid, 1990.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F., *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*, Gymnos, Madrid, 1984.

TRIGO, E., *Juegos motores y creatividad*, Paidotribo, Barcelona, 1989.

UREÑA, F.; SORIANO, L.M., "Participación del alumno en la enseñanza", *I Curso de Didáctica de la Educación Física y el Deporte*, Múrcia, 1985.

Francisco García Ocaña,
Col.laborador del Departament d'Esports, INFEC-Barcelona.
Beca any 1990-1991.

L'ESTADÍSTICA I EL PORTER DE FUTBOL

Resum

La bibliografia actual ofereix nombrosos treballs i estudis sobre el futbol. Tanmateix, aquests se centren exclusivament en temes relacionats amb el jugador de camp, i obliden de manera sorprenent un lloc específic de molta importància: el porter.
Tenint en compte aquest buit en la literatura es va realitzar aquest treball.
L'objectiu principal va consistir a determinar la relació de dependència entre dues variables: les accions tècniques defensives-ofensives amb el moment de la temporada, intentant observar el grau d'influència de la segona sobre la primera. És a dir, si el moment de la temporada era determinant perquè predominés una/es acció/ons sobre una/es altra/es, tenint com a finalitat última l'elaboració d'una programació sobre els gestos tècnics en funció del període competitiu en el qual es trobés el subjecte.
Utilitzant la fórmula estadística X2, les conclusions a les quals es van arribar van ser les següents:

1. Amb un marge d'error de l'1 per mil no es va rebutjar la hipòtesi de la nul.litat. És a dir, els gestos tècnics defensius tenen les mateixes possibilitats de realitzar-se en els tres períodes.

2. La dada 12,04 es troba per sota del 5% de la taula estadística D; consegüentment no ha pogut ser rebutjada la hipòtesi de nul.litat: "Tots els gestos tècnics ofensius tenen les mateixes possibilitats de ser realitzats en cadascun dels tres períodes".

Amb l'obtenció de totes les dades es va finalitzar amb la realització d'una programació de les accions tècniques del porter de futbol professional.

Paraules clau: **futbol, porter, accions tècniques, període competitiu, estadística.**

Introducció

Aquest article vol mostrar les conclusions més rellevants oferides en el treball d'investigació *Estudio estadístico de las acciones técnicas del portero de fútbol en el campeonato nacional de liga, primera división, temporada 1990-1991*, dut a terme a l'INEFC-Barcelona, sota la direcció del professor Vicenç Artero Traver.

Amb motiu del gran auge experimentat per l'estadística com a disciplina d'aplicació al món de l'esport, i sense ser aliens a aquesta inquietud, vam creure oportú realitzar aquest treball.
No obstant això, les causes d'aquesta inquietud d'aplicació van ser diverses. D'una banda, en el futbol, els estudis estadístics s'han orientat cap a l'anàlisi dels gestos tècnics del camp i poques vegades als del porter. D'altra banda, aquests treballs solen quedar-se en la pura anècdota: serveis de córner, cops francs, copejos a porteria, etc. No aprofundeixen ni ofereixen conclusions rellevants per al progrés a nivell teòric ni pràctic de l'esport en qüestió. A més, aquest estudi ha estat motivat per l'escassa bibliografia i els pocs o inexistents treballs d'investigació referents al porter de futbol.

EQUIP	PORTER	EDAT
F.C. Barcelona	Andoni Zubizarreta	29
ATC. Bilbao	F. Iruarrizaga	28
C.F. Burgos	Agustín Elduayen	26
C.D. Castellón	Emilio Beste Aguilar	27
R.C.D Espanyol	J.V. Fernández Biurrun	31
R. Madrid	F. Buyo Sánchez	33
At. Madrid	Abel Resino	31
R. Oviedo	Víctor M. García Viti	31
F.C Sevilla	J.C. Unzue	24
R. Sociedad	José Luis González	26
C.F València	J.M Ochotorena	30
R. Valladolid	Ángel Andrés Lozano	31
R.C.D Saragossa	Andoni Celdrún	30

Quadre 1.

A tot això cal afegir l'interès que ens ha impulsat per poder oferir a l'entrenador de futbol una sèrie de pautes a l'hora d'establir la programació dels gestos tècnics del porter al llarg de la temporada.

Material i mètodes

Per al nostre estudi s'ha seleccionat una mostra de 13 subjectes. Els individus examinats queden representats al quadre 1.

Cal tenir en consideració que els elements seleccionats de la mostra en el primer període (inici de la temporada) han estat observats tant en el segon (meitat de temporada) com en el tercer període (final de temporada) amb l'objectiu de no distorsionar el mostreig en introduir una nova població.

Variables

Les variables a estudiar, de les quals parteixen les hipòtesis de treball són dues:

1. Moment de la temporada (V1).
   Aquesta variable ha estat dividida en tres períodes: Primer període (inici de temporada), abraça de la jornada 1 a la jornada 13. Segon període (meitat de temporada), abraça de la jornada 14 a la 26. Tercer període (final de temporada), abraça de la jornada 27 a la 38.

2. Accions tècniques (V2).
   Aquesta variable ha estat descomposada en funció de l'estructura del joc: ofensives (blocatge, recepció, intercepció, rebuig, sortides) i defensives (servei de porta, llançaments del porter, passades, altres -cops francs, penalts, serveis de córner, etc.) També s'ha examinat la passada del jugador de camp cap al seu porter, com a acció estratègica que es dóna freqüentment durant els partits.

Anàlisi de dependència

En considerar les variables de tipus qualitatiu a estudiar i en establir una distribució de freqüències, l'anàlisi de dependència entre (V1) moment de la temporada i (V2) accions tècniques dels punts: 1.1, 1.2, s'han hagut de realitzar mitjançant la fórmula estadística següent: "x^2"

$$x^2 : \frac{\sum(o-e)^2}{e}$$

Graus de llibertat: (n-1) (k-1)

- $\sum$: sumatori
- o: valor observat
- e: valor esperat
- n: nombre de variables
- k: nombre de respostes

Resultats i conclusions

Relació de dependència entre les accions tècniques defensives amb el moment de la temporada en què es realitzen: principi, meitat, final del campionat

Qualsevol estudi realitzat amb la fórmula estadística x^2 ha de partir amb una hipòtesi d'independència.

En el nostre cas, la hipòtesi de nul.litat s'ha formulat de la manera següent:

Ho: "Tots els gestos tècnics defensius tenen les mateixes possibilitats de realitzar-se en els tres períodes". "El moment de la temporada no influeix en la predominància d'un gest tècnic sobre un altre".

Amb un marge d'error de l'1 per mil podem rebutjar la hipòtesi de nul.litat (quadre 2).

		1 Període	2 Període	3 Període
Blocatges	Mitjà	35	37	42
	Caiguda	18	8	12
Recepcions	Alta	27	40	38
	Mitjana	32	26	29
	Baixa	138	141	90
Intercepcions	Mà	17	14	13
	Peu	2	6	3
Rebuigs	Puny	2	5	9
	Peu	4	9	8
Sortides	Caiguda	1	0	2
	Mà	62	69	79
	Peu	16	18	44
TOTAL		354	373	369

Quadre 2. **Relació de dependència entre les accions tècniques defensives amb el moment del campionat en el qual es realitza: principi, meitat, final campionat.**



Això significa que en cada un dels períodes hi ha accions tècniques que es realitzen amb més assiduïtat que d'altres. Tanmateix, aquestes no han de ser les mateixes en cadascun dels períodes. Per exemple: en el primer període es poden realitzar amb més freqüència els blocatges, mentre que en el segon i tercer, poden ser les recepcions.

Aquestes dades només mostren el grau de relació entre les dues variables. El tipus d'acció tècnica que predomina el veurem en l'apartat dels percentatges.

Cal dir que al començament de la investigació vam témer que el treball no quedés predeterminat en les seves conclusions. La causa era que, com hem pogut comprovar, s'ha rebutjat la hipòtesi, mostrant que hi ha alguns gestos tècnics defensius que predominen en la seva realització per sobre d'altres.

Tanmateix hi havia una variable determinant dins de l'estudi que no controlàvem: l'estil de joc de l'adversari en la finalització de les seves accions sobre el marc contrari.

Els gestos tècnics que realitza el porter vindran determinats per les accions de finalització de l'adversari. Per tant, i en principi, tots els gestos tècnics del porter tindrien les mateixes possibilitats de ser realitzats si partim de la premissa anterior.

Curiosament, el resultat ha demostrat el contrari i a més amb un marge d'error de l'1 per mil.

Relació de dependència entre les accions tècniques ofensives amb el moment de la temporada en què es realitzen: principi, meitat, final del campionat

Com comentàvem en l'apartat anterior, tota hipòtesi de nul.litat plantejada en un estudi estadístic x^2 s'ha de presentar de forma independent. Això vol dir, en principi, que les dues variables (moment de la temporada-accions tècniques ofensives) no tenen cap tipus de relació.

Ho: "Tots els gestos tècnics ofensius tenen les mateixes possibilitats de ser realitzats en cadascun dels períodes".

El resultat ha estat molt diferent al punt 4.1 Si en el primer cas es rebutja la hipòtesi ara l'afirmem (quadre 3).

La dada del 12'4 està per sota del 5% (15,5) de la taula estadística D:x^2. En aquest sentit no pot ser rebutjada la hipòtesi de nul.litat.

Conclusions: a) tots els gestos ofensius tenen les mateixes possibilitats de ser realitzats en cadascun dels períodes, i b) el moment de la temporada no influeix perquè predomini una acció sobre una altra.

Sobre aquest punt, al començament de la investigació també es va plantejar la possibilitat que les conclusions estiguessin influïdes per dues variables: d'una banda, l'estil de joc del porter, el qual pot influir en la realització d'una acció tècnica per sobre d'una altra en el transcurs dels partits; d'altra banda, hi pot haver una raó "tàctica" que faciliti la realització d'algunes accions tècniques per sobre d'altres.

Aquests dos factors indicaven que l'estudi es podria haver inclinat cap a la conclusió que hi ha alguna acció tècnica ofensiva que predominés per sobre de l'altra en els tres períodes del camp.

Tanmateix, paradoxalment, els resultats han demostrat tot el contrari.

Mitjana de les accions tècniques defensives per partit de tot el campionat

La mitjana global obtinguda en els 39 partits registrats ha estat de 28 intervencions per partit.

Abans de realitzar una anàlisi dels diferents gestos tècnics de forma individual, farem una consideració prèvia. Quan vam catalogar les accions tècniques amb els seus diferents subapartats vam encasellar el rebuig amb caiguda, considerant-lo com un gest tècnic que es donaria amb freqüència en el transcurs dels partits.

La sorpresa ha estat gran en examinar la mitjana d'aquesta acció tècnica per partit: 00,07, és a dir, de cada 15 partits només hi ha 1 rebuig amb caiguda.

		1 Període	2 Període	3 Període
Llançaments del Porter		134	136	103
Tir de Porta		49	39	56
Passades	Mà	128	116	120
	Peu	49	35	40
Altres		14	6	7
TOTAL		374	332	326

Quadre 3. **Relació de dependència entre les accions tècniques defensives amb el moment del campionat en el qual es realitza: principi, meitat, final campionat.**

Això ens du a una primera conclusió: en l'elaboració d'una programació el rebuig amb caiguda s'ha de situar en segon pla.

Recollint les dades, observem que es produeixen 9 recepcions baixes per partit, 5 sortides amb la mà per partit, 3 blocatges mitjans per partit, 5 recepcions altes cada 2 partits, 5 recepcions mitjanes cada 2 partits, 2 sortides amb peu per partit, 1 intercepció amb la mà per partit, 1 blocatge amb caiguda per partit, 1 rebuig amb peu cada 2 partits, 1 rebuig amb cop de puny cada 2 partits, 1 intercepció amb el peu cada 3 partits i 1 rebuig amb caiguda cada 15 partits.

Conclusió: en el treball setmanal, és a dir, en cada microcicle s'haurà d'incidir principalment en l'entrenament de les recepcions (baixes, altes, mitjanes), els blocatges (mitjans i amb caiguda) i en les sortides.



Seguint la jugada. MOLCHANOV, Vladimir. URSS. Foto Sport

Mitjana de les accions tècniques ofensives per partit de tot el campionat

El resultat obtingut de la mitjana de les accions tècniques ofensives per partit ha estat de 26, 46.

Si ho comparem amb la mitjana de les accions tècniques defensives per partit (28'10) veiem que per cada acció defensiva es manifesta una acció ofensiva.

Aquesta correlació s'ha de plasmar a l'hora de planificar i programar els entrenaments. Tanmateix, l'experiència i la realitat ens han demostrat un cert oblit a l'hora de treballar aquests gestos tècnics ofensius.

Les dades obtingudes ens mostren que es comptabilitzen: 9 llançaments cada 2 partits, 9 passades amb la mà per partit, 7 serveis de porta cada 2 partits, 3 passades amb peu per partit, 2 lliures directes-indirectes executats pel porter cada 3 partits.

Conclusió: a) no podem deslligar l'entrenament dels gestos tècnis defensius dels ofensius i b) el treball de les accions tècniques ofensives ha d'incidir en cada microcicle en el desenvolupamnet de llançaments, passades (tant amb la mà com amb el peu) i serveis de porta.

Mitjanes de les accions tècniques procedents del contrari

L'apartat següent se centra en les accions tècniques realitzades pel porter com a conseqüència d'una acció prèvia de l'adversari: copeig a la porteria, passada-centre, conducció cap a la porteria, cop franc, etc.

Però centrem-nos en els resultats aconseguits; es van fer 5 sortides mà per partit, implica un 30% sobre el total de les accions tècniques; 2 sortides amb peu per partit, implica un 11%; 5 recepcions altes cada 2 partits, implica un 12%; 2 blocatges per partit, implica un 10%; 2 recepcions baixes per partit, implica un 10%; 1 recepció mitjana per partit, implica un 7'23%; 1 intercepció mà per partit, implica un 6%; 0'89 blocatges amb caiguda per partit, implica un 5%; 1 rebuig amb la mà i peu cada 2 partits, implica un 3%; 1 intercepció amb peu cada 4 partits, implica un



Football girl. BALLA, Giuseppe. Itàlia. Foto Sport

1'5%; 1 rebuig amb caiguda cada 15 partits, implica un 0'4%.

Aquestes dades ens mostren, d'una banda, que independentment de l'estil de joc del porter (recordem que en la mostra dels 13 porters seleccionats es troben porters de l'àrea de la porteria com d'àrea de penalt), el major percentatge d'intervencions s'efectua fora de l'àrea de la porteria, amb un 41% i una mitjana de 7 accions per partit (ja sigui sortida amb la mà o amb el peu). D'altra banda, seguit de les recepcions altes, els blocatges mitjans i les recepcions baixes, al voltant del 10%, amb dues accions per partit respectivament.

Mitjana de les accions tècniques quan la pilota procedeix del mateix company

El porter resol aquestes qüestions de manera senzilla, sense que impliquin una complexitat excessiva en la seva resolució tècnica.

Són accions que es caracteritzen com a "aturades senzilles" en les quals no sol aparèixer un component de perillositat.

Observem els resultats: El 90% de les accions procedents del company es resolen amb recepcions, amb un 75% de recepcions baixes (7 per partit); això significa que la recepció és el gest típic de relació entre el jugador de camp i el seu porter. L'altre 10% el presenta el blocatge mitjà (1 per partit). Crida l'atenció la inexistència de cap acció -interceptació o rebuig-deguda al company en els 39 partits examinats, amb una mitjana 0 d'interceptacions i rebuigs per partit.

Si ens acostem als entrenaments, la pràctica habitual en la majoria de les sessions és no tenir en compte les accions provinents del mateix company.

Tanmateix, es produeixen unes 10 accions. Aquesta xifra no s'ha de menysprear.

Mitjana de les accions tècniques defensives amb caiguda per partit

De les 1.096 accions tècniques defensives realitzades pels porters, 128 van unides a un component: la caiguda.

Això vol dir que 11 de cada 100 (11%) accions defensives es realitzen amb aquesta característica. És a dir, hi ha una mitjana de 3'2 gestos tècnics amb caiguda per partit, i sol correspondre a les següents: 1 blocatge amb caiguda per partit, 1 recepció baixa amb caiguda per partit, 1 interceptació mà amb caiguda per partit i 1 sortida amb la mà associada a la caiguda cada 2 partits.

Però, centrem-nos en els resultats obtinguts en el treball: de cada 100 interceptacions amb la mà 64 finalitzen amb caiguda, de cada 100 blocatges 30 s'efectuen amb caiguda, i de cada 100 sortides amb la mà es comptabilitzen 12 amb caiguda.

Conclusions: a) Normalment, els gestos tècnics entrenats durant les sessions van associats a nombroses caigudes, tanmateix, durant els partits no se'n produeixen més de 3 o 4 amb aquesta peculiaritat. Això vol dir que en l'entrenament no s'ha de buscar tant l'equilibri i la caiguda del porter, i treballar més amb la bipedestació quan s'acaba el gest tècnic. b) Incidir en els blocatges, recepcions baixes i interceptacions amb caiguda en l'entrenament setmanal, ja que són accions que s'efectuaran en cada jornada. c) Dels percentatges obtinguts apuntar: que l'entrenament de la interceptació, per a la seva millora i desenvolupament no pot anar deslligada de la caiguda, 64 de cada 100 interceptacions finalitzen d'aquesta manera; incidir en el treball del blocatge amb caiguda (30%) per sobre de la recepció baixa, primer, perquè és un gest tècnic que ofereix més seguretat en la parada i aturada de la pilota, i segon, com veiem en el joc real es produeixen el doble de blocatges amb caiguda que de recepcions baixes amb aquesta característica.

Mitjana de passades efectuades pel jugador de camp cap al seu porter

La mitjana de passades cap al porter durant els partits ha estat del 12'76. En 39 partits es van produir 498 passades. Possiblement sigui el jugador que rebi més la pilota entre tots els seus companys al llarg dels 90 minuts de partit.

Hem pogut comprovar que en les accions tècniques que realitzen els porters procedents del mateix company; és a dir, com a conseqüència d'una passada cap al porter es re-

solen per part de l'arquer amb un 75% de recepcions baixes. D'aquestes, el 70% es resol amb una passada amb la mà, de manera ràpida i instantània cap al company, situat en la banda, constituint el primer esgraó de la cadena ofensiva en el sistema tàctic de l'equip. L'altre 30% ho resol amb llançaments buscant la profunditat en el joc. En aquest cas, es pot manifestar una doble interpretació que vindrà determinada per les variables següents: resultat del partit i minut de joc en el qual transcorre l'acció.
Tenint en compte aquests dos factors, podem realitzar 3 apreciacions:

1. Si al llarg del partit la passada al porter es resol amb un llançament d'aquest, sense que s'hagi entrat en els darrers 15 minuts de joc, tàcitament s'està buscant la profunditat com a principi ofensiu en el joc, independentment del marcador.

2. Si la passada al porter es resol per part d'aquest amb un llançament en els darrers 15 minuts de joc, i el seu equip es troba amb el marcador desfavorable, es busca la profunditat.

3. Si la passada cap al porter es resol per part d'aquest amb un llançament en els darrers 15 minuts de joc, i el seu equip es troba amb el marcador favorable, es busca, en aquest cas, la pèrdua de temps.

Percentatges de les accions tècniques defensives i ofensives al llarg del campionat

De les 1.096 accions defensives realitzades pels porters en 39 partits, els percentatges obtinguts queden representats al quadre 4.

Aquestes dades ens mostren que el major índex ens el donen les recepcions, seguides de les sortides i els blocatges.

Blocatges:	14%
Recepcions:	51%
Interceptacions:	5%
Rebuigs:	4%
Sortides:	26%

Quadre 4.

Cal tenir present que en les dades oferides es troben incloses tant accions tècniques procedents del mateix company com del contrari.
No hem d'oblidar això, ja que a l'hora d'establir els continguts al llarg d'una programació, aquests dependran, entre altres variables, d'un factor important: el causant de l'acció tècnica que realitza el porter, l'adversari o, en canvi, el seu company.
Quant als percentatges de les accions tècniques ofensives, vegem el quadre 5.

Crida l'atenció la diferència de 10 punts entre les passades i les llançaments.
Això dóna peu a una interpretació: els porters realitzen amb més assiduïtat aquells gestos tècnics ofensius sobre els quals tenen un major control. És a dir, amb la passada, saben amb quin jugador es relacionaran i el tipus de jugada que possiblement es desenvolupi.
Tanmateix, en els llançaments no es pot assegurar la relació amb un company. Hi ha més probabilitats que la pilota sigui jugada per un contrari.

Llançaments:	36%
Trets de porta:	14%
Passades:	47%
Altres:	3%

Quadre 5.

Nombre de contactes defensius segons l'altura de la pilota per partit

Respecte del punt següent, les dades obtingudes han estat les següents: de les 28 intervencions defensives efectuades per partit, 5 corresponen a accions tècniques realitzades per sobre de la línia de l'espatlla (altes), de les quals 4'6 provenen de l'adversari; 8 corresponen a accions tècniques realitzades entre la línia de genolls i la d'espatlles (mitjanes), de les quals 6 provenen del contrari; 15 corresponen a accions tècniques realitzades per sota de la línia de genolls (baixes), de les quals 7'4 provenen de l'adversari.
Conclusions: a) quasi totes les accions tècniques defensives realitzades pel porter a altura mitjana i alta provenen de l'adversari (4'6 de 5 i 6 de 8), i b) l'altura predominant en la relació dels gestos tècnics defensius és la baixa, tant si la pilota procedeix del company com del mateix adversari.

Nombre d'errors defensius-ofensius per partit

La mitjana d'errors per partit ha estat de 1'18, referent a les accions tècniques defensives.
Si tenim en compte el percentatge d'errors en l'execució de cada gest tècnic, observem dades reveladores: els blocatges, les recepcions i les sortides volten el 5%, les interceptacions, el 13%, i els rebuigs, el 75%. Això vol dir que de cada 100 rebuigs 75 són mal executats tècnicament.
Si obviem el rebuig amb caiguda, per ser una mostra poc significativa (en 39 partits es van fer 3 rebuigs amb caiguda i una d'elles amb error) i prenem con a dades més fiables les obtingudes mitjançant els rebuigs amb el puny (18%) i els rebuigs amb el peu (23%) ens mostren un 40% d'errors en l'execució d'aquesta acció tècnica.



Com es pot apreciar apareix un percentatge altíssim per al nivell tècnic d'aquests jugadors. En aquest sentit proposem realitzar sessions específiques per millorar i corregir el gest tècnic del rebuig (tant el del puny com el del peu) i dedicar sessions específiques per millorar i corregir el gest tècnic de la intercepció.

Abans de passar a les accions tècniques ofensives hem de plantejarnos una pregunta: quants gols es transformen com a conseqüència d'aquests errors? Dels 34 errors confirmats en les accions tècniques defensives del porter, només 9 van ser convertits en gol, és a dir, un 26%. Això significa que 1 de cada 4 errors acaba amb la consolidació d'un punt.

Quant a l'execució de les accions tècniques ofensives, els percentatges d'errors són insignificants; els serveis de porta, passades (mà, peu) i altres no sobrepassen l'1%, només els llançaments amb el 2% superen el llindar de l'1% d'aquell error.

Finalment, cal afegir, que el present treball ofereix una nova proposta en la programació dels gestos tècnics, tant defensius com ofensius, del porter de futbol, basant-se en les dades obtingudes dels registres dels diferents partits examinats al llarg de la competició.

BIBLIOGRAFIA

ARTERO TRAVER, V., Apunts de classe, assignatura Aplicació específica II Futbol, INEFC-Barcelona, curs 3, 1989-90.

DOMÈNECH I MASSONS, J.M., *Bioestadística. Métodos estadísticos para investigadores*, Ed. Herder, Barcelona, 1980.

DOMÈNECH I MASSONS, J.M., *Técnicas estadísticas aplicadas a las ciencias*, Ed. Herder, Barcelona, 1980.

DUFOUR, W., *Las técnicas de observación del comportamiento motor. Fútbol: la observación tratada por ordenador*, R.E.D., vol. IV, núm. 4, 1990.

FEBRER DE LOS RÍOS, A.; SOLER, A., "Elements i recursos per a la programació", *Apunts d'Educació Física*, núm. 5, Barcelona, 1986.

GARCÍA OCAÑA, F., *Estudio estadístico de las acciones técnicas del portero de fútbol en el campeonato nacional de liga, 1ª división, temporada 1990-91*, treball d'investigació INEFC-Barcelona 1991.

REDACCIÓN REVISTA HANDAZUR, "La formation et l'entrainement du gardien du but", *Rev. Handazur*, núm 9-10, 1981.

VÁZQUEZ FOLGUEIRA, S., *Técnica-entrenamiento del portero de fútbol*, Ed. Esteban Sanz, Madrid, 1987.

YOUNG, R.; WELDMAN, *Introducción a la estadística a las ciencias de la conducta*, Ed. Trillas, Mèxic, 1974.