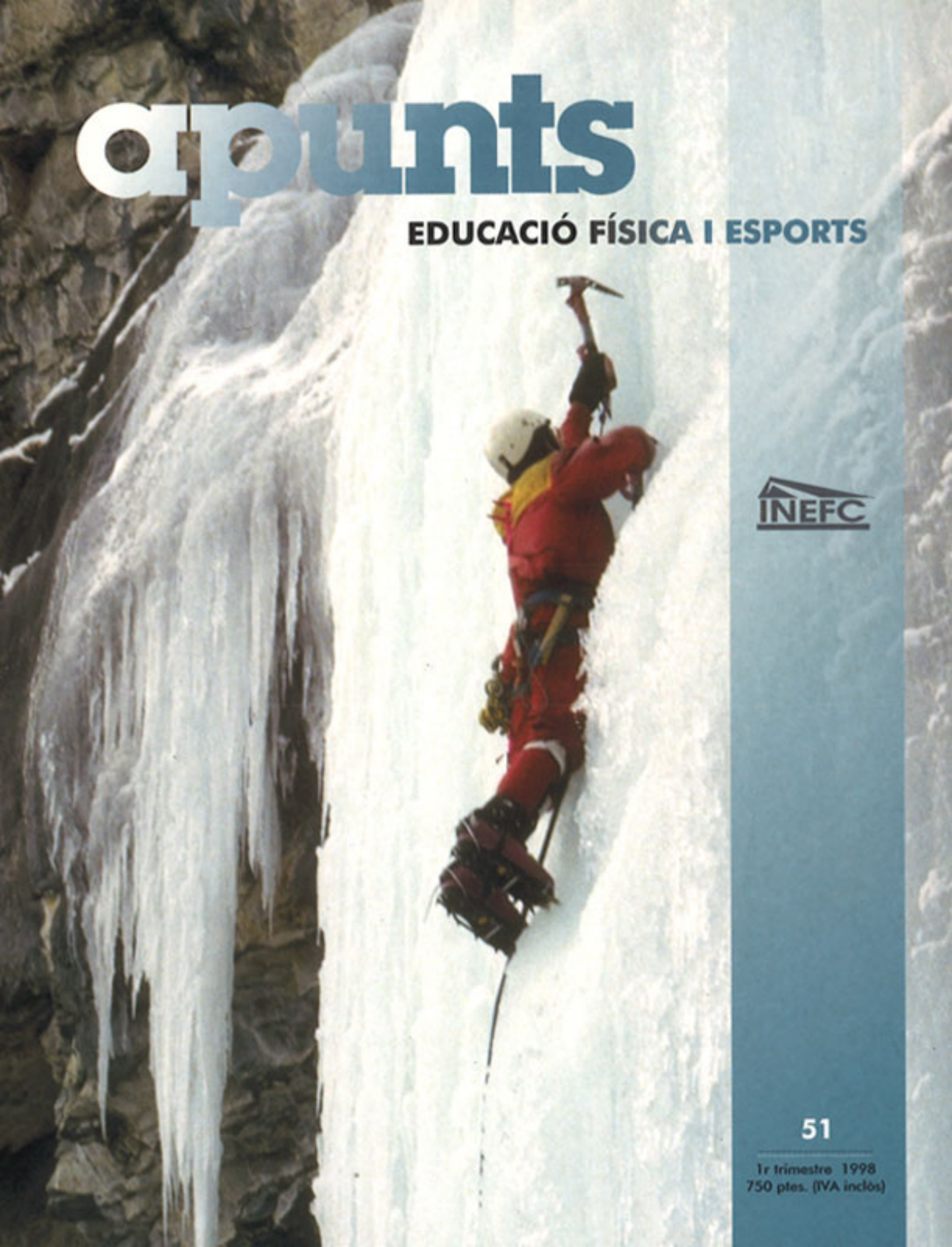
apunts

EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS



INEFC

51

1r trimestre 1998
750 ptes. (IVA inclòs)

El moviment olímpic i el desafiament del segle XXI

A la recent obertura de la 107a sessió del Comitè Internacional Olímpic celebrat a Nagano (Japó) amb ocasió dels XVIII jocs olímpics d'hivern, el president del CIO, Joan Antoni Samaranch, va afirmar: "Els jocs olímpics són únics i cal que segueixin sent-ho, ja que, gràcies a ells l'esport viu actualment la seva edat daurada". Aquesta rotunda manifestació correspon a la incontestable realitat que els jocs olímpics són un patrimoni cultural únic i genuí del nostre segle, ja que són l'espectacle que congrega major nombre de seguidors, una autèntica festa mundial, un enorme monstre mediàtic, susceptible de múltiples interessos polítics, ideològics i econòmics al voltant dels quals quelcom tan aparentment innocu com és l'esport. L'esport deu als jocs olímpics la seva mundialització, però aquests necessiten per existir la tragèdia esportiva incruenta en què els participants queden immortalitzats pels mitjans de comunicació social i un grup selecte d'ells es converteixen quadrienalment en mites esportius.

En un pas clar cap al futur, el president del CIO reafirma la voluntat de la seva organització per convertir l'olimpisme (la filosofia) i el moviment olímpic (la seva pedagogia filosòfica), en la propera centúria, en el moviment més important del planeta i, a més, mantenir els jocs olímpics com la gran festa de la humanitat en la qual participi periòdicament tota la població sense distinció de cap tipus. Així com passa en el nostre segle, l'esport i els jocs olímpics (i viceversa) formen el binomi imprescindible per aconseguir tan ambiciosa finalitat. La seva magnífica trajectòria històrica pel transcórrer del nostre segle avalen aquest projecte.

Malgrat tot, per aconseguir aquest lideratge, cal armonitzar la ideologia olímpica amb les inquietuds socioculturals del nostre temps. El CIO, de la mà de Samaranch, ha fet un considerable esforç en aquesta direcció i, a finals del segle de l'esport, llança al món el següent missatge: "la lluita contra el dopatge, la incorporació de la dona a la competició i als llocs de treball de gestió, la protecció del medi ambient i la solidaritat internacional són els assumptes prioritaris per al moviment olímpic" (discurs d'inauguració de la 107a sessió del CIO a Nagano).

Si considerem el moviment olímpic com el procés pedagògic que utilitza l'olimpisme per transmetre el seu missatge, hem de convenir que els jocs olímpics (en l'acte festiu) són l'instrument bàsic per aconseguir tals finalitats. D'aquí es desprèn que l'eix ideològic de l'olimpisme per al futur immediat descansa en quatre pilars, dos corresponen als fonaments actuals que li han donat un èxit multitudinari en el nostre segle: la fraternitat universal (mitjançant un acte central i periòdic: els jocs olímpics) i la credibilitat competitiva (a través de la lluita constant contra la trampa en totes les seves manifestacions, en especial, la farmacològica). Els altres dos pilars són apostes per al futur i responen a dues exigències actuals al fil dels paradigmes d'avui que constitueixen dues assignatures pendents de l'esport i del moviment olímpic: la incorporació efectiva de la dona a la pràctica esportiva i al moviment olímpic; i el respecte a un entorn natural cada cop més deteriorat. Conjugar una fórmula d'èxit en el passat amb un revitalitzat pla sensible a les inquietuds actuals, pot suposar una mesura eficaç en el complicat trànsit de l'olimpisme per al segle que ve.

Malgrat tot, els problemes que té plantejats l'olimpisme en un futur immediat són importants, tot i que va resoldre encertadament el seu contenciós ideològic més important, la disputa entre la filosofia amateur de la primera època de l'olimpisme i el professionalisme, que superava l'etapa de l'amateur marró. Es va eliminar definitivament el romanticisme interessat dels primers dirigents del CIO (fins a l'acabament del mandat d'Avery Brundage) i es va evitar la hipocresia del procés anterior, però es va entrar en conflicte amb els grans interessos de l'esport professional internacional. El CIO i les federacions esportives internacionals es disputen l'espai internacional i rivalitzen en l'organització d'importants esdeveniments esportius de gran

impacte entre les masses (campionats del món, lligues professionals, tornejos, grans meetings... i els jocs olímpics).

En aquestes dues dècades, observem com els Jocs creixen intensament i s'han convertit en un esdeveniment acromegàlic que interessa les tres quartes parts de la població mundial. Per això, les grans multinacionals, i més concretament les del sector de l'oci, inverteixen els seus importants recursos en el moviment olímpic per obtenir uns beneficis multiplicats mitjançant la comercialització dels seus productes variats. Les grans cadenes de televisió (en particular, les nord-americanes) paguen grans sumes de diners pels drets de retransmissió dels Jocs, però imposen unes dures condicions al CIO i al Comitè organitzador. Malgrat tot, els poders polítics internacionals han acceptat l'olimpisme i els jocs olímpics com a patrimoni de la humanitat, han reconegut el seu lideratge mundial, han respectat en gran mesura la seva independència i els han deixat al marge de les seves maniobres polítiques d'altres èpoques.

Des de la caiguda dels règims comunistes i la implantació mundial del liberalisme econòmic més radical, hi ha un consens implícit entre els quatre poders mundials: l'econòmic (els mercats), l'industrial (que controla la producció i el consum), el tecnicocientífic i el politicomilitar; per considerar els jocs olímpics com a patrimoni de tota la humanitat i l'esport com a símbol inviolable del nostre temps. Aquestes poderoses forces actuen en un doble sentit: promouen l'esport i els jocs olímpics (reconeixen la seva pràctica, facilitant el seguiment dels espectacles esportius i olímpics) i obtenen grans beneficis (ideològics, socials i econòmics) de l'adscripció esportiva de la població, de manera que es demostra l'eficiència del sistema en una societat cada cop més globalitzada.

L'esport del nostre segle s'ha convertit en un símbol cultural i en una realitat que ens ha deixat una gran marca: una societat esportivitzada. Els hàbits, les pràctiques, els espectacles, la moda esportiva, l'arquitectura, els mites, les identificacions, la filosofia de la vida, etc. són algunes de las realitats esportivitzades que estan presents en la vida quotidiana en una societat creixentment global que, freqüentment, coneix, s'oposa i es relaciona amb "l'altre" a través d'adhesions esportives. Els grans esdeveniments esportius, sens dubte, els jocs olímpics són el fòrum adequat per a la contrastació de poders i adhesions esportives i, per tant, la canalització incruenta de les tensions individuals i col·lectives, de tal manera que és aquesta la més important funció de l'esport, un dels fonaments més sòlids en l'estabilitat social entre les comunitats desenvolupades.

El present del moviment olímpic i dels jocs olímpics és esplendorós, malgrat tot el seu futur va íntimament lligat a la sort de l'esport en el marc social i cultural del pròxim segle. La societat liberal i els poders que la regeixen fan possible la preeminència de l'esport com a pràctica ciutadana i com a espectacle preferent en el temps d'oci, mentre subsisteixi el domini del model liberal capitalista en la nostra societat, l'esport mantindrà la seva hegemonia sociocultural i els jocs olímpics seran l'espectacle més gran del planeta. Si, pel contrari, en un futur proper, canvien notablement els referents ideològics, culturals i socials o econòmics de la nostra època i se substitueix el model sociopolític, possiblement l'esport perdrà la seva posició de privilegi social i els jocs olímpics cediran protagonisme internacional o inclús podran ser substituïts en el seu lideratge per una altra gran manifestació que correspongui millor a les claus del seu temps.

Javier Olivera Betrán
Director de la revista "Apunts. Ed. Física i Esports"





Jesús Galilea entrevista Pere Miró

Director de Relacions amb els Comitès Nacionals Olímpics del CIO

Camí del lloc en què hauria de fer l'entrevista al meu personatge, repassava mentalment algunes de les preguntes que desitjava fer-li, encara que resulta que, quan arriba el moment, no les fas per prudència; les fas de forma diferent a com les havies calculat o acabes per improvisar sobre la marxa. El que crec que és fonamental en una entrevista és aconseguir un cert grau de complicitat entre l'entrevistat i l'entrevistador, o si no, es pot caure en un fred i protocol·lari intercanvi de preguntes i respostes més o menys gastades.

Sense cap dubte, entre Pere Miró i jo hi havia hagut moltes coincidències i també algunes discrepàncies, però això sempre és bo. Hi havia també records comuns, moments d'íntima confessió de sentiments i, sobretot, una bona amistat.

Pere Miró m'havia succeït en la direcció de l'INEF de Barcelona –encara que després dels mandats de Paco Seirul·lo i Joan Antoni Prat– i crec que la seva tasca al capdavant de la institució va sorprendre a molts. Des del lloc de segon professor de natació, saltar a la direcció de l'institut i fer-ho bé, malgrat les dificultats externes i internes, crec que és tot un èxit.

De la direcció de l'INEF, Pere Miró va passar a ocupar un lloc important en el Comitè Organitzador dels Jocs Olímpics de Barcelona i d'allà a Lausanne, al Comitè Internacional Olímpic. Era el camí professional de vertigen d'un home d'aspecte juvenil, però amb una gran personalitat.

Les meves divagacions sobre el personatge es van acabar quan, assegut davant d'ell, com molts altres cops en el passat, vaig disposar-me a fer-li una entrevista.

Quan ens vam trobar, després de tant temps, era inevitable parlar de l'INEF; al cap i a la fi, aquesta institució va ser, durant molts anys, un punt de trobada mutu. El fet d'haver-la dirigit tots dos, encara que en èpoques i circumstàncies diferents, dóna un caire de complicitat sobreafegit.

Jesús Galilea *Ara, des de la distància, tant en el temps com en l'espai, què és el que més trobes a faltar i què és el que desitjaries esborrar del teu record?*

Pere Miró El que més trobo a faltar és el contacte diari amb els alumnes, que segueixo considerant com un dels compromisos més exigents que he trobat. Pel que fa a esborrar del meu record, res, ja que, malgrat haver viscut alguns moments difícils, i inclús conflictius, de tots ells he obtingut aprenentatges molt importants.

J.G. *Tu saps d'antigues discrepàncies, inclús de clars enfrontaments sobre quina hauria de ser la filosofia dels INEF. Consideres que aquests han assolit ja una clara definició dels seus objectius? I també, amb la perspectiva universalista que t'atorga la teva integració en el CIO, quin creus que pot ser el paper dels INEF o centres semblants en la societat espanyola, i mundial per descomptat?*

P.M. L'esport ha adquirit una importància de primer ordre en la nostra societat de finals del segle XX i totes les previsions indiquen que continua en augment. L'educació física, en gran part a causa d'aquest impuls, es troba en un camí semblant i, com a conseqüència d'això, els INEF i centres semblants es van fent primordials a tot el món. Objectius? Si parlem des d'un punt de vista mundial, és gairebé impossible plantejar-se el tema de forma genèrica. Cada país té diferents punts de vista pel que fa a això, segons les seves necessitats. L'aspecte comú és l'augment de qualitat dels resultats –en l'àmbit que sigui– que els INEF, com a centre superior, han d'aportar.

J.G. *Tornem enrera, al teu pas per l'INEF de Barcelona. Durant el teu mandat com a director va sorgir, encara que només fos entre bastidors, una ambiciosa idea: caminar tots cap a una, anomenem-la, "Universitat de l'esport" que englobés la totalitat de la docència i la investigació en matèria esportiva, sota una unitat estructural i d'objectius. Per què creus que no va poder ser una realitat?*

P.M. Els INEF, i el nostre particularment, acabaven de superar una etapa de canvis molt importants, que, probablement necessitaven consolidació i maduració abans d'emprendre altres empreses.

J.G. *Certament, el clima en aquells moments pot ser que no fos el més propici; al marge que la capacitat decisòria no estava a les nostres mans i també, perquè no ho teníem molt clar. Ara bé, amb l'experiència actual, seria encertat intentar-ho?*

P.M. Com abans et comentava, no hi ha models únics en el món sobre centres superiors d'educació física i esport. En molts països, certament, aquests centres agrupen i coordinen la docència i la investigació en tots els àmbits.

J.G. *Bé, passem pàgina i acostem-nos a la teva feina actual. No puc evitar explorar la teva visió personal sobre l'esport en general, sobretot perquè el teu currículum esportiu ve des de sota per, en successives etapes de la teva vida, anar ascendint nivells fins on estàs ara. Creus que el teu pas pel Comitè Organitzador dels Jocs Olímpics de Barcelona i la teva posterior incorporació al CIO han condicionat d'alguna manera la teva visió de l'esport?*

P.M. Jo no diria que l'han condicionat, sinó que l'han enriquit, ja que han permès observar-lo des de perspectives i punts de vista molt variats.

J.G. *Malgrat tot, i sense posar en dubte aquesta possibilitat d'enriquiment personal –sobretot en un home de les teves característiques– el contacte i la dedicació del CIO a l'esport d'alt nivell sembla que estaria més a prop de l'ajut estatal, donant per descomptada la necessitat d'aquesta en la majoria de països a l'esport-espectacle, que a l'esport-pràctica. Tinc raó?*

P.M. Al contrari, la meva opinió és que són totalment complementaris i es necessiten. Crec que avui en dia no es pot entendre l'esport sense analitzar els estrets vincles educatius, socials i econòmics que enllacen tots els diferents àmbits de la pràctica esportiva existents.

J.G. *Insistint en el tema, consideres que el professionalisme desmesurat i el monumentalisme de l'espectacle esportiu perjudiquen l'esport modest, a aquell que no surt en el mitjans de comunicació, a aquell que es practica per pura afició? I també, poden fer perillar ambdós "ismes" la pròpia essència dels Jocs?*

P.M. Està demostrat que els grans espectacles esportius són una forma de motivació per fomentar la pràctica a tots els nivells. Evidentment, tots els excessos són dolents i el "professionalisme desmesurat" i el "gegantisme" presenten en els seus extrems uns perills potencials –ja

coneguts– que cal neutralitzar perquè puguin seguir generant un influx positiu cap a la pràctica esportiva general.

J G. *Personalment, he tingut sempre un dubte, que el meu limitat coneixement del que succeeix en d'altres països m'impedeix aclarir, ja que no puc establir comparacions: ¿seria més positiu per a l'esport en general la dependència dels comitès nacionals olímpics que la d'un departament ministerial o semblant?*

P.M. En el món hi ha experiències de tot tipus i hi ha comitès nacionals olímpics responsables de la política esportiva global en certs països. Jo diria que no hi ha models màgics, sinó treball eficient, que en la majoria de casos està basat en la voluntat de cooperació entre tots els ens implicats.

J.G. *Estem d'acord, però el problema està en saber quin és el nivell de valoració de l'esport i com s'entén aquest pels diferents "ens implicats". En fi, deixem per una altra ocasió el tema i passem, si et sembla, a parlar de temes relacionats amb l'olimpisme. Avui en dia, el "doping" sembla una de les majors preocupacions del CIO o, almenys, el que més s'aireja a través dels mitjans de comunicació. ¿No creus que pot ser més preocupant el mercantilisme que acompanya uns Jocs, els excessos nacionalistes, la influència –diríem decisiva– de la televisió i altres molts defectes que tu estàs en immillorables condicions per conèixer i jutjar?*

P.M. El "doping" és, segons el nostre parer, un dels majors problemes, potser el més gran, amb el qual l'esport s'enfronta avui en dia. El "doping" és la pitjor de les trampes cap als altres cap a un mateix, i aquesta segona part és encara més dura que la primera, ja que l'usuari permanent d'aquests productes s'està estafant part de la seva vida futura. O sigui, l'antítesi dels principis bàsics que mouen l'esport i, especialment, l'olimpisme. El CIO ha estat pioner en aquesta lluita, cada cop més aferrissada, i hi continuarà invertint tots els esforços possibles.

J.G. *Com a metge, estic completament d'acord i em satisfà aquesta especial sensibilitat del CIO cap a aquest obscur tema, però crec que s'hauria de parar més atenció en els altres problemes esmentats o per esmentar. Però, seguim: la teva passada experiència com a director adjunt d'esports del CIO, crec que et dóna autoritat per respondre a la següent pregunta: quins criteris segueix el CIO per incorporar o rebutjar especialitats esportives en el programa olímpic?*

P.M. Hi ha molts factors importants que cal considerar, però sens dubte, el grau de popularitat, difusió i pràctica en l'àmbit mundial és un dels més importants.

J.G. *Uns Jocs de moltes disciplines o un Jocs més selectius?*

P.M. Uns Jocs universals amb una participació limitada que permeti una organització eficient –avui en dia deu mil atletes per als Jocs d'estiu i dos mil per als d'hivern– i amb un programa equilibrat quant a interès universal i preservació dels valors olímpics.

J.G. *¿Uns Jocs amb la finalitat de ressaltar la imatge de la ciutat i també d'un Estat, o uns Jocs que serveixin d'examen final del que un país ha treballat en favor de l'esport i, sobretot, d'una seriosa aposta de futur?*

P.M. Uns Jocs que, a més d'aportar els valors olímpics i esportius que s'esperen, serveixin per millorar la situació de la ciutat, la regió i el país que els organitza i, en especial, les seves estructures esportives.

J.G. *Si particularitzem, i amb el risc de sotmetre't a una pregunta compromesa, creus que a Espanya s'està donant resposta a les expectatives i esperances que els Jocs olímpics de Barcelona havien alimentat?*

P.M. Espanya és, en aquests moments, un dels exemples de desenvolupament esportiu més observat i seguit mundialment.

J.G. *Per descomptat, la distància i la proximitat exigeixen ulleres de diferent graduació... M'interessa saber la teva actual situació en el CIO. Quina és, en síntesi, la teva funció com a director de relacions amb els comitès nacionals olímpics?*

P.M. El meu departament intenta facilitar la coordinació i comunicació entre el CIO i els seus 198 comitès nacionals olímpics en tots els nivells.

J.G. *La teva relació, és fàcil i fluïda? Són capaços, en general, de renúncies a interessos particulars per fites comunitàries?*

P.M. Treballar amb 198 comitès nacionals olímpics molt diferents culturalment, políticament, econòmicament i, per descomptat, esportivament, no pot ser fàcil en essència, però, per fortuna, tenim una base comuna: l'olimpisme que, al final, sempre unifica interessos.

J.G. *Per acabar, voldria preguntar-te, i perdona la meva indiscreció, ¿el teu futur és a Espanya i, més en concret, a Catalunya o haurem de resignar-nos a la nostra ja inveterada "fugida de cervells"?*

P.M. Suïssa és un país meravellós on ens encanta viure; el CIO és una organització única, en tots els sentits; el meu treball em fascina, especialment perquè puc desenvolupar-lo al costat del president del CIO, Joan Antoni Samaranch –la qual cosa és una experiència impagable– però és clar... Catalunya sempre serà casa meva.

Adéu Pere, seguirem esperant-te a casa.

PARADIGMES, *PAIDEIA* I JOCS OLÍMPICS (*)

Oscar Minkévich,

Doctorand en Metodologia de la Investigació Científica i Tècnica. Professor de Filosofia. Professor d'Educació Física.

Paraules clau:
educació, Jocs Olímpics, *paideia*, Pierre de Coubertin, Olimpisme.

Resum

Aquest treball intenta mostrar com determinats marcs teòrics-metodològics –anomenats paradigmes, episteme, camp epistemològic– entrellacen l'imaginari que guia les pràctiques socials dels subjectes. D'altra banda s'assaja com la influència d'aquest també la podem observar en la *paideia* i en els Jocs Olímpics en la mesura que pràctiques socials, així com també alguns dels riscos que poden sobrevenir quan hom els desconeix o quan alguns d'ells s'arroga la veritat de manera exclusiva.

> *"..... en l'estructura de la visió del món sempre es troba continguda una relació interior de l'experiència de la vida amb la imatge del món, relació de la qual es pot derivar sempre un ideal de vida".*
>
> *W. Dilthey (1)*

Abstract

This work tries to show how determined theoretical-methodological frames –called paradigms, episteme, epistemological field– constitute the theoretical framework that is guided by the social practices of the subjects. On the other hand, we tested how the influence of the same we can also observe in "paideia" and in the Olympic Games as concerns social practices, as well as some risks that can happen when they are unknown or when one of them thinks they possess the truth exclusively.

Hi ha certs termes que, per la seva funció no tan sols denotativa sinó principalment connotativa, ens permeten accedir i *construir* la realitat mitjançant el llenguatge d'una manera més apropiada que d'altres, faciliten observar i explicar millor certs fets que s'esdevenen en aquesta realitat, la qual cosa no implica sostenir per això que aquestes propietats ens condueixin a aclarir-los necessàriament de manera definitiva. Una qüestió és aclarir un fet i una altra, solucionar-lo, encara que el primer actua sempre com a condició del segon.

Un d'aquests termes és paradigma, que si bé és emprat usualment i insistentment des dels any 60, més precisament a partir de l'obra de T.S. Kuhn: *The Structure of Scientific Revolutions* (1962), no ens és desconegut ni relativament nou dintre de la literatura en general i –encara menys– en la filosòfica.

Plató, en el seu moment, va fer servir παραδεγμα (paradigma) en diferents sentits, des d'exemple, mostra, còpia, patró, fins a model. I quan va recórrer al terme "exemple", aquest no tenia el sentit de "mer exemple", sinó el "d'exemplar", és a dir, allò que actua com a *model* d'alguna cosa o *per* alguna cosa. La seva coneguda teoria de les idees, il·lustra això darrer. Aquestes actuen com a models eterns i immutables de les quals el que és sensible només n'és partícip.

Kuhn –no molt llunyà al concepte platònic– interpreta els paradigmes com a models que poden estar temporalment estables dins del que anomena "ciència normal", emprant-los en el sentit de "..realitzacions científiques reconegudes universalment que, durant un cert temps, proporcionen models de problemes i solucions a una comunitat científica" (2).

(*) Aquest treball –amb algunes modificacions que vaig considerar pertinent efectuar– fou presentat en el 4t Seminari Internacional de PostGrau sobre Estudis Olímpics –antiga Olímpia–, Grècia, 1996.

L'inconvenient que aquest significat tindria si el volguéssim aplicar al nostre camp –el social concretament– és que el va prendre a partir dels fets històrics de les anomenades ciències "dures", exemples que no són totalment transferibles per interpretar els fenòmens socials. Dintre del fenomen humà s'esdevé que les teories que serveixen de paradigmes no es reemplacen unes velles per unes altres de noves per donar lloc al tan pretès *progrés* de la ciència, sinó que diferents teories poden arribar a conviure dintre d'una mateixa societat. Encara més, és precisament aquesta particular convivència el que constitueix i caracteritza les societats humanes.

Adoptarem –en el nostre cas– el significat d'un terme que ens permeti desxifrar alguns dels complexes i canviants fenòmens humans. Considerarem els paradigmes com a "... marcs teoricometodològics utilitzats.. per interpretar fenòmens en el context d'una determinada societat" (3).

Un altre terme proper i que completa el rol que compleix el paradigma és el que va fer servir Foucault (4) amb *episteme*, anomenant-lo també "camp epistemològic", que funciona dintre de les societats com a estructura subjacent i inconscient destacant com els objectes són percebuts, agrupats i definits. L'*episteme* constitueix el lloc on queda instal·lat l'ésser humà i des del qual coneix i actua d'acord amb les regles estructurades per l'*episteme*. És l'*episteme* la qui, de manera subreptícia, estableix les regles de joc perquè l'ésser humà *jugui*.

Paradigmes, *episteme*, camp epistemològic, són termes que en menor o major mesura són en nosaltres. Ells s'insereixen i després es manifesten en deixar la seva marca cultural en l'adquisició d'hàbits, valors i costums. La seva empremta es pot trobar des del nostre naixement en tot allò que es refereix a les normes respecte del que es pot i del que no es pot fer. D'aquí que som, en major o menor mesura, producte i productors de paradigmes i, per això també, seguint Foucault, subjectes a determinades pràctiques socials.

Serà l'imaginari del context sociocultural amb els paradigmes que ell mateix entrellaça i estructura a través del discurs, el que materialitza i deixa inscrit en els cossos dels subjectes que el conformen en diferents èpoques el sentir, els prejudicis, els valors morals i ideals que els serveixen de guia i són reguladors dels seus actes. Així el cos, és una espècie de radiografia sociocultural, i els conflictes que el cos expressa i viu són –en la seva major part–, els conflictes vigents que pateix aquell context sociocultural.

Quins paradigmes estructuraren i estructuren els subjectes des de la *paideia* grega? Quins van actuar i actuen com a ideals que es desprenen per a ser activats? Quines relacions existeixen entre paradigmes, *paideia*, olimpisme i jocs olímpics?

Jaeger comenta en la seva coneguda *Paideia* que "l'educació no és possible sense que s'ofereixi a l'esperit una imatge de l'home tal i com cal que sigui" (5). En tota civilització, si existeix una determinada i no qualsevol imatge de l'ésser humà a la qual hom aspira, les activitats necessàries per encarar qualsevol empresa educativa es veuran facilitades, ja que aquesta imatge actuarà com a brúixola en qualsevol procés de socialització dels subjectes, tant en l'aspecte formal com en el no formal.

A la Grècia clàssica serà primer el concepte de *kalokagatia* (de καλος, bell i de agatoV, bo), el que farà de guia en l'educació dels nobles. Però la imatge deontològica que inspira la força educadora de la noblesa a la qual al·ludeix Jaeger, girarà al voltant del concepte de αρετη (areté: excel·lència, mèrit, perfecció, força, vigor, entre d'altres significats), igual que tota l'educació grega. Com a concepte paradigmàtic, l'areté marcava els trets que havia de posseir tot aquell que aspirés a ser considerat noble.

La πολις (polis, ciutat) grega –específicament la del segle v aC.– volia que el ciutadà fos bell, bo i virtuós, conceptes paradigmàtics que cercava estructurar un individu de caràcter recte i equilibrat. I les diferents pràctiques socials van anar generant el discurs que calia per tal que s'obtingués un ciutadà que respongués a aquestes característiques.

El paradigma del que havia de ser una República, apareix en el discurs dualista-axiològic de Plató orientant la *paideia* i les diferents pràctiques socials a través de la gimnàstica per al cos i la música per a l'ànima. El seu discurs no va ser aliè al que havia de ser l'educació, ell va ser el portaveu d'un poble i va contribuir amb el seu treball a establir un paradigma, a *construir* un tipus de subjecte que fos equilibrat. La *paideia* va comptar, d'aquesta manera, amb una brúixola i els joves tenien en els jocs i la gimnàstica un mitjà per completar la seva educació, juntament amb l'ensenyament de la lectura, la música, l'escriptura i d'altres arts lligades al creixement de l'ànima.

Les pràctiques socials engendren dominis de saber que, al seu torn, generen nous conceptes i tècniques que constitueixen amb el temps nous subjectes. Així és com nous subjectes van anar apareixent, sostenint uns un paradigma lligat a l'esfera del saber, i d'altres a l'esfera del fer, enfrontant-se entre ells. Diferents paradigmes van començar a conviure dintre de la societat grega.

Per la seva banda, els Jocs Olímpics sintetitzaven paradigmàticament les activitats dutes a terme tant dins de les palestres i els gimnasos com fora d'elles, reflectint l'esperit de la cultura grega. Déus i humans es citaven en aquest important esdeveniment. Els joves atletes es veien afavorits amb la fama per la seva participació en el Jocs, el seu renom amb base en l'entrenament i l'esforç personal podia conduir-los a la glòria, i amb això, recórrer tots els territoris imaginats. Obtenir la

corona en els Jocs Olímpics constituïa una de les fites més apreciades. Un particular i noble esperit envoltava Grècia. Els Jocs no eren sinó el podi on s'exposava al món aquest sentir tan especial.

Amb el pas del temps, altres pràctiques socials es van esdevenir. La gimnàstica i la música no aconseguien o no van poder mantenir l'equilibri tant cercat, en particular des de la *paideia*. Altres interessos, així com l'adveniment i intercanvi amb d'altres civilitzacions i amb això, altres cultures –a més de les qüestions polítiques– comencen a fer forat en aquest esperit que hem esmentat. Tot el que representaven els Jocs Olímpics lentament es va anar tergiversant. L'afany de glòria desmesurat, aconseguir la victòria per altres mitjans que no siguin els que estipulaven les regles van començar a aparèixer. Altres models van tenir lloc conjuntament amb el seu domini en les no poques i complexes relacions humanes.

També actualment diferents paradigmes no deixen d'intervenir en les nostres pràctiques socials. I es podria assenyalar que són bàsicament tres els que actuen en les ciències socials: el positivista, el materialista històric i l'interpretatiu.

El progrés de les ciències anomenades "dures" –especialment, la Física– que van tenir el seu origen en l'Edat Moderna amb Galileu, F. Bacon i Descartes entre d'altres, van anar mostrant al món els seus nous descobriments, les seves prediccions i el control, cada cop més gran, sobre determinats fenòmens de la naturalesa. L'avenç i el prestigi assolit va fer creure que eren l'únic model a seguir per la resta de les ciències. August Comte així ho va creure i a finals del segle passat i començaments d'aquest, va formular, no només els seus principis per establir-lo en les ciències socials, sinó que també va ser ell el qui el va anomenar com a positivista.

Un dels seus continuadors va ser Durkheim, que, a més, va ajudar a consolidar-lo. Considerà els fets socials com a coses, raó per la qual la tasca que calia que la ciència desenvolupés consistiria a no ocupar-se només d'observar amb cura, de descriure i classificar un ordre de fets, sinó, a més, de trobar el caire per on resulten científics, és a dir, descobrir-hi algun element objectiu que impliqui una determinació exacte i, si és possible, el seu mesurament, allò que és quantificable.

Però, malgrat el prestigi del positivisme, d'altres paradigmes (interpretatiu i materialista històric) van tenir lloc. Pensadors com Dilthey, Husserl i també, però amb matisos diferents, l'Escola de Frankfurt, s'hi van oposar assenyalant els perills que pot comportar la pretesa "naturalització" del món social, que, per sí sola, no explica ni definitivament ni completament el complex fenomen humà.

Dintre d'aquesta corrent –específicament la interpretativa, que està en vies de consolidar-se– el supòsit bàsic és la necessitat de *comprendre* el sentit de l'acció social en el context del món de la vida i des de la perspectiva dels seus participants.

Quan Coubertin comença la seva tasca àrdua en relació amb l'esperit de l'Olimpisme i el restabliment dels Jocs Olímpics, es trobava en ple encreuament de paradigmes, a finals del segle XIX. I Coubertin, voluntàriament o involuntària, no va ser aliè a les seves influències, com tampoc no ho estem nosaltres. En l'esperit de l'Olimpisme, la transcendència dels Jocs, el sentit místic dels seus símbols, la valoració per l'esforç humà, *allò important és competir*, en el sentit de poder participar, són trets del paradigma interpretatiu, però que fora d'aquest context poden servir al paradigma positivista quan solament l'important ha de passar per l'observació i el mesurament.

L'objecte i subjecte de coneixement, de la mateixa manera que la veritat, es construeixen i constitueixen en funció de relacions de poder, de relacions entre éssers humans. Un exemple clar d'això és que pràcticament tota la tecnologia avançada, relacionada amb les pràctiques esportives, són per satisfer cada cop més les exigents marques mundials. Les marques no deixen de ser un reflex del poder de la tecnologia i els diferents països que hi inverteixen saben que no és el mateix ser cap de lleó que cua de rata a nivell dels esports. Això ho saben molt bé tots els països quan se celebren uns Jocs Olímpics. Semblaria que no tingués tanta importància en el sentit d'una trobada fraternal entre tots els pobles del planeta, com mostrar, com en una vitrina, qui és qui àdhuc en els Jocs.

Cada cop més observem que els marges del cos humà –que varien d'acord amb cada disciplina–, comencen a ser estudiats curosament per especialistes en l'esport en funció dels límits que, a nivell fisiològic, regeixen l'esforç. Diferents tècniques i descobriments genètics s'estan utilitzant per la ciència i la tecnologia actual fins al punt que els atletes es poden arribar a convertir en robots d'aquestes. I l'interès que existeix ocasionalment per alguns estudis qualitatius –plantejats dintre d'un paradigma interpretatiu–, només tenen lloc en funció de quines altres causes poden estar afectant un atleta perquè no pugui rendir tot el que hom n'espera.

Quan qualsevol paradigma actua en el camp social i descuida la totalitat del subjecte, els desequilibris que provoca no es fan esperar. I la desconnexió entre l'esperit de les idees –tal com van ser i haurien de seguir essent representats pels símbols Olímpics–, conjuntament amb el que poden representar els avenços científics, ja havia estat detectada per Coubertin que, des de la seva formació humanística, ens va posar en guàrdia, ja que com sabem "estimava la cura dels símbols Olímpics i la connexió dels Jocs amb l'esperit i la ciència; sense la qual cosa, no haguessin estat res més que 'tècnica vestida d'història'" (6).

Seria massa ingenu i constituiria un error seguir "vestint" la història, desconèixer que aquesta roba serveix per alimentar només i unilateralment el paradigma de torn. Qualsevol vestit serveix, en definitiva, per cobrir "les formes". També, potser, sigui per això que costi tant acceptar no veure que no veiem. Una conseqüència de les influències dels paradigmes és que en les diferents, importants i transcendents apreciacions teòriques de Coubertin, podem observar que no va saber determinar les implicacions teòriques, o no tenia els elements per poder-ho fer, o va seguir la tradició hel·lènica, o senzillament va considerar com a innecessari distingir entre l'esperit i el significat del joc i els de l'esport. Perquè, tal i com coneixem actualment els Jocs Olímpics, s'haurien d'anomenar Esports Olímpics, ja que en ells es duen a terme esports. Som conscients que, malgrat la seva proximitat, ambdós termes posseeixen significats i abastos diferents, i serà l'esport –i no precisament el joc–, el que millor respon en el seu gènere al paradigma positivista del nostre segle.

Comte sostenia un dels caràcters principals de l'esperit positivista, que la imaginació ha d'estar subordinada a l'observació, al que és mesurable. I si bé la imaginació no és absent en l'esport, sabem que no hi és essencial. Però en el joc –seguint la idea expressada per Le Boulch (7)– no és la imaginació l'ingredient principal, el que permet mitjançant aquesta funció i l'activitat creadora d'experiència subjectiva evadir-nos de la realitat de tall utilitari? No és el joc una revenja del principi de plaer sobre el principi de realitat?

El joc i tota la seva riquesa deixen lloc, i cada cop més, a l'esport. No hem ni podem negar la importància i la transcendència formativa de l'esport. És més, seria poc admissible no coincidir amb aquella frase de Coubertin que sostenia que "el món ens exigeix un nou home, formem-lo a través d'una nova educació" (8), que ell pregonava a través d'una "Pédagogie sportive". El que no podem i no hem de deixar d'assenyalar són alguns aspectes la incidència dels quals pot perjudicar greument el seu veritable esperit.

L'esport, i la seva pràctica com a tal, sorgeix històricament del joc, posseeix ingredients del joc i és tan fort aquest parentiu que quotidianament s'utilitza el terme jugar quan es vol practicar un esport. Però quan l'únic que interessa és competir per guanyar de qualsevol manera, quan es recorre a tècniques per obstruir el contrari, ja sigui prenent drogues, violant regles, fent trampes, etc., l'esport perd els seus orígens lúdics i passa a ser un exponent utilitari al servei del resultat, la marca i l'egoisme sempre estèril. És quan l'esport pren més una fesomia semblant a la guerra que a una confrontació lleial entre adversaris circumstancials. Això va ser possiblement el que va inspirar a C. Sagan a dir que "els esports de competició són conflictes simbòlics, lleument disfressats" (9). En la *paideia* contemporània assistim cada cop més a una pronunciada absència lúdica en l'esport, que també es pot observar en l'alt professionalisme de les elits que converteixen el component lúdic de l'esport en un treball molt sovint alienador (10).

La imatge paradigmàtica dels Jocs Olímpics també s'ha vist afectada pels interessos que han estat aliens al component vital de l'esport i a l'esperit de Coubertin de l'olimpisme com a paradigmes formatius. Alguns fets i no paraules ho testimonien d'aquesta manera: "els Jocs Olímpics de 1900 (a París) no van ser, en realitat, més que una part del programa d'espectacles confegit per a l'Exposició Universal" (11); Berlín i el nacionalsocialisme el 1936; Munic i els atemptats terroristes el 1972; Moscou i el boicot d'Estats Units per la invasió d'Afganistan el 1980. Fets que, si bé no impedeixen el calendari per celebrar els Jocs, sembren ombres en el món de l'esport.

Potser un dels antídots possibles per recuperar el sentit profund de l'olimpisme coubertià que els diferents governs podrien i haurien d'encarar és treballa en i des de l'educació en general, i des de l'Educació Física en particular, ja que són mitjans pràcticament insuperables –sempre i quan estiguin amarats de formació pedagògica–, per arribar a comprendre i a aprofundir tot allò que respecte d'aquest s'ha realitzat i se segueix realitzant.

El risc creixent que ens ha de fer reflexionar, especialment als educadors, radica en el fet que els paradigmes descontextualitzats estan ingressant, a poc a poc, en les escoles. En donen testimoni les classes d'Educació Física –que la majoria són similars a molts països–, en què es passa amb rapidesa excessiva a la tècnica i a l'assistència tecnològica en l'esport. Ja gairebé no es juga, la tècnica i la tecnologia no permeten una pèrdua de temps en jocs, sinó l'aprofitament explotat a la recerca de la quantificació i la competició esportiva. El nou paradigma exigeix eficiència, i l'aprendre jugant –ja esmentat i proposat per Plató (12)–, sembla que s'allunya cada cop més. Recordem que les idees de l'Olimpisme i de l'abast real dels esports que en el seu moment va pregonar Coubertin no van estar lliures d'impediments. Què ens garanteix que visualitzar i prendre les banderes adequades de l'Olimpisme en el nostre temps seran exemptes de pedres? Que n'hi hagi podem admetre-ho, però ser ingenus crec que no, encara que en les empreses humanes no hi ha mai garanties absolutes, som impredictibles, per molt que els pesi al positivisme.

Conviure amb paradigmes que es presenten com els únics amb poder de veritat –ampliant la frase de Coubertin– té els seus detalls i no conèixer-los o romandre-hi indiferents pot comportar riscos seriosos. Tanmateix, considerar que intentar conèixer-los pot dur aparellat el plaer de poder-nos avançar a conseqüències no desitjades per a les generacions futures, no

deixa de ser un repte i una alternativa humanística més que significatius.

Notes

(1) W. DILTHEY (1960) *La esencia de la filosofía*, Ed. Losada, Bs. As.

(2) T. KUHN(1992) *La estructura de las revoluciones científicas*, Ed. F.C.E, Bs.As., *Prefacio*.

(3) I. VASILASCHIS DE GIALDINO (1992) *Métodos Cualitativos I*, Ed. Centro Editor de América Latina, Bs.As., Tesis Núm. 2.

(4) M. FOUCAULT (1969) «Las palabras y las cosas», Ed. Siglo XXI, México, 2a. ed., en especial, el capítol dècim *Las ciencias humanas*.

(5) W. JAEGER (1980) *Paideia*, Ed. F.C.E., Mèxic, 5a. ed., *Introducción-Nobleza y "Areté"*.

(6) C. DIEM (1966) *Historia de los deportes*, Ed. Caralt, Barcelona, Volum II.

(7) J. LE BOULCH (1985) *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Ed. Paidós, Bs.As., 2a. reimpressió, Capítol II, *La dimensión humana del juego*.

(8) C. DIEM op.cit.

(9) C. SAGAN (1988) *Cómo nació el deporte*, article aparegut a la Revista Muy Interesante, Bs.As., pp. 31 a 34.

(10) M. BERNARD (1985) *El cuerpo*, Ed. Paidós, Bs.As., *Introducción*.

(11) C. DIEM op. cit.

(12) PLATÓN (1963) *República*, Ed. Eudeba, Bs.As., (Llibre VII, 537a).

Bibliografia

BERGER, P., LUCKMANN, T. (1994) *La construcción social de la realidad*, Ed. Amorrortu, Bs.As., 12a. ed.

DESIATO, M. (1995) *Cuerpo y cultura en Friedrich Nietzsche*, a *Perspectivas Nietzscheanas*, Any IV, Núm. 4, Ed. Irala, Bs. As.

DÍAZ, E. (1996) *La ciencia y el imaginario social*, Ed. Biblos, Bs.As.

DURÁNTEZ, C. (1996) *Pierre de Coubertin y la filosofía del olimpismo*, Ed. Comité Olímpico Español-Academia Olímpica Española.

HABERMAS, J. (1984) *Ciencia y técnica como ideología*, Ed. Tecnos, Madrid.

SCHNITMAN, D.F. *et al.* (1995) *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Ed. Paidós, Bs.As., 1a. reimpressió.

SCHOEBEL, H. (1968) *Olimpia y sus juegos*, Ed. UTEHA, México.

EL CONCEPTE DE TÀCTICA INDIVIDUAL EN ELS ESPORTS COL·LECTIUS (*)

Francesc Espar Moya,

Professor d'Handbol. INEFC-Barcelona
Entrenador de l'equip júnior Handbol del FC Barcelona (1991-1997).

Paraules clau:
formació, tàctica, estratègia percepció, esports col·lectius.

Resum

La formació d'un futur jugador d'elit exigeix un estudi exhaustiu dels objectius finals de la seva formació i dels continguts sobre els quals treballar. Pensant a arribar el més lluny possible, hauríem d'aconseguir que aprengui el màxim en el mínim temps. Aquest procés d'aprenentatge caldria que, a més, garantís una assimilació estable dels continguts en el rendiment del jugador.

Cal definir aquests continguts d'aprenentatge, l'ordre d'aparició i una metodologia apropiada d'ensenyament i entrenament, per tal de procurar una assimilació ràpida i profunda per part del jugador.

L'aprenentatge-entrenament de la tàctica individual durant l'etapa de formació ve justificat si més no per tres arguments:

1. Confereix a la tècnica individual el seu aspecte de lògica motriu, que satisfà les expectatives d'èxit immediat, canalitzant els objectius d'acció en determinats programes d'acció.
2. Justifica les ordres dels sistemes de joc (objectius d'acció) dotant el jugador d'esquemes oberts i alhora estables de participació en el joc.
3. Assegura una certa reflexió del jugador sobre els aspectes estratègics que influeixen en el seu rendiment durant la competició.

Abstract

The formation of a future top-class player needs an exhaustive study of his formation and the contents on which to work. With the idea of going as far as possible, we should try to make him learn the maximum in the shortest possible time. This learning process, moreover, should guarantee a firm assimilation of the contents in the players performance.

We must define these learning contents, the order of their appearance and an appropriate methodology of teaching and training, so as to achieve a deep, rapid assimilation on the part of the player.

The learning-training of individual tactics during the formation stage can be justified by at least three arguments.

1. Entrusts to the individual technique its aspect of motor logic, which satisfies the expectations of immediate success, channelling the objects of the action into determined, action programmes.

2. Justifies the orders of the systems of the game (action objectives) providing the player with open and stable schemes of participation in the game.

3. Ensures a certain reflection on the part of the player on the strategic aspects that influence his performance during competition.

Introducció

La majoria dels autors que estudien els esports col·lectius proposen classificar els continguts d'entrenament en físics, tècnics, tàctics i psicològics. Aquesta classificació està realitzada atenent l'estructura de l'esport i no té en compte les capacitats del jugador. És feta en funció d'allò que volem que aprengui.

Un problema habitual quan els entrenadors ens posem a entrenar els jugadors és com transmetre'ls els coneixements

(*) Ponència presentada en el III Congrés Internacional d'Entrenament Esportiu. León, 1996.

teòrics que tenim i que anem adquirint, de manera que en garantim l'aprenentatge i que aquest es produeixi d'una manera relativament ràpida.

L'entrenament fraccionat dels elements no sembla que garanteixi una unitat en el moment de la competició a causa del buit que existeix entre els elements tècnics i el sistema de joc (és a dir, entrenar passades, llançaments, desplaçaments... i posar els jugadors en un sistema de joc determinat no garanteix que ataquem sempre bé).

A més, hauríem de resoldre com entrenar (presentar els continguts) per assegurar-nos que els jugadors aprendran i retindran el que els ensenyem i que ho podran utilitzar durant la competició.

L'objectiu que perseguim és trobar un sistema de tractar la informació que el jugador rep i processa durant l'entrenament, que ofereixi al jugador eines per tal que quan es trobi en situacions similars en el moment de la competició, la seva actuació sigui sempre eficaç i estable. És a dir, tot allò que presentem als jugadors cal que estigui traduït de forma significativa per a ell, de manera que pugui guiar-lo al llarg de la seva actuació futura.

Això suposa integrar en un sol tipus de contingut elements de tècnica, sistemes de joc, preparació física i tàctica individual i de grups.

La definició de tàctica individual

La definició més habitual de tàctica individual la sol explicar com la utilització intel·ligent de la tècnica. Això és, en cada moment determinat utilitzar el gest tècnic apropiat escollit dintre del meu repertori gestual.

Aquesta definició, bo i ser correcta, no compleix totes les expectatives de formació del jugador ja que està dirigida únicament a una parcel·la dels continguts: la tècnica.

En el nostre model de formació hem de sobrepassar aquest sentit "restrictiu" de tàctica individual. Per a això veiem aquestes dues definicions de tàctica en general.

Segons Konzag (1984) és el conjunt de normes i comportaments individuals que serveixen per utilitzar de forma òptima els propis pressupòsits condicionals, motors i psíquics en competició, tenint en compte les línies de conducta, les capacitats de prestació, la manera de jugar de l'adversari, les condicions externes, les regles de joc i les condicions del partit.

Segons J. Weineck (1988), "s'entén per tàctica el comportament racional, regulat sobre la pròpia capacitat de rendiment de l'esportista i sobre la de l'adversari, així com sobre les condicions exteriors en una trobada individual o d'equip".

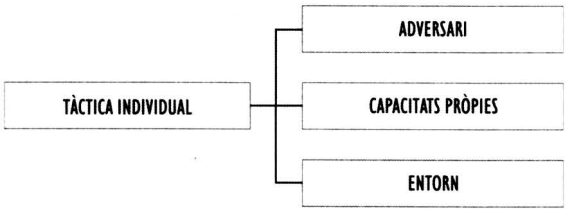


Figura 1. Els tres condicionants de la tàctica individual segons Weineck.

Traspolant aquestes definicions generals al tipus de tàctica que ha d'utilitzar el jugador individualment ens adonem que hi ha tres condicionants de l'actuació que es poden presentar en algun moment. (Figura 1)

Tal i com indica la definició clàssica de tàctica individual, un dels condicionants és la capacitat de rendiment de l'adversari. L'actuació individual del jugador, per tant, haurà de tenir present que, en funció del que faci el seu oponent directe, ell escollirà el gest tècnic més adequat.

Tanmateix si ens quedéssim aquí, tindríem segurament jugadors d'un certa qualitat però (encara que sembli un cas extrem) no sabrien dur la iniciativa: només actuarien en funció de la situació enfront de la qual es troben, però no sabrien provocar situacions favorables als seus interessos.

Aquest nivell superior és resolt pel segon condicionant citat en la definició de Weineck, i que es refereix a la pròpia capacitat de rendiment de l'esportista. És a dir, el jugador, sabedor dels seus punts forts (allò en què és millor), ha d'intentar dirigir el joc cap on li convingui.

Aquest segon nivell no tan sols es refereix a la manera de dur la iniciativa per part del jugador sinó també a com els diversos jugadors de l'equip alternen la presa d'iniciatives en funció de les capacitats i beneficis col·lectius. Ens estem referint als sistemes de joc.

La tercera i darrera part de la definició fa referència a les condicions exteriors, és a dir, no a l'enfrontament en sí, sinó als factors que, sense pertànyer a la lluita per la victòria directament (per exemple, el tipus de competició), poden fer modificar l'actuació del jugador.

No se sol fer atenció excessiva a aquest nivell en l'educació del jugador, perquè normalment els partits que es juguen tenen un entorn "neutre", en què solament val la victòria. Tanmateix tots ens duem les mans al cap quan en situacions

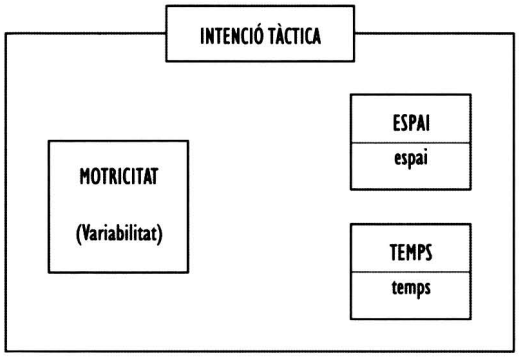


Figura 2. Intenció tàctica.

límits els jugadors cometen errors pel que fa a aquest tipus de valoració i només aquells jugadors que per la seva experiència d'anys en l'alta competició han viscut situacions d'aquesta categoria, surten victoriosos d'encontres com aquests. La resta de jugadors són "pardalets".
Aconseguir "filtrar" aquestes situacions mitjançant la tàctica individual permetria adquirir "experiència" als jugadors durant l'entrenament.

El concepte d'intenció tàctica

Per transmetre els coneixements que nosaltres tenim de l'esport ens cal vehicular-los a través d'algun contingut. Hem d'esmicolar la competició i buscar la molècula bàsica de l'esport col·lectiu per transmetre'l en la seva forma característica. Aquesta molècula bàsica haurà de complir dues característiques:

- que sigui individual ja que l'ensenyarem jugador per jugador
- que reprodueixi la riquesa extraordinària que tenen els esports col·lectius; simplificar-la excessivament desnaturalitzaria l'especificitat de l'ensenyament.

Bayer (1986) proposa la intenció tàctica com a contingut principal per ensenyar en els esports col·lectius. Meinel i Schnabel (1988) i Konzag (1992), per la seva banda, en estudiar la presa de decisions dels jugadors d'esports col·lectius, separen les eleccions entre objectius d'acció i els programes d'acció, com a dues preses de decisions diferents.

Al nostre entendre les intencions tàctiques coincideixen amb els objectius d'acció mentre que les respostes tècniques són les escollides o elaborades com a solució en els programes d'acció.
La intenció tàctica suposa la percepció de la situació a què ens enfrontem i la comprensió per passar tot seguit a donar una resposta motriu adequada a la situació en què ens trobem.
En cada situació els jugadors han de poder respondre a les preguntes d'on, quan i com; és a dir implementar en l'espai i el temps una certa forma de motricitat. (Figura 2)
D'aquesta manera les intencions tàctiques donen resposta als diferents objectius d'acció que ha de proposar el mecanisme de presa de decisions. L'aspecte motriu de les intencions tàctiques proposa diferents alternatives al programa d'acció (tècnica).
La implementació en el joc de la nostra participació durant la competició necessita l'estudi del concepte espai. Hi ha dues grans maneres d'observar l'espai; el que ens marca el reglament de joc (espai gran o macroespai) i el que l'esportista pren en consideració en el moment d'efectuar la seva proposta motriu (espai petit o microespai). Aquests espais poden coincidir o no.
En l'estudi de l'aspecte temporal ens trobem amb conceptes similars als de l'estudi de l'espai. És diferent el temps que transcorre al llarg de la competició que l'aspecte temporal que indica el moment exacte de la intervenció motriu.
Com integra aquesta visió tàctica els altres dos continguts?
L'aspecte motriu-tècnic juntament amb les consideracions espacials temporals "petites" determinen el nivell d'accions ràpides de la tàctica individual.
Els aspectes espacials-temporals "grans" suporten els aspectes estratègics dels jugadors.
El concepte d'Intenció tàctica coincideix amb l'objectiu d'acció, modulat en cada cas per les consideracions espacials-temporals.
D'aquesta manera, coneixent l'adequació tècnica i els condicionaments d'espai i temps, podem passar d'un joc instintiu i principalment basat en reaccions a un joc intencional basat en l'anticipació.

L'aspecte perceptiu. El camp visual

Fins fa poc temps, de les tres fases principals en què podem dividir l'acte tàctic (percepció i anàlisi, presa de decisions i execució dels moviments) s'acostumava a prestar una atenció especial a la fase d'execució. Posteriorment s'ha valorat més

la fase de presa de decisions, a través d'exercicis d'entrenament més complexos i amb oposició.

La nostra opinió és que la presa de decisions no és massa complicada si el jugador és bo en el pla perceptiu. És a dir, igual que amb un bon mapa el camí que cal seguir és fàcil, com més informació reculli el jugador abans de prendre la decisió, més possibilitats tindrà de fer una elecció correcta. En aquest sentit hem de procurar estimular el camp visual del jugador en quantitat i qualitat.

En l'àmbit internacional, cada cert temps apareixen figures que destaquen de la resta dels jugadors. Aquests jugadors generadors d'espectacle solen posseir les característiques de gran visió de joc, sentit del joc, semblen tenir una gran qualitat perceptiva.

El treball del camp visual es revela, per tant, com a determinant en la formació dels futurs jugadors d'elit. La major part de la informació que recull i utilitza el jugador per actuar tàcticament la recull amb la vista. Més important que una altíssima qualitat, es necessita recollir la major quantitat d'informació possible. El camp visual perifèric assegura una major quantitat de graus de visió. La qualitat d'aquesta visió, malgrat ser menys que la del camp visual central, és suficient per prendre decisions tàctiques gràcies a la capacitat de discriminació de les tonalitats del color que posseeixen els receptors bastons (Pinaud, 1994).

El nivell I: tàctica individual de la tècnica

Aquest nivell de presa de decisions és el darrer que es realitza abans d'executar l'acció. És molt important perquè d'ell acostumen a dependre accions rellevants de cara al marcador. La resposta del jugador és pràcticament automàtica, a partir del moment en què ha decidit l'objectiu d'acció. El jugador decideix l'objectiu d'acció (per exemple, que va a llançar) i a continuació estableix el programa d'acció (escollint el tipus de llançament que efectuarà). És la valoració global de la situació la que el fa efectuar directament la seva acció (el tipus de llançament correcte).

Són dues preses de decisió en molt poc temps, a partir de la mateixa informació visual. Per això, com més rica sigui, en quantitat suficientment qualitativa, millor.

El temps que transcorre entre que es decideix l'objectiu d'acció i s'executa el programa d'acció és gairebé zero. Per això el jugador hauria de prendre la informació amb el camp visual perifèric, ja que permet recollir una més gran quantitat d'informació vàlida per unitat de temps que el camp central (Pinaud, 1994).

A partir d'un objectiu d'acció hauríem de posseir, si més no, dues alternatives de programació diferents. De fet, com més programes posseïm millor, ja que així sotmetrem el rival a una major incertesa. En defensa, solen ser accions reactives, i en atac anticipatives.

Amb base en l'aspecte tècnic i perceptiu d'aquest nivell de tàctica individual, existeixen dues maneres d'optimitzar el rendiment de jugador, integrant l'entrenament físic dintre del tractament global d'aquest Nivell I de la tàctica individual.

En primer lloc, la preparació física especial de força hauria d'assegurar un alt índex en la velocitat d'execució. Això es pot aconseguir definint les tasques de força especial en funció d'aquells elements tècnics més utilitzats pels jugadors.

El segon punt pertany a l'entrenament de la velocitat. Les tasques de presa de decisions han de ser proposades de manera successiva pel que fa a la seva complexitat relacionant decisions i alternatives, camp visual central i perifèric.

Per descomptat el final de la progressió serà poder concentrar en una mateixa tasca els tres aspectes, complint així les condicions de les tasques que, segons Bompa (1986), permeten accedir a la forma òptima.

Els continguts d'aquest nivell coincideixen pràcticament amb els continguts de la tècnica de l'esport en concret. Cada gest en particular posseirà les seves condicions particulars d'aplicació durant el joc.

El Nivell II: intencions tàctiques i tàctica col·lectiva

L'actuació d'un jugador d'esports col·lectius comprèn multitud d'accions amb un objectiu diferenciat cadascuna. Cada acció vindrà determinada per programes que solucionaran en l'espai i temps la realització d'un objectiu d'acció. En aquest nivell estem situats en la presa de decisions entre objectius d'acció. A cada objectiu d'acció l'anomenem intenció tàctica.

Els jugadors, a través de l'entrenament del nivell anterior, són més o menys intel·ligents perquè reaccionen. Amb aquest segon nivell, poden dur la iniciativa.

Com hem vist anteriorment, la divisió més simple que podem realitzar en un esport col·lectiu, no és l'element tècnic sinó la intenció tàctica. La intenció tàctica es composa d'una determinada intenció/expressió motriu articulada en l'espai i en el temps. És com la molècula, que segueix conservant totes les característiques de l'expressió mínima de l'enfrontament.

El concepte d'intenció tàctica coincideix amb l'objectiu d'acció, modulat en cada cas per les consideracions espacials temporals.

JUGADORS ATACANTS

ATACANT SENSE PILOTA	BENEFICI PROPI	DEMANAR LA PILOTA
	BENEFICI COMPANY	AJUDAR
ATACANT AMB PILOTA	BENEFICI PROPI	LLANÇAR
		1*1
	BENEFICI COMPANY	FIXAR
		PASSAR

JUGADORS DEFENSORS

DEFENSA DE L'ATACANT AMB PILOTA	LÍNIA DE TIR	ASSETJAR
		CONTROL A DISTÀNCIA
DEFENSA DE L'ATACANT SENSE PILOTA	LÍNIA DE TIR	CONTROL A +/– DIST.
		INTERCEPTAR
	LÍNIA DE PASSADA	DISSUADIR
		COBRIR
	COMPANYS	DOBLAR

Figura 3. Quadre de les intencions tàctiques en funció del rol.

És important que els jugadors aprenguin en primer lloc les diferents possibilitats que tenen en funció del paper que estiguin desenvolupant en aquell moment (atacant-defensor; amb pilota-sense pilota). Per això és imprescindible ultrapassar la clàssica divisió d'atacants i defensors i tornar a efectuar de nou una classificació amb: atacant amb pilota i atacant sense pilota; defensa d'atacant que té la pilota, defensa de l'atacant que no té la pilota i porter. Cadascun d'aquests rols pot desenvolupar el seu joc a través de les intencions tàctiques (objectius d'acció) que li són característiques. (Figura 3)

Les intencions tàctiques com a elements conformadors dels sistemes de joc

La qüestió següent que cal resoldre és la de donar consistència al joc de l'equip. Això difícilment s'aconsegueix entrenant tècnica i jugant partits.

Ni tan sols el joc amb intencions tàctiques resolen definitivament el problema, encara que el mitiguen perquè aconseguim jugadors que actuen en funció de la situació que troben o que creen.

La manera d'oferir al jugador eines per a tot el partit és donar als jugadors mitjans per desenvolupar el seu joc, basats en una successió d'ordres sobre les intencions tàctiques que depenen del lloc específic de cada jugador i de la situació de la pilota. Això són els sistemes de joc.

És a dir, els sistemes de joc han de venir definits en forma d'encadenaments d'intencions tàctiques, desenvolupades per cada jugador i que li mostrin clarament que és el que pot fer ell en aquell instant per al seu benefici i/o el de l'equip en definitiva. (Figura 4)

Això no ha de suposar necessàriament coartar la llibertat del jugador, ja que depèn de com es defineixi el sistema i de la capacitat individual de prendre decisions que es confereixi al jugador. La presa de decisions es pot plantejar a l'inici, desenvolupament i finalització del sistema. Com més acotem cadascuna de les parts més tancat serà el sistema.

Els jugadors han de poder prendre responsabilitats en qualsevol dels tres punts, especialment durant la seva etapa de formació. Àdhuc en l'alta competició és més difícil jugar contra un equip que juga lliure que contra un que només té jugades.

Per poder jugar "lliure" cal una determinada capacitat de "lectura de joc". Això suposa aprendre a reconèixer els elements principals (companys, adversaris, espais...) i el que aquests signifiquen en cada moment. A més necessiten la capacitat d'elaborar respostes motrius adequades a cada situació.

Com que és difícil comptar en l'equip amb jugadors que "llegeixin bé el joc", i sol ser estès el concepte que aquesta qualitat pertany al talent innat dels jugadors, els entrenadors acostumen a optar per sistemes més o menys tancats per organitzar el joc d'equip.

Una opció són les jugades preestablertes, en què estan prefixats l'inici i el desenvolupament del joc, deixant només la finalització del llançament a l'habilitat per prendre decisions del jugador. L'avantatge per a l'atac radica en el fet que els jugadors es poden concentrar i anticipar el que s'esdevindrà o ells provocaran.

Una altra opció són els esquemes de joc, o joc per conceptes, en què només l'inici està determinat i tant el desenvolupament com la finalització de l'acció col·lectiva, depenen de la capacitat de presa de decisió dels jugadors. Aquesta segona opció acostuma a resultar més eficaç, ja que la incertesa amb què es troba la defensa és més gran. La

	SITUACIÓ DE LA PILOTA	3:2:1 BLAU	3:2:1 VERMELL	5+1
JUGADOR AVANZAT	OPONENT DIRECTE	ASSETJAMENT	ASSETJAMENT**	–
	A 1 PASSADA	COBRIR	INTERCEPTAR/DISSUADIR, COBRIR	DISSUADIR
	A 2/+ PAS.	COBRIR	INTERCEPTAR AL JUGADOR SENAR	DISSUADIR O INTERCEPTAR AL JUGADOR SENAR
JUGADOR SEGON	OPONENT DIRECTE	ASSETJAMENT	ASSETJAMENT**	CONTROL A DISTÀNCIA, ASSETJAMENT
	A 1 PASSADA	COBRIR, DISSUADIR AL PIVOT	INTERCEPTAR/DISSUADIR, COBRIR	COBRIR
	A 2/+ PAS.	COBRIR, DISSUADIR AL PIVOT	INTERCEPTAR AL JUGADOR IMPAR	COBRIR
JUGADOR CENTRAL	OPONENT DIRECTE	ASSETJAMENT AL PIVOT	ASSETJAMENT	CONTROL A DISTÀNCIA, ASSETJAMENT
	A 1 PASSADA	COBRIR	COBRIR	COBRIR
	A 2/+ PAS.	COBRIR	COBRIR	COBRIR
JUGADOR EXTERIOR	OPONENT DIRECTE	CONTROL A DISTÀNCIA	ASSETJAMENT	CONTROL A DISTÀNCIA
	A 1 PASSSADA	COBRIR	INTERCEPTAR/DISSUADIR, COBRIR	COBRIR
	A 2/+ PAS.	COBRIR	INTERCEPTAR AL JUGADOR SENAR	COBRIR

Figura 4. Exemple de sistemes de joc defensius en handbol, definits en successió d'intencions tàctiques. La terminologia utilitzada és la de C. Bayer (1986, 1987).

capacitat d'anticipació, com en el cas anterior, també és considerable.

Aquesta facilitació del joc per part de l'entrenador és un avantatge quan l'objectiu és el rendiment. Però durant la formació dels jugadors pot resultar perjudicial, ja que limita la quantitat d'elements per observar, quan un error defensiu podria desencadenar una altra solució anterior a la proposada per l'entrenador.

En els casos en què l'objectiu sigui el rendiment fóra desitjable tenir definit si més no un sistema per a cada fase del joc, que els jugadors coneguin a la perfecció. Això mateix podria ser aplicable en els objectius de formació sempre que l'encadenament de les intencions tàctiques no fos excessivament rígid.

Per definir els sistemes de joc i el seu entrenament, hem de tenir en compte quina ha de ser l'actitud del jugador en cada moment i indicar-li allò que ha d'observar, decidir i executar d'acord amb la filosofia de l'equip.

La forma d'optimitzar els resultats de forma sinergètica amb la preparació física, passa per relacionar les tasques dels sistemes de joc amb l'entrenament de la resistència, especialment de la Capacitat i Potència Anaeròbica Làctica.

El nivell III: estratègia

Tots els partits que es juguen en l'àmbit de l'esport es troben dins d'un context determinat. Poden ser partits de lliga, copa, eliminatòries de copa d'Europa, Jocs Olímpics, o àdhuc un amistós o una patxanga, però sempre hi ha un reglament superior (escrit o no) que reglamenta la competició.

Tal i com aquest context inclou tot el partit, per això també inclou totes les acciones que es realitzen durant el partit. És a dir, tant afecten els prolegòmens i plantejaments de l'encontre com totes les accions d'1*1, 2*2, etc. que se succeeixen al llarg del partit.

Per aquesta raó, les accions que es produeixen durant el joc, no només han de ser valorades per les actuacions directes dels participants sinó també per tot un conjunt de raons externes al joc però que pertanyen al concepte de competició.

Aquesta influència es manifesta especialment cap als finals de la competició (ja sigui de lliga com dins dels propis partits) on

variables com el temps que resta, el resultat (el general o l'immediatament anterior), seran tan decisius com la situació concreta de joc.

En aquests casos, "el que és bo no és necessàriament el que és millor" i com aquest nivell supera jeràrquicament els altres dos, es donen circumstàncies en què les accions que realitzen els jugadors sembla que estiguin en desacord amb els principis de la tàctica individual que hem vist anteriorment.

Les condicions del context en què es desenvolupa el partit és el punt central d'aquest nivell, de manera que haurem de privilegiar certs sistemes en primer lloc, i intencions en segon, a l'hora d'establir el nostre projecte d'actuació.

Hi ha una multitud de factors que condicionen aquestes situacions. Alguns exemples poden ser:

- el reglament de joc i competició, especialment en els aspectes límits
- els aspectes d'espai i temps que assenyala el reglament
- l'evolució del resultat
- el risc que suposa prendre certes decisions
- certes formes de desequilibri "a priori"
- el "reglament extraoficial", pressió ambiental, arbitratge, etc.

En aquest nivell de la tàctica individual el pensament tàctic dirigeix la forma de jugar (especialment en allò que es refereix a l'assumpció de riscos) en funció de l'objectiu final. Cal, per part del jugador, una certa capacitat d'aïllar-se momentàniament del joc, per concentrar-se en d'altres aspectes. És com si ja tingués el joc "sota control".

Fins ara sembla reservat a les estrelles de l'esport mundial. Aquests jugadors que posseeixen "l'experiència" de molts partits internacionals, han pres amb diferent resultat, moltes decisions en aquestes condicions. Encara que, evidentment, les condicions de la pràctica no seran idèntiques, no hem de renunciar a intentar entrenar algunes d'aquestes situacions. Com a mínim aconseguirem que els jugadors integrin a la seva actuació durant el partit aspectes rellevants del quals pot dependre jugar una final o aconseguir un títol.

Conclusió

La formació d'un futur jugador d'elit és molt complexa. Els entrenadors no només hem d'aprofundir més i més en el coneixement dels diferents aspectes que conformen el nostre esport sinó que hem de preocupar-nos també de com aprenen els jugadors. D'aquesta manera podrem decidir com els transmetrem allò que volem que aprenguin.

El concepte exposat aquí de tàctica individual ajuda a traduir els diferents elements del joc i a relacionar-los entre ells. Només quan un jugador entengui i integri els aspectes tàctics, tècnics, estratègics i físics podrà jugar al nivell més alt.

Bibliografia

ÁLVARO, J. *et al.* (1995) *Modelo de análisis de los deportes colectivos basado en el rendimiento en competición*. INFOCOES, any 1995. vol.I, núm. 0.

BAYER, C. (1986) *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Ed Hispano Europea.

BAYER, C. (1987) *Técnica del Balonmano*. Barcelona: Ed Hispano Europea.

BOMPA, T. (1986) *Theory and Methodology of Training*. Kendall/Hunt Publishing Company. USA. Dubuque, Iowa, 1986.

BOSC, G., GROSGEORGE, B. (1982) *Guide pratique du basket-ball*. París: Editions VIGOT.

DE BONO, E. (1986) *The Mechanism of Mind*. Penguin Books Ltd. Inglaterra. Harmondsworth, Middlesex.

DE BONO, E. (1990) *Aprender a Pensar*. Barcelona: Ed. Plaza y Janés.

GAYOSO, F. (1983) *Esquemas de la asignatura de Fundamentos de la Táctica Deportiva*. INEF, Madrid.

INSEP-PUBLICATIONS (1982) *Eléments de Neurobiologie des comportements moteurs*. Francia, París: INSEP.

KONZAG, I. (1992) *Actividad cognitiva y formación del jugador*. RED-Revista de Entrenamiento Deportivo. Volumen VI, Núm. 6.

LINDSAY, P.H.; NORMAN, D.A. (1986). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Ed. Tecnos.

MALHO, F. (1969) *La acción táctica en el juego*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MEINEL, K.; SCHNABEL, G. (1988) *Teoría del Movimiento. Motricidad deportiva*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Stadium.

MULLER, M; GERT-STEIN, H; KONZAG, I. i B. (1996) *Balonmano. Entrenarse jugando. El sistema de ejercicios completo*. Barcelona: Ed. Paidotribo.

PINAUD, Ph. (1994) *Perception et creativite dans l'acte tactique*. Document no publicat.

RILEY, P. (1988) *Show Time: Inside the Lakers' Breaktrough Season*. Warner Books Edition. USA. Nova York.

STERNBERG, J.R., DETTERMAN, D.K. (1992) *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Ediciones Pirámide.

WEINECK, J. (1988) *Entrenamiento Optimo*. Barcelona: Ed. Hispano Europea.

ANÀLISI DE L'EDUCACIÓ FÍSICA ESCOLAR DES DE LA PERSPECTIVA D'UNA EDUCACIÓ PER AL TEMPS LLIURE

Ana Ponce de León Elizondo,

Professora de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió corporal. Universidad de la Rioja.

Paraules clau:
temps lliure, oci, lleure, educació física, educació, educació formal.

Resum

L'article presentat recull, parcialment, les conclusions d'una investigació que aborda un tema de gran actualitat amb dimensió educativa, cultural, social, consumista i política i un dels principals problemes objecte de preocupació de pares, educadors i societat en general, *les activitats de lleure i temps lliure i el rendiment escolar*.

Sabem que avui en dia l'educació no es pot circumscriure, únicament, a l'àmbit escolar, sinó que existeix un temps lliure en els nostres alumnes que cal encarrilar des de la institució formal per convertir-lo en un temps de lleure, un temps formatiu on el desenvolupament, la diversió i el descans es conjuguin a l'uníson a favor d'un desenvolupament de la persona.

L'educació personalitzada propugnada pel sistema educatiu actual pretén preparar l'alumne en totes les seves facetes per arribar a ser persona. La dimensió del temps lliure i del lleure té una forta implicació en el currículum escolar i molt especialment en l'àrea d'Educació Física, per tal com s'espera que aquesta ofereixi el bagatge necessari perquè aquest temps de lleure contribueixi a un desenvolupament personal més gran.

Abstract

The present article picks up on, partially, the conclusions of a study which touches on a highly topical subject with educative, cultural, social, consumer and political overtones and one of the main objects of concern for parents, educators and society in general: leisure activities, free time and scholastic performance.

We know that today education cannot limit itself only to the scholastic field, but rather exists a free time for our students that is necessary to channel from formal institution to leisure time; a formative time where development, diversion and rest flow together in favour of personal development.

The personalised education favoured by the present educational system tries to prepare the student in all his various sides to become a person.

The dimension of free and leisure time has an important implication in the school curriculum and specially in the Physical Education field, where it is hoped, the cultural knowledge necessary so that this leisure time contributes to a greater personal development, is offered.

L'educació física i el temps lliure com a valors educatius

Ja des que van aparèixer els primers col·legis, recordarem que l'ensenyament institucionalitzat pretenia quelcom, tan senzill i elevat alhora, com ajudar a ser persones als estudiants. Aquest objectiu ve entrelligat amb el dels antics mestres que, encara que no comptaven amb uns "programes" educatius tan significatius com avui en dia, sí que participaven de la idea que educar era ajudar cada persona a expressar més plenament les seves potencialitats internes.

Si l'home és una realitat oberta, entenem l'educació com un ajut al creixement de la persona:

- per tal que vagi desenvolupant les seves potencialitats
- per tal que vagi assumint el protagonisme en el seu propi procés de creixement

- per tal que arribi a ser capaç d'opcions adultes i lliures
- per tal que es faci a sí mateix, entrelligant el seu organisme amb allò que s'esdevé en el seu entorn.

Preconitzem la necessitat d'una educació personalitzada que atengui aquestes notes constitutives de la persona que García Hoz, V. (1984) defensa i que es refereixen a la *singularitat*, autonomia i obertura.

No és veritat que qualsevol d'elles adquireix el seu sentit ple quan parlem de l'educació física?

Per la singularitat cada subjecte es mostra original, creatiu, diferent a la resta. No pretenem amb l'Educació Física desenvolupar en el subjecte totes les seves capacitats físiques i dotar-lo d'una més gran consciència de les potencialitats del seu cos, assumint la responsabilitat que té amb el mateix i les seves condicions de salut?

Per l'*autonomia* la persona se sent subjecte dels seus actes, segur de sí mateix, capaç de governar-se a sí mateix i dominar el món objectual. No és el coneixement de les possibilitats del cos, gràcies al desenvolupament de conductes motrius allò que permetrà millorar la capacitat de decisió motriu, el que el durà a adquirir una més gran autonomia personal, seguretat i autoconfiança com a bases que possibilitaran que els alumnes realitzin aprenentatges significatius per sí sols?

Per l'*obertura* la persona s'obre al món de les relacions amb els altres, es comunica i conviu. No és precisament la capacitat motora dels individus el mecanisme físic principal d'interrelació i d'interacció amb els altres i el món que els envolta arribant a un aprenentatge social?

Al mateix temps l'Educació Física contribueix al desenvolupament de les capacitats que es pretén que assoleixin els subjectes en edat escolar i que ve expressat en termes de capacitats de tipus motor, d'interacció social, cognitiva i d'equilibri personal i afectiu.

En tot aquest procés educatiu es veuen implicats els àmbits del comportament humà relatius a l'aspecte lúdic, competitiu, d'expressió corporal, de salut, etc.

La investigació de què s'extrau aquest article ha estat subvencionada per la Universitat de la Rioja; en ella s'ha analitzat el grau de relació que sobre el rendiment acadèmic tenen, d'una banda, les característiques personals, educatives, ambientals i sòcioeconòmiques dels adolescents de 8è d'EGB o 2n. d'ESO i, per altra, les activitats d'oci i temps lliure que aquests realitzen. Alhora s'ha volgut conèixer la influència que exerceix sobre l'elecció d'aquestes activitats i sobre l'èxit/fracàs escolar l'actitud que els pares i la pròpia institució educativa mostren davant d'aquest fenomen del temps lliure.

S'ha constatat que "la pràctica esportiva", com a activitat de temps lliure, es troba en segon lloc en el nivell d'acceptació i pràctica dels adolescents (el 74,1 per cent practica algun esport perquè els agrada fer-ho i a un 19,1 per cent, encara que no practica, li agradaria fer-ho).

Pel que fa a la dimensió quantitativa de l'esport i al marge del que fan en l'horari escolar d'Educació Física, el 20,2 per cent a penes practica esport; un 38,7 per cent practica diàriament entre una i dues hores; el 23,4 per cent ho fa a raó de dues a tres hores i la resta, el 17,7 per cent, practica més de tres hores.

Es confirma que la major part dels nostres adolescents practica esport pel mer fet de divertir-se (61,1 per cent). D'altres ho fan perquè pertanyen a un club o equip i, per tant, existeix una exigència latent en aquest "fet esportiu" (12,9 per cent). El 15,2 per cent manifesta que fa esport per estar en una forma física perfecta. Tanmateix sabem que l'esport és un fet social de primer ordre i que, molt sovint, l'amistat arrossega a la pràctica esportiva; aquesta raó argumenta el 3,8 per cent dels adolescent, en manifestar que fan esport per estar amb els seus amics.

El practicar i veure esport, com a activitat de temps lliure, no ha produït diferències significatives en el rendiment acadèmic, encara que sí que ho ha fet l'aspecte quantitatiu de la pràctica. Es constata que són les noies de centres privats i de nivell sòcioeconòmic mig-alt les que menys practiquen aquesta activitat.

Són nombroses les investigacions que han constatat la influència positiva que l'esport exerceix sobre la personalitat i la sensació de benestar dels qui gaudeixen d'aquesta activitat, tant referit als espectadors com als qui el practiquen.

L'assumpció de responsabilitats, rols, la disciplina i solidaritat implícites en el fet esportiu, així com el reforç de l'autoestima, afavoreixen la construcció de la personalitat.

Igualment, és un fet comprovat l'important factor socialitzador de l'esport. Aquest constitueix el marc adequat perquè nens i adolescents vagin adquirint responsabilitats que contribueixin a millorar la seva consciència ètica i social, així com a traslladar a altres esferes de la vida els valors culturals, les actituds personals i socials i els comportaments apresos en el context de l'activitat física escolar.

Som conscients del fet que molt del que sabem i la major part de les habilitats amb què comptem, tant els nens, adolescents i joves com els adults, els hem adquirit fora de l'escola.

L'educació no només s'ha de circumscriure a l'àmbit escolar, sinó que ha d'estar oberta a l'entorn i als recursos que aquest li pugui oferir, així com als que pot rebre de la resta de la comunitat, en compartir amb altres instàncies socials

la transmissió de la informació i coneixements, conjugant l'educació formal i l'educació no formal, on s'insereix el temps lliure.

Les orientacions curriculars ens fan ser conscients de l'existència d'altres fonts d'informació i formació, d'enriquiment personal i relacional, d'accés a cultures i formes de vida diferents. Ens referim a l'anomenada educació informal, on els mitjans de comunicació, la lectura, la música, l'esport, la publicitat, etc. formen part del temps lliure.

El temps lliure ha estat defensat per molts autors com a un temps obert i fecund que desperti a cadascú la seva faceta més creativa, lliure i personal. Dins del temps lliure apareix el temps d'oci com el temps veritablement utilitzat en aquelles activitats que l'individu prefereix, que el fan ser ell i realitzar-se com a persona i que venen caracteritzades per tres notes essencials: autonomia, autotelisme i vivència plaent.

Si, a causa de les característiques actuals, en la societat ha sorgit un temps lliure i d'oci, sembla sensat pensar que la societat demani una educació encertada *"en"*, *"per a"* i *"del"* temps lliure com a ajut per omplir-lo amb perspectives de gaudi, fruïció i enriquiment personal.

Així mateix, en el temps, han anat sorgint a nivell educatiu profitoses tendències pedagògiques que estimulen i potencien una millor educació del temps lliure, en incorporar elements nous al sistema educatiu vigent: tallers, joc, formes expressives, dinàmica de grups..., tots ells per tal de fer del temps lliure humà un espai digne.

Concloent, i des del nostre punt de vista com educadors dels adults del segle XXI, veiem la necessitat de no reduir el nostre treball com a docents a unes determinades hores de classe; molt al contrari, ens hem d'obrir al context des del qual formem i per al qual hem de formar, per tal de conèixer i analitzar les forces que interactuen en el temps lliure dels nostre alumnes.

Els avenços tècnics actuals (la televisió, jocs electrònics, ordinadors, màquines de tot tipus, telèfons, walkman, ...) juntament amb les conseqüències derivades d'aquesta societat de consum, han arrossegat els ciutadans de qualsevol edat cap a la vivència d'un *oci en solitud*. Els progressos que, en una primera intenció, advocaven per la major comoditat de tots, han deixat estancat l'aspecte comunicatiu del qual pateix tant el temps lliure de la nostra societat actual.

Hem observat al llarg de tota la investigació que, avui en dia, es difícil apuntar amb la vista a una activitat de lleure i no veure-la matisada d'elements que incitin al consum.

L'Educació Física rep aquesta influència de l'entorn i alhora influeix sobre ell. Hem d'elevar el valor educatiu de la nostra àrea orientant-la cap a la persona en la seva globalitat, obrint les nostres relacions a la resta d'agents educatius, més que a parcel·lar-la creient amb això que fem més gran la nostra identitat.

Anunciem un pla d'educació de la cultura defensant una escola oberta, activa i dinamitzadora de l'educació en la comunitat.

El temps lliure en la reforma educativa

Els principis de l'educació, els decrets del currículum de l'actual reforma educativa estan marcadament impregnats de formació personalitzada. Entre els principis, l'article 2 apartat 3 de la LOGSE diu: "l'activitat educativa es desenvoluparà atenent:

a) *una formació personalitzada que propiciï una educació integral en coneixements, destreses, valors morals dels alumnes en tots els àmbits de la vida personal, familiar, social i professional.*
b) *desenvolupament de la capacitat creativa i de l'esperit crític.*

L'Educació Secundària Obligatòria pretén preparar l'alumne en totes les seves facetes per arribar a ser persones.

En aquestes edats de l'ESO es dóna una diferenciació progressiva pel que fa a les aptituds (i entre elles les físicoesportives), motivació, interessos i disposició davant de qualsevol aspecte o aprenentatge. Per això, sense deixar d'atendre a la comprensivitat, aquesta etapa permet i facilita itineraris educatius diferents que es corresponen amb aquests interessos i aptituds de cada subjecte. Aquest grau d'opcionalitat pot sintonitzar amb determinats gustos i preferències o amb una disposició favorable dels alumnes cap als aprenentatges que se li proposen.

Però la funcionalitat de tot això no és únicament la construcció de coneixements útils i pertinents sinó també el desenvolupament d'habilitats i estratègies de planificació i regulació de la pròpia activitat d'aprenentatge, és a dir, d'aquelles relacionades amb l'aprendre a aprendre.

Això ajudarà a consolidar un temps lliure formatiu. Permetrà o afavorirà o desenvoluparà un temps lliure autònom i singular. No es tracta de dirigir el temps lliure de ningú des del centre escolar, sinó de crear uns ciments biològics, psicològics i socials tan sòlids com que cadascú doni sentit al seu temps lliure segons les seves veritables necessitats i les seves aptituds. Perquè no hi haurà temps de lleure més ple i complert que el

de la persona que l'ha omplert d'acord amb les seves potencialitats internes.

Tornant al que hem manifestat anteriorment i referit a les notes característiques de la persona com a suport i fonament d'una educació personalitzada, ens preguntem si la majoria dels treballs afavoreix, avui en dia, la faceta humana, destacada anteriorment, d'originalitat i creativitat o haurem de pensar en la compensació del temps lliure. D'altra banda, no és cert que el temps lliure es refereix a aquell temps on els valors s'expressen amb més nitidesa i per això és un temps on hom es revela com és? (*Singularitat*). No és precisament el concepte de llibertat el que caracteritza i es defensa com a part essencial de l'oci mateix? (*Autonomia*). Seguint amb les característiques de la persona, no és en el temps lliure on els aspectes comunicatius i comunitaris es busquen i expressen amb major naturalitat i espontaneïtat? (*Obertura*).

En tot moment defensem una educació des de la persona, intentant estructurar els seus aspectes biològic, psicològic i sociològic, com a l'únic mitjà per tal que posteriorment pugui ser feliç en l'elecció del seu temps lliure. En aquesta dimensió ha d'incidir l'educació del temps de lleure i, en general, de tot el sistema educatiu, perquè no oblidem que des del començament històric de l'activitat educativa el principal objectiu fou ajudar a la perfecció integral de la persona, basant-se no en allò que existeix fora d'ella sinó centrant-se en allò que en constitueix la integritat.

És per això perquè al llarg del procés educatiu proposem un retorn a l'ensenyament dels valors com a una de les més immediates i necessàries finalitats del sistema educatiu actual. Això seria un dels mètodes més eficaços de contribuir a la formosa tasca de formar persones. Un temps lliure en què els valors ocupessin un lloc d'excepció.

Amb aquest marc de referència advoquem primer per un replantejament social seriós dels valors que hom vol estimular i aconseguir en els alumnes per, després, traslladar aquest plantejament no només a l'educació formal sinó també a la no formal i informal, els tres àmbits en què es mou qualsevol estudiant.

L'educació del temps lliure té un caràcter marcat dins del currículum de l'ensenyament obligatori.

Ja en els Reials Decrets del currículum es fa explícita "la formació de tota la vida de l'ésser, dins i fora de l'escola...", "formació que atengui capacitats, tècniques, actituds..., que permetin un desenvolupament personal". S'atén amb això a una educació que faci prevaler els principis d'educació permanent i educació personalitzada, principis dels quals també es fa participar l'educació del temps lliure.

El temps lliure i l'oci estan impregnant tot el currículum de la Reforma actual. Són moltes les àrees que tenen en compte la transmissió i la valoració de la cultura popular per fer un temps de treball i un temps d'oci més rics, en els qual l'alumne participi activament construint-se com a persona.

Es fa explícits el cultiu de la creativitat, el foment de l'esperit social i el desenvolupament d'un esperit crític que condueixin a un temps lliure autònom, participatiu, propi i lliure.

És des del mateix currículum escolar des d'on es tracta de despertar les afeccions i gustos, creant hàbits com a font de plaer que li permetin tant gaudir del seu treball escolar com del seu temps lliure.

Tot això permetrà aconseguir una bona qualitat de vida que estigui en funció d'un mateix, ajudant-lo a construir-se com a persona.

Anàlisi del currículum d'educació física des de la perspectiva d'una educació per al temps lliure

Les reformes empreses en Educació al llarg dels anys han partit sempre de dissenys teòrics, abstractes i conceptuals que, bo i que van ser concebuts amb la millor intenció i emparats en un bon bagatge intel·lectual, no van tenir mai en compte la realitat com a punt de partida.

El domini del canvi accelerat dels coneixements i dels processos culturals i productius requereix una formació bàsica més perllongada, més versàtil, capaç d'adaptar-se a noves situacions mitjançant un procés d'educació permanent, capaç de respondre a les necessitats específiques de cada ciutadà amb l'objecte de poder assolir el màxim desenvolupament possible.

I és en aquesta formació bàsica on creiem que s'ha de trobar l'educació per al temps lliure i l'oci, la bona utilització de la qual esperem que contribueixi a un major i millor desenvolupament personal.

Som conscients que la persona es forma tant a l'escola com fora d'ella. De quina manera el sistema educatiu es responsabilitza del temps lliure? Educa per al temps lliure? Però com fomenta la legislació educativa actual l'educació del temps lliure? Quina importància dóna a aquest fenomen l'actual Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)? En quins termes l'educació formal es relaciona amb l'educació no formal o l'educació informal? El temps lliure forma part de l'educació personalitzada i permanent? Quins aspectes del

temps lliure es fan explícits en el currículum escolar? En quins elements curriculars es fa més clar?, en finalitats, objectius o continguts?
Totes aquestes preguntes ens les fem en analitzar la nova reforma educativa.
El tema d'oci i temps lliure té una forta implicació en la planificació de l'*educació formal* en general:

- com a *educació personalitzada* amb les connotacions que hem expressat anteriorment,
- com a *educació permanent* per tal com l'educació es converteix en un instrument d'"autorealització humana", en fer que tota la vida sigui un procés formatiu, de manera que no es circumscrigui a l'àmbit escola com a espai, ni es limita a l'edat escolar com a temps,
- com a foment de la utilització d'altres processos educatius com l'*educació no formal*, assumint que l'educació intencional (formal) rebuda en les institucions educatives es pot complementar amb d'altres institucions que, bo i no ser escolars, s'han creat per satisfer determinats objectius.
- per tal com l'educació formal pot propiciar i ajudar que tot el que envolta la vida de la persona produeixi els seus efectes educatius positius (*educació informal*)

Per dur a terme l'anàlisi de contingut dels plantejaments que sobre els temes d'oci i temps lliure fa el currículum i concretament el d'Educació Física, s'han extret dels diferents contextos curriculars totes aquelles frases que, ja sigui implícitament o explícitament, reflecteixen o contenen el tema del temps lliure o de l'oci i que fan referència a l'educació no formal, educació informal, educació permanent i educació personalitzada. (En la nostra investigació s'han analitzat totes les àrees curriculars; no obstant això, aquí presentem únicament, la d'Educació Física)
La selecció d'aquestes categories d'anàlisi es va realitzar:

1. Segons el *tema*. Atenent als diferents aspectes que integren el temps lliure, identifiquem les categories següents:

- foment de l'esperit social
- cultiu de la creativitat
- despertar d'afeccions i gustos
- creació d'hàbits com a font de plaer
- desenvolupament de l'esperit crític
- gaudi, diversió, satisfacció
- el temps lliure com a qualitat de vida
- transmissió i valoració de la cultura popular

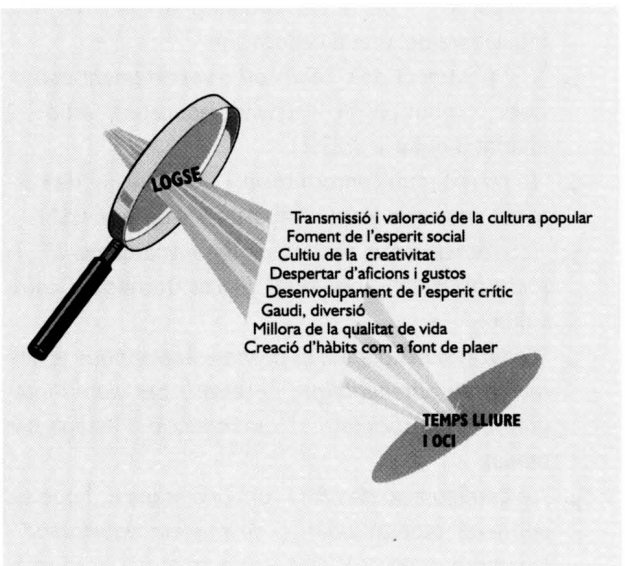
2. Segons la *forma d'abordar el tema*. Es tindrà en compte si el contingut és manifest o latent –explícit o implícit–:

- continguts implícits
- continguts explícits

3. Segons l'*element d'anàlisi*. Atesos els objectius de la nostra investigació s'atén únicament a:

- les directrius de la LOGSE pel que fa a:
  - finalitats
  - etapa
- l'anàlisi de les diferents àrees atenent a:
  - la introducció
  - els objectius
  - els continguts:
    - conceptuals
    - procedimentals
    - actitudinals

Hem seleccionat i filtrat, tal com mostra el gràfic núm. 1, aquells aspectes de documents base, disposicions, intencionalitats i orientacions de l'àrea d'Educació Física que, donant una resposta educativa adequada i ambiciosa a les exigències del present i del futur, preparen l'alumne per a una millor utilització del seu temps lliure.
En analitzar les referències que la LOGSE presenta en matèria de temps lliure, observem que al·ludeix diferents aspectes del



Gràfic 1. Categories d'anàlisi.

temps lliure que constitueixen les vuit categories que exposem.

Amb les categories descrites es va procedir a la seva quantificació a través d'unes unitats de registre que seran les frases o conjunt d'aquestes amb significat entorn a un tema o categoria determinada (Bardin, L. 1986). Es comptarà el nombre de referències en cada categoria.

En presentar els nostres resultats volem cobrir una doble finalitat. D'una banda pretenem analitzar i valorar el tractament que rep l'àrea d'Educació Física des del punt de vista del temps lliure i de l'oci; d'altra, volem que serveixin d'instrument de reflexió als propis professors i educadors sobre llur pràctica educativa en matèria d'oci.

Posteriorment analitzem cadascuna de les categories amb la finalitat de conèixer la importància que, des de l'educació formal i més concretament des de l'educació física, s'atorga el tema del temps lliure i oci en els nostres adolescents.

Foment de l'esperit social

En aquesta categoria pretenem recollir tot allò propugnat per la legislació educativa que doni resposta a com l'escola pretén preparar els seus alumnes en els valors socials, de convivència i, en definitiva, en la seva inserció en la societat per gaudir d'un veritable oci comunitari.

Aquest aspecte de l'oci i temps lliure es fa transparent, principalment en les referències següents, preses de la legislació:

- *"(...) participar activament en la vida social (...).* "(article 1, apartat 1r de la Llei Orgànica 8/1985 de juliol reguladora del dret a l'educació)
- *"(...) el foment dels hàbits de comportament democràtic."* (principis de l'activitat educativa, article 2 apartat 3 e) de la LOGSE)
- *"La relació amb l'entorn social (...)"* (principis de l'activitat educativa article 2 apartat 3 j) de la LOGSE)
- *"(...) formació que permeti un desenvolupament (...) i social de tots els individus."* (Reials Decrets del currículum)
- *"L'educació obligatòria es proposa afavorir que el nen realitzi els aprenentatges necessaris per viure i integrar-se en la societat (...)"* (introducció a l'etapa primària)
- *"La configuració de l'ESO com una etapa (...) que els permetrà desenvolupar-se de manera equilibrada i incorporar-se a la societat amb autonomia i responsabilitat."* (Introducció a l'etapa de secundària)

De l'àrea d'Educació Física a primària i secundària hem extret les expressions que es troben més relacionades amb el sentit d'aquesta categoria de temps lliure:

- *"Dintre del disseny curricular de Primària en l'àrea d'Educació Física apareixen una sèrie de funcions secundàries com la funció estètica/comunicativa i de relació (...)"* (Àrea d'Educació Física. Primària i Secundària. Orientacions del DCB)
- *"L'ensenyament de l'educació física ha de promoure i facilitar que cada alumne arribi a comprendre significativament el seu propi cos i les seves possibilitats (...), ajudant-lo a adquirir els coneixements, destreses, actituds i hàbits que el permetin millorar (...) així com gaudir i valorar les possibilitats del moviment com (...) així com de cooperació i intercanvis socials."* (Àrea d'Educació Física. Primària i Secundària. Orientacions del DCB)
- *"Valorar el seu cos i l'activitat física emprant aquesta darrera com (...) i com mitjà de (...) i de sentir-se a gust amb els altres."* (Àrea d'Educació Física. Primària. Objectiu general d'àrea núm. 1)
- *"Es ressalta la integració social que té la pràctica de les activitats físiques de caràcter esportiu-recreatiu."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts de l'àrea)
- *"Els/les alumnes d'aquesta edat preadolescents i adolescent fan exercici físic perquè, (...), per integrar-se i fer-se acceptar dins del grup."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts de l'àrea)
- *"La part comú del currículum d'educació física es refereix als elements de salut física, hàbits d'exercici físic i de pràctica esportiva com a mitjà d'integració social (...).* "(Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts de l'àrea)
- *" (...) amb l'àrea de ciències socials, per tal com en el marc de les transformacions de la societat actual l'increment del temps d'oci i el lloc que hi ocupen el joc i l'esport conformen aspectes socials a observar des d'ambdues àrees."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Seqüència dels objectius i continguts per cicles)
- *"Integrar-se de manera activa i plaent en un grup de treball superant (...)"* (Optatives: taller de teatre. secundària. Objectiu núm. 1)

El foment de l'esperit social, aspecte amb el qual hem definit aquesta categoria d'oci i temps lliure, es manifesta al llarg del currículum d'Educació Física catorze vegades, freqüència im-

portant si la comparem amb la resta de categories. Es destaca l'existència de sis referències en les finalitats de l'educació promulgats per la LOGSE i vuit en l'àrea d'Educació Física.
Pel que fa a les finalitats de l'educació, reiteradament ens parlen de participació en la vida social, foment d'hàbits de comportament democràtic, relació amb l'entorn social, formació que permeti desenvolupament social, etc.
Aquesta categoria té la seva més gran incidència en l'àrea d'Educació Física. En efecte, aquesta matèria ofereix grans possibilitats per al desenvolupament social de l'individu. El coneixement del seu cos, el joc i la pràctica esportiva constituiran el mitjà idoni per tal que el nen comprengui millor les relacions socials, estableixi noves relacions i, en definitiva, ajudi a la seva integració al món que l'envolta.

Cultiu de la creativitat

Fomenta o cultiva l'escola la capacitat creadora de cada individu en tots els nivells? Pensem que l'escola ha de ser un taller viu i permanent d'on sorgeixin iniciatives per realitzar en el temps lliure, potenciant la sensibilitat i el desenvolupament creatiu.
Recollim tot seguit les expressions més rellevants i amb més incidència en aquesta categoria:

- *"El desenvolupament de les capacitats creatives (...)."* (Principis de l'activitat educativa. Article 2 apartat 3 d) de la LOGSE)
- *"L'educació obligatòria es proposa (...) de forma (...) i creativa, (...)"* (Introducció a l'etapa de primària)
- *"Comunicar-se a través de (...) desenvolupant (...) així com la (...), la creativitat (...)"* (Objectius generals de l'etapa primària)

Així com relatives a l'Àrea d'Educació Física:

- *"Dins del disseny curricular de primària en l'àrea d'Educació Física destaquen una sèrie de funcions secundàries com la funció estètica/comunicativa: expressió, creativitat, sensibilitat, estètica..."* (Àrea d'Educació Física. Primària i secundària. Orientacions del DCB)
- *"Els/les alumnes d'aquesta edat preadolescents i adolescent fan exercici físic perquè, (...), els serveix per millorar la seva imatge davant de sí mateixos i davant dels altres, per sentir-se millor (...)."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts de l'àrea)
- *"La part diferenciada del currículum d'educació física, se centra en opcions personals (...) i estarà enfocada a una especialització en determinades habilitats (expressives, esportives, (...)"*. (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts de l'àrea)

Sota aquesta categoria s'han recollit referències que al·ludeixen la consciència de la potencialitat corporal i lògicament a la responsabilitat de l'alumne amb ell mateix. En total, sis expressions.

Despertar d'afeccions i gustos

Amb aquesta categoria es pretén advertir sobre tot allò que possibiliti a l'ésser humà "autorrealitzar-se". Despertar i educar la sensibilitat cap a la natura com a font de vida i recrear-s'hi, estimar la música, la lectura, l'esport, l'art, etc., com a mitjans per a la recreació i el gaudi personal, de manera que se sàpiguen discernir totes les invasions propangandístiques.
El sentit d'aquesta categoria es manifesta, principalment, en les expressions següents:

- *"Comunicar-se a través de (...) desenvolupant (...) així com la sensibilitat estètica (...)"*(Objectius generals de l'etapa primària)
- *"(...) Aquesta autonomia culmina, en la construcció de la pròpia identitat, (...), i en l'elaboració d'un projecte de vida, vinculat a valors, en el qual es reflecteixin les preferències dels adolescents, i (...)"* (Introducció a l'etapa secundària)
- *"Conèixer (...) i valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni cultural (...) escollir aquelles opcions que afavoreixin millor (...)."* (Objectius generals de l'etapa secundària)
- *"En l'atenció a la diversitat (...) s'ofereix la possibilitat de desenvolupar les mateixes capacitats (...) seguint itineraris diferents (...) que poden respondre als seus gustos i preferències (...)"* (Introducció a l'etapa secundària)

També en determinades àrees es proposen plantejaments per despertar la sensibilitat i afeccions. Il·lustrem algunes d'aquestes referències del currículum d'Educació Física:

- *"La consolidació d'hàbits d'educació a través del cos és una de les prioritats de l'ESO."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció a l'àrea)

- *"Desenvolupar la capacitat d'avaluar (...) i de planificar activitats que li permetin aconseguir (...) i un nivell de destresa adequats per participar en activitats físiques-recreatives i esportives."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Objectiu general d'àrea núm. 2)
- *"En presentar els continguts d'educació física i en allò relatiu als jocs d'iniciació esportiva destaca, com a una de les tres vessants la lúdica-recreativa, (...)."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts de l'àrea)
- *"Prenent com a eix organitzador la integració psicofísica, com a unitat funcional de l'ésser humà, es proposa arribar al coneixement, comprensió i vivència de les possibilitats corporals, incrementant la sensibilitat, (...)."* (Optativa: expressió corporal. Secundària. Introducció)

En aquesta categoria es contemplen vuit referències principalment observades en l'educació secundària.

Creació d'hàbits com a font de plaer

L'educació no només tendirà a despertar afeccions, sinó a la creació d'hàbits com a font de plaer, afany de superació i desenvolupament personal, en fer d'aquests gustos un cultiu regular i constant.
Mostrem dues expressions significatives d'aquesta categoria.

- *"(...) generar actituds i hàbits individuals i socials (...)"* (Preàmbul de la LOGSE)
- *"Conèixer i apreciar el propi cos i contribuir-ne al desenvolupament adoptant hàbits de salut i benestar (...)"* (Objectius generals de l'etapa primària)

I, amb respecte a l'educació física, la següent:

- *"La part comú del currículum d'educació física es refereix als elements de salut física, hàbits d'exercici físic i de pràctica esportiva (...)"* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts d'àrea)

Més que el tipus d'activitat esportiva realitzada, és important el foment i creació d'hàbits esportius duradors i de salut física que puguin pal·liar el sedentarisme que regna avui, com a conseqüència dels avenços tècnics i la societat consumista. En total se citen les tres expressions més notables.

Desenvolupament de l'esperit crític

L'educació, de quina manera estimula l'alumne perquè jutgi els fets per sí mateix? Fomenta que l'alumne sigui portador de criteris que ha de saber defensar i sotmetre a crítica, sabent actuar amb la capacitat d'escoltar i de respecte que els altres mereixen?
El bombardeig publicitari que assetja la societat, especialment adolescents i joves d'avui, i la moda que arrossega els més dèbils fan que cada cop calgui més educar en un esperit crític i reflexiu, que permeti l'expressió d'idees i sentiments propis i acceptació de les manifestacions dels altres.
Avui, més que mai, es fa necessari atendre al món dels valors posats en el diàleg i l'autenticitat de les persones.
El sentit crític i reflexiu que conté aquesta categoria té el seu reflex més fidel en els principis educatius de la LOGSE, així com en els objectius d'àrea, tal i com recollim tot seguit:

- *"Desenvolupament de (...) i de l'esperit crític."* (Principis de l'activitat educativa, article 2 apartat 3 d) de la LOGSE)
- *"L'educació obligatòria es proposa (...) de forma crítica i (...)."* (Introducció a l'etapa de primària)
- *"Conèixer (...) i valorar-los críticament (...)."* (Objectius generals de l'etapa secundària)

Pel que fa a l'àrea d'Educació Física:

- *"(...) es tracta que els ciutadans, amb una actitud reflexiva i crítica, siguin responsables del seu propi cos i exigents amb sí mateixos i amb la societat (...)."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció a l'àrea)
- *"L'esport i l'activitat física van apareixent davant dels alumnes no ja com un joc, sinó com un fenomen cultural amb implicacions que han de ser capaços de valorar críticament."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts d'àrea)
- *"Analitzar i valorar críticament l'impacte del desenvolupament científic i tecnològic en l'evolució social i tècnica del treball, així com en l'organització del temps lliure i en les activitats d'oci."* (Àrea de Tecnologia. Secundària. Objectiu general núm. 8)
- *"Integrar-se de manera activa i (...) en un grup de treball superant les dificultats que suposa l'expressió espontània d'idees i sentiments d'un mateix i l'acceptació de les manifestacions dels altres."* (Optatives: Taller de teatre. Secundària. Objectiu núm. 1)
- *"Participar en els espectacles teatrals, (...), essent capaços de manifestar un judici raonat sobre aquests i relacionant-los amb d'altres manifestacions artísti-*

ques." (Optatives: taller de teatre. Secundària. Objectiu núm. 8)

- *"Establir criteris propis per a l'apreciació, comprensió i (...) de totes les manifestacions artístiques, fonamentalment aquelles que tenen el corporal com a fonament."* (Optativa: expressió corporal. Secundària. Objectiu núm. 8)

Aquesta categoria apareix molt pronunciada en les anomenades matèries optatives de secundària i, principalment, en l'anomenada "taller de teatre o expressió corporal".

Gaudi, diversió

En aquesta categoria pretenem recollir aquelles frases que fan al·lusió a aprenentatges gratificants, que produeixen satisfacció i diversió, que responen a interessos, necessitats i aptituds dels adolescents, de manera que els permetin un gaudi més gran del seu temps lliure.
Des de la legislació sorgeixen iniciatives d'aquest tipus com s'expressa en:

- *"L'educació (...) procurant que aquest procés d'ensenyament i aprenentatge li resulti gratificant."* (Introducció a l'etapa de primària)
- *"Comunicar-se a través de (...) desenvolupant (...) així com la (...) i la capacitat per gaudir de les obres i manifestacions artístiques."* (Objectius generals de l'etapa primària)
- *"En moltes ocasions les activitats d'ensenyament i aprenentatge tindran un caràcter lúdic i en d'altres exigiran dels/les alumnes un grau més gran d'esforç, però, en ambdós casos, hauran de ser motivadores i gratificants (...)"* (Principis metodològics de l'etapa primària)
- *"(...) l'ESO ha de permetre i facilitar itineraris educatius diferents que es corresponguin amb aquells interessos i aptituds, (...)."* (Introducció a l'etapa de secundària)

Pel que fa a l'Educació Física es fan explícites les referències següents:

- *"En l'àrea d'Educació Física, en recollir les funcions que pren el moviment, és clar que destaca les funcions: (...) hedonista, com a font de gaudi del propi moviment, (...) tractant-se així l'aspecte recreatiu de l'educació física (...)"* (Àrea d'Educació Física. Primària i Secundària. Orientacions del DCB)
- *"L'ensenyament de l'educació física ha de promoure i facilitar que cada alumnes arribi a comprendre significativament el seu propi cos i les seves possibilitats (...), ajudant-lo a adquirir els coneixements, destreses, actituds i hàbits que el permetin millorar (...) així com gaudir i valorar les possibilitats del moviment com a mitjà d'enriquiment i gaudi personal (...)."* (Àrea d'Educació Física. Primària i Secundària. Orientacions del DCB)
- *"Valorar el seu cos i l'activitat física emprant aquesta darrera com (...) i com a mitjà de divertir-se (...)."* (Àrea d'Educació Física. Primària. Objectiu general d'àrea núm. 1)
- *"El professor ha d'ampliar el bagatge en jocs esportius (...), mostrant-li el major nombre d'opcions esportives (...) perquè esculli d'acord amb els seus gustos, interessos i aptituds."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts de l'àrea)
- *"Amb el bloc de continguts d'activitats d'adaptació al medi es pretén crear interès per conèixer (...) i altres entorns diferents als habituals."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts de l'àrea)
- *"Els/les alumnes d'aquesta edat preadolescents i adolescents, fan exercici físic perquè, a més de divertir-se (...)."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts de l'àrea)
- *"La part diferenciada del currículum d'educació física, se centra en opcions personals relacionades amb diversos interessos, capacitats i mitjans, (...)."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts de l'àrea)
- *"Prenent com a eix organitzador la integració psicofísica, com a unitat funcional de l'ésser humà, es proposa arribar al coneixement, comprensió i vivència de les possibilitats corporals, incrementant (...) i gaudi amb el moviment com a vehicle d'expressió del món intern."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció als continguts de l'àrea)
- *"Establir (...) per al gaudi de totes les manifestacions artístiques, fonamental aquelles que tenen el corporal com a fonament."* (Optativa: expressió corporal. Secundària. Objectiu núm. 8)
- *"Gaudir amb la comunicació vital i espontània que es pot produir en les improvisacions col·lectives."* (Optativa: expressió corporal. Secundària. Contingut d'actituds, valors i normes. Bloc núm. 4. El temps)

L'aspecte del temps lliure recollit sota aquesta categoria és el predominant en la legislació educativa actual. El gaudi i la

diversió són notes d'identitat del temps lliure i de l'oci alhora que objectiu en la major part de les matèries del currículum i, de manera notable, en l'Educació Física (catorze referències).

Millora de la qualitat de vida

El benestar personal i social com a qualitat de vida són aspectes del temps lliure i elements que són presents en tot plantejament educatiu que cerqui, per al qui és educat, un trobar-se a gust amb sí mateix i amb l'àmbit i la societat a què pertany.
Aquesta qualitat de vida es fa explícita en les referències següents, extretes de les directrius curriculars:

- *"Conèixer i apreciar el propi cos i (...) valorant les repercussions de determinades conductes sobre la salut i la qualitat de vida."* (Objectius generals de l'etapa primària)
- *"Dins del Disseny Curricular de Primària en l'àrea d'Educació Física apareixen una sèrie de funcions secundàries com la funció higiènica com a millora de la salut (...)."* (Àrea d'Educació Física. Primària i Secundària. Orientacions del DCB)
- *"L'ensenyament de l'educació física ha de promoure i facilitar que cada alumne arribi a comprendre significativament el seu propi cos i les seves possibilitats (...), ajudant-lo a adquirir els coneixements, destreses, actituds i hàbits que el permetin millorar les condicions de vida i de salut (...)."* (Àrea d'Educació Física. Primària i Secundària. Orientacions del DCB)
- *"La societat actual és conscient de la necessitat d'incorporar a la cultura i a l'educació bàsica aquells coneixements, destreses i capacitats que, relacionats amb el cos i la seva activitat motriu, contribueixen al desenvolupament personal i a una millor qualitat de vida."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció a l'àrea)
- *"(...) es tracta que els ciutadans, amb una actitud reflexiva i crítica, siguin responsables del seu propi cos i exigents amb sí mateixos i amb la societat per assolir cotes més grans en el nivell de qualitat de vida."* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Introducció a l'àrea)

L'Educació Física és una de les matèries que incideix més sobre aquesta categoria. En els objectius i continguts de l'Educació Física observem propostes per aconseguir un desenvolupament personal i una millora en la qualitat de vida i de salut (cinc referències).

Transmissió i valoració de la cultura popular

Amb aquesta categoria observem com l'escola ha de recollir el patrimoni cultural i fer-lo valorar en els seus propis alumnes, participant i contribuint-ne a l'expansió.
La legislació educativa es fa ressò d'aquest missatge en incloure en els seus articles i principis educatius aquesta idea tal i com s'ofereix a continuació:

- *"(...) participar activament (...) En la vida cultural."* (Article 1 apartat 1 de la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació)
- *"La relació amb l'entorn (...) econòmic i cultural."* (Principis de l'activitat educativa, article 2 apartat 3 j) de la LOGSE)
- *"Conèixer les creences, actituds i valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni, (...) escollir aquelles (...)."* (Objectius generals de l'etapa secundària)

En aquesta categoria i en relació amb l'àrea d'Educació Física es recullen dues expressions referides a l'etapa de Secundària i als elements curriculars que es consignen:

- *"L'esport i l'activitat física van apareixent davant els alumnes no ja com un joc, sinó com un fenomen cultural (...)"* (Àrea d'Educació Física. Etapa Secundària. Introducció als continguts d'àrea)
- *"(...) algun petit projecte d'investigació, dut a terme pels mateixos alumnes, en torn als recursos de la zona, al valor que la societat dóna a les activitats esportives (...)"* (Àrea d'Educació Física. Secundària. Seqüència dels objectius i continguts per cicles)

En total, només cinc referències ja que són d'altres àrees curriculars com l'Educació Artística i la Llengua les que tenen una major presència en aquesta categoria.
Aquesta anàlisi de contingut respon a la necessitat de conèixer la importància que, des de l'educació formal, s'atorga al tema del temps lliure i oci en els nostres adolescents.
En analitzar el conjunt de totes les àrees curriculars (Ponce de León Elizondo A. (1996)), s'observa que l'Educació Física, des dels objectius, continguts i orientacions, ofereix matisos notables en el nostre tema objecte d'estudi, "el temps lliure i l'oci".

En efecte, l'àrea d'Educació Física està molt relacionada amb activitats de temps lliure com excursions, naturalesa, esport, jocs, manteniment,.. etc.

De les 208 referències trobades en els documents analitzats de totes les àrees, 64 es corresponen amb l'àrea d'Educació Física.

Entre els continguts d'àrea recollits prevalen els actitudinals.

Com ja hem comprovat, en la reforma educativa actual, són vàries les referències que exigeixen aquesta educació del temps lliure. L'educació obligatòria es proposa afavorir que el nen realitzi els aprenentatges necessaris per viure i integrar-se a la societat de manera crítica i creativa, procurant que aquest procés d'ensenyament i aprenentatge resulti gratificant. D'aquesta manera es pretén aconseguir el desenvolupament integral de la persona (l'ensenyament obligatori es proposa aconseguir en l'alumne sensibilitat creativa per gaudir del seu temps lliure), raó per la qual caldrà pensar amb entusiasme que aquestes expectatives es compleixin.

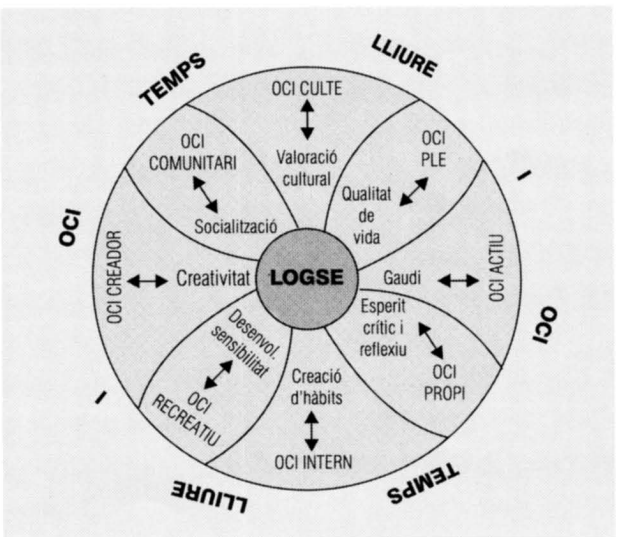
Arribat aquest moment creiem que ningú no es qüestionarà la importància enorme dels valors i del seu desenvolupament en l'educació. L'afany cal posar-lo aquí. És per això que l'educació juga un paper determinant pel que fa a la creació dels valors. Diu Weber E. (1969:196) que qualsevol sistema educatiu en la seva faceta d'educació de temps lliure hauria d'estar centrat en la creació d'un nou món, un panorama essencial de valors.

Producte d'aquesta anàlisi realitzada, podem dir que les directrius educatives actuals tenen un marcat caràcter d'educació per al temps lliure, en part originat pels canvis i transformacions socials, polítiques i tecnològics.

Les aportacions i innovacions que, des del nostre punt de vista, ofereix el nou sistema educatiu en matèria d'oci i temps lliure i que impliquen totes les àrees del currículum, especialment l'àrea d'Educació Física, es resumeixen en els punts següents:

Cal *educar en*:

- El *foment* d'hàbits de comportament democràtic que derivi en un dels principis fonamentals de l'educació física-esportiva, com és el saber relacionar-se, a través dels jocs i esports, de forma lúdica i en participació social, entenent la competició com a superació de les pròpies capacitats i com a una forma d'autoexigència individual i de grup i no des d'un concepte de rivalitat ni en temes d'èxit/fracàs, amb la finalitat d'arribar a aconseguir un *oci comunitari i comunicatiu*.
- El *cultiu* de la creativitat que transfereixi a determinades manifestacions artístiques, culturals, d'expressió, de relació, etc. el nivell d'activitat motriu que condueixi a provocar un *oci creatiu i innovador*.
- El *desenvolupament* de la sensibilitat i estètica, mitjançant la percepció, interiorització, representació de situacions i sentiments basats en la utilització de recursos expressius i comunicatius, que desperti afeccions i gustos com a aspectes importants en l'autorrealització, gaudi i plaer personal, arribant a un *oci creatiu*.
- La *creació* i cultiu regular i constant d'hàbits com a font de plaer, afany de superació i desenvolupament personal, comptant amb el coneixement del nivell de desenvolupament físic i destresa motriu que generi en el subjecte un *oci intern*.
- El *desenvolupament* d'un esperit crític i reflexiu, davant del bombardeig consumista de la societat al qual no escapa tampoc l'activitat física-esportiva, que permeti ésser un mateix i no producte de la moda lúdica i l'alienació, per viure un *oci propi i personal*.
- *Iniciatives* escolars gratificants amb un component lúdic el qual, responent a interessos, necessitats i aptituds dels alumnes, permetin que siguin ampliades en el temps lliure gaudint d'un *oci actiu*.
- *Plantejaments* que cerquin, per al qui és educat, un estar a gust amb ell mateix, assolint el benestar personal i social com a qualitat de vida i com a aspectes d'un *oci ple i equilibrador*.
- La *valoració* del patrimoni natural, cultural, esportiu i artístic de la comunitat en què viuen, com a font d'enriquiment cultural que contribueixi a la conserva-



Gràfic 2. Aportacions del Sistema Educatiu a l'Educació del temps lliure.

ció i millora de les tradicions culturals i a descobrir i conèixer nous camps per tal de gaudir d'un *oci culte*.

En definitiva, cal potenciar, des de l'escola un oci ric que permeti la formació integral de la persona. Com a resum, il·lustrem en el gràfic núm. 2 les principals aportacions del nou sistema educatiu i de la LOGSE en matèria de temps lliure.

Bibliografia

BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal universitaria.

CUENCA, M. (1995). *Temas de Pedagogía del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

DUMAZEDIER, J. (1974). *Sociologie empirique du loisir*. París: Seuil.

GARCÍA FERRANDO, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas*. Madrid: Instituto de la Juventud

GARCÍA HOZ, V. (1984). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.

GARCÍA HOZ, V. (1991). *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp.

LÓPEZ ANDRADA, B. i altres. (1982). *Tiempo libre y educación*. Madrid: Escuela Española.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993). *Los valores: un desafío permanente*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

MONERA OLMOS, M.L. (1985). "Análisis del ocio y tiempo libre en la actualidad", a *Bordón*, núm. 256.

NORBERT, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ RIOJA, J.A. (1992). *Educación para el ocio*. Madrid: MC Palabra.

PUIG ROVIRA, J.M. i TRILLA, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.

RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1994). "Ocio y estilos de vida", a *Informe sociológico sobre la situación social en España*. Madrid: Informe Foessa.

STOKOWSKI, P.A. (1994). *Leisure in society: a network structural perspective*. London: Mansell.

TRILLA, J. (1989). "Educación formal, no formal e informal", a *Enciclopedia práctica de la pedagogía*. (4). Madrid.

TRILLA, J. (1991). "Revisión de los conceptos de tiempo libre y ocio. El caso infantil", a *Infancia y Sociedad núm. 8*. Pp. 17-31.

WEBER, E. (1969). *El problema del tiempo libre*. Madrid: Editora Nacional.

ESTUDI DE LES ACTIVITATS DE FORMACIÓ DEL PRÀCTICUM D'ENSENYAMENT SEGONS LES OPCIONS PROFESSIONALS DELS PROFESSORS EN PRÀCTIQUES D'EDUCACIÓ FÍSICA

Jesús Medina Casaubón,
Miguel Ángel Delgado Noguera,

Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de la Universitat de Granada.

Paraules clau:
pràctiques d'ensenyament, ensenyament de l'educació física, gestió esportiva, entrenament esportiu.

Resum

Des de la creació dels estudis d'Educació Física (EF) a Espanya, l'única sortida professional ha estat l'ensenyament.

Amb l'aprovació dels nous plans d'estudi del Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport, sorgeixen nous itineraris professionals: ensenyament de l'Educació Física, Gestió esportiva i Entrenament Esportiu. A més, aquest nou pla d'estudis estableix un pràcticum específic per a cadascun d'aquests itineraris.

Degut al fet que en els estudis d'EF només existeix tradició en les pràctiques de l'ensenyament, el pràcticum específic per a Gestió esportiva i Entrenament Esportiu constitueix l'autèntic repte d'aquest nou pla d'estudis.

Com que en l'actualitat segueix vigent l'antic pla d'estudis en el qual només existeix el pràcticum d'ensenyament, amb aquest estudi hem tractat de conèixer com es percep el pràcticum d'ensenyament en funció de les preferències professionals i quin tipus d'activitats del pràcticum esmentat són de més utilitat per aquells professors en pràctiques de la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de Granada, la preferència professional dels quals no és l'ensenyament

Abstract

From the beginning of Physical Education studies in Spain, the only professional outlet has been teaching. New professional routes have emerged with the approval of the new study plan of the degree in Science of Physical Activity and Sport: Physical Education teaching, Sports Management and Sports Training. In addition, this new studies plan establishes a specific practice for each one of these routes.

Given that only a physical education studies does tradition exist in the teaching practices, the specific practice for Sports Management and Sports Training constitutes the authentic challenge in this new studies plan.

As, in reality, the old studies plan continues in operation with only the practice of teaching, with this study we have tried to find out how the practice of teaching in function of professional preferences is perceived. and, what type of activities of the above mentioned practice are of greater use for those teachers in practice of the Science Faculty of Physical Activity and Sport in Granada whose professional preference is not teaching.

Introducció

Si realitzem un breu recorregut històric en la literatura especialitzada, trobem que des de la creació dels estudis d'Educació Física (EF) a Espanya, l'única sortida professional d'aquests

estudis superiors ha estat la de "Professor d'Educació Física", és a dir, la professió de l'ensenyament.

Al llarg de l'evolució d'aquests estudis, fins a la fundació de l'Institut Nacional d'Educació Física (INEF), el 1961 (Llei 77/1961, de 23 de desembre, articles 15, 16 i 17) i després amb la llicenciatura en Educació Física a Espanya (1981), l'única sortida professional d'aquests estudis ha estat l'ensenyament. A partir de la posada en funcionament de l'Institut d'Educació Física de Madrid, s'introdueix en el currículum dels futurs professors d'Educació Física les pràctiques docents, tenint-hi una especial importància. S'anomenaven "Pràctiques didàctiques en centres" i s'inicien el curs acadèmic 1970/1971.

Les pràctiques d'ensenyament del currículum actual del llicenciat en Educació Física es realitzen en el darrer curs de la llicenciatura (5è curs) dins de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i l'Esport II, amb una càrrega de 3 hores pràctiques a la setmana.

Les pràctiques docents van adquirir una gran importància i forta tradició dintre d'aquesta llicenciatura; així, alguns programes de pràctiques per a la formació de futurs professors han arribat a esdevenir modèlics dins de l'àmbit de la formació del professorat en general.

La conformació d'aquests programes de pràctiques i la seva evolució ha estat influïda i afavorida pels programes de formació del professorat i per la investigació sobre la formació del professorat.

Aquesta evolució en els programes de pràctiques d'ensenyament demostra l'interès i la importància amb què són tractats dins del currículum del llicenciat en Educació Física. Tanmateix, aquest interès pels programes de pràctiques docents es posa encara més de manifest si considerem que han estat objecte d'estudi i d'investigació amb la intenció d'aconseguir una millor preparació dels futurs professors d'Educació Física. Així, podem destacar que el programa de pràctiques d'ensenyament de la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de la Universitat de Granada, està essent constantment estudiat i investigat per tal de millorar-lo i s'han realitzat fins a l'actualitat quatre tesis doctorals sobre ell (Delgado, 1990; del Villar, 1993; Medina Casaubón, 1995 i Viciana, 1996).

D'altra banda, la investigació sobre els programes de pràctiques d'ensenyament no és un fet aïllat de la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de Granada, fins a aquesta data s'han realitzat i llegit 14 tesis doctorals sobre Formació del professorat d'Educació Física a Espanya.

Si considerem que fins a aquesta data el nombre de tesis doctorals realitzades sobre l'àmbit de les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport és de 182 (de les quals 42 corresponen a l'àrea de les Ciències humanes i de l'ensenyament) podem dir que, en proporció, el percentatge de tesis doctorals desenvolupades sobre la formació del professorat d'Educació Física (7,69% del total i el 33,33% pel que fa a l'àrea de Ciències humanes i de l'ensenyament) és un indicador més de la importància que fins ara hom ha donat a les pràctiques docents i, per tant, a la sortida professional de l'ensenyament dins el currículum del llicenciat en Educació Física.

En l'actualitat el mercat laboral del camp de l'ensenyament de l'Educació Física s'està començant a saturar, de manera que en els darrers tres anys s'ha apreciat una notable reducció en les expectatives de treball d'aquesta sortida professional del llicenciat en Educació Física. D'altra banda, els canvis en els hàbits de vida, unit a una més gran conscienciació de la societat i dels organismes públics sobre la importància de l'activitat física i de l'esport, han provocat una demanda de professionals de l'Educació Física i l'esport per cobrir aquestes necessitats socials que han sorgit com a conseqüència de la sensibilització social pel tema de l'exercici físic. Tot això ha generat una obertura en l'horitzó professional del llicenciat en Educació Física, i han aparegut dues noves sortides professionals: Gestió-recreació esportiva i l'Entrenament esportiu.

L'antiguitat del pla d'estudis actual de la llicenciatura d'Educació Física i les circumstàncies socials anteriorment assenyalades fan necessària la constitució d'un nou pla d'estudis actualitzat i que respongui a les noves demandes socials.

El nou pla d'estudis és una realitat, aprovat en Junta de Govern de la Universitat de Granada, el 19 de febrer de 1996 i en el Claustre universitari el 18 de novembre de 1996, i finalment publicat en la Resolució de 4 d'octubre de 1996 de la Universitat de Granada, per la qual es fa públic el pla d'estudis de llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport, dependent d'aquesta Universitat (BOE núm. 272, d'11 de novembre de 1996). Entre d'altres característiques i peculiaritats destaca perquè existeixen en el seu currículum tres itineraris, en els quals hom ha contemplat les noves demandes socials i professionals a què ens hem referit anteriorment, que són: Ensenyament de l'Educació Física, Gestió esportiva i Entrenament Esportiu. A més, en existir noves sortides professionals diferents de l'ensenyament de l'Educació Física, aquest nou pla d'estudis estableix un pràcticum específic per a cadascun d'aquests itineraris.

A partir del nou pla d'estudis, en crear-se dos nous pràcticum, el de Gestió esportiva i el d'Entrenament esportiu, desapareix

l'hegemonia que les pràctiques docents havien tingut fins avui dins del currículum del llicenciat en Educació Física.

Per al desenvolupament del pràcticum d'ensenyament no existirà cap problema atesa la tradició que existeix sobre ell i, com ja hem descrit anteriorment, a la quantitat d'estudis i investigacions que s'han realitzat sobre aquest tipus de pràcticum. Tanmateix, per al desenvolupament dels dos nous pràcticum no existeixen ni estudis ni experiències. Són una novetat dins de la formació professional de l'Activitat Física i de l'Esport.

En el cas del pràcticum sobre Entrenament esportiu, els únics antecedents i experiències a les quals hom pot recórrer són les escoles de formació d'entrenadors, en els currículums de les quals hi ha previstes unes pràctiques per a la formació de l'entrenador (Delgado, 1996; Ibáñez, 1996).

Per tant, considerant que en l'actualitat segueix vigent el pla d'estudis antic en què només existeix el pràcticum d'ensenyament i davant de les noves possibilitats professionals dels llicenciats en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport, pensem que fóra interessant conèixer com es percep el pràcticum d'ensenyament en funció de les preferències professionals, i quin tipus d'activitats del pràcticum d'ensenyament poden ser útils per aquells professors en pràctiques la preferència professional dels quals no és l'ensenyament.

Objectius de l'estudi

Amb el desenvolupament d'aquest estudi pretenem els objectius següents:

1. Conèixer com valoren els professors en pràctiques d'Educació Física el pràcticum d'ensenyament en funció de les seves experiències professionals.
2. Valorar la utilitat que les diferents activitats del pràcticum d'ensenyament tenen per a les altres sortides professionals.
3. Tenir un punt de partida per a l'orientació i construcció del nou pràcticum de Gestió i Rendiment esportiu del futur pla d'estudis.

Mètode d'investigació

Subjectes

La mostra d'aquest estudi l'han constituïda tots els alumnes de 5è curs de la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de la Universitat de Granada que han fet l'assignatura Didàctica de l'Educació Física i de l'Esport II, durant el curs acadèmic 1995-1996, en total 64 subjectes.

Context

Aquest estudi s'ha realitzat a la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de la Universitat de Granada dins l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i de l'Esport II, dintre de la qual els alumnes realitzen les pràctiques docents.

En aquesta assignatura els alumnes tenen, a més de les pràctiques d'ensenyament, tres hores a la setmana de formació teòrica-pràctica.

Els professors de la facultat que imparteixen l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i de l'Esport II són tres i estan directament relacionats amb les pràctiques docents sis professors:

- Un professor titular d'universitat, amb més de vint-i-quatre anys d'experiència en formació inicial del professorat d'Educació Física.
- Un professor agregat de batxillerat d'Educació Física, en comissió de serveis en el Departament d'Educació Física i Esportiva, amb sis anys d'experiència en formació inicial del professorat d'Educació Física.
- Un professor associat d'universitat, amb tres anys d'experiència en formació inicial del professorat d'Educació Física.
- Una professora associada d'universitat, amb un any d'experiència en formació inicial del professorat d'Educació Física.
- Un professor associat d'universitat, amb un any d'experiència en formació inicial del professorat d'Educació Física.
- Un professor associat d'universitat, amb dos anys d'experiència en formació inicial del professorat d'Educació Física.

Programa de pràctiques docents

El programa de pràctiques docents aplicat als alumnes que van participar en aquest estudi durant el curs acadèmic

	PROGRAMA DE FORMACIÓ EN GRUP
FASE 1	Pràctica autònoma, anàlisi de la pràctica en interacció amb el *supervisor*, el *company* i amb el *"Grup"*
FASE 2	Pràctica autònoma, anàlisi de la pràctica en interacció amb el *company* i amb el *"Grup"*.

Quadre 1. Característiques de las fases del programa de formació.

FASE	DATA	PROGRAMA EN GRUP
1	20-10-95 15-02-96 *14 Classes*	1. Pràctica d'ensenyament. 2. Planificacions de sessió corregides pel supervisor 3. Diari. 4. Observacions. 5. Visionat de sessions en Grup amb el supervisor. 6. Reunions de Grup.
2	21-02-95 5-06-96 *14 Classes*	1. Pràctica d'ensenyament. 2. Planificacions de sessió corregides pel Grup. 3. Diari. 4. Observacions. 5. Visionat de sessions amb el Grup. 6. Reunions de Grup.

Quadre 2. Temporalització de les Fases del programa de pràctiques docents.

1995-1996 el podem anomenar programa de pràctiques basat en el treball en grup.

L'organització d'aquest programa de pràctiques per als noranta alumnes del curs 1995-1996 consisteix a dividir-los en sis grups i cadascun d'ells és controlat pels tres professors d'universitat que hem esmentat anteriorment. De manera que a cada professor de la facultat li corresponen aproximadament quinze alumnes en pràctiques.

Dins el programa de pràctiques, els professors en formació inicial es van incorporar als centres de pràctiques durant el mes d'octubre i van desenvolupar la seva tasca docent fins que es va acabar el curs acadèmic 1995-1996 en cadascun d'aquests centres educatius.

Cada professor en pràctiques, és responsable directe d'un curs, i és tutelat pel professor titulat del centre de secundària i pel supervisor de la facultat corresponent.

Cada professor en pràctiques impartia una hora setmanal d'ensenyament, una hora setmanal d'observació i una reunió de grup a la setmana.

El programa de pràctiques docents basat en el treball en grup, per les seves característiques, el podem emmarcar dintre dels models de formació del professorat orientats a la indagació (Zeichner, 1983), atès que té com a objectiu bàsic desenvolupar en el docent la capacitat per analitzar la seva pròpia pràctica.

Tradicionalment els programes de formació de professors cercaven l'adquisició de competències docents en situacions de laboratori, que posteriorment es poguessin extrapolar a les situacions reals de l'aula. Els programes competencials centraven el seu interès en el comportament docent i menyspreaven el coneixement pràctic del professor.

En el programa de pràctiques aplicat als alumnes objectes de l'estudi no hem renunciat al fet que el professor sigui competent, ni que la seva conducta en l'aula sigui eficaç, però ens interessa més que adquireixi una competència que influeix en el procés de formació i que serà transcendental per a la seva activitat professional com a docent, la capacitat d'analitzar la seva pròpia pràctica, amb l'objectiu de construir un coneixement pràctic que li permeti conèixer i comprendre allò que s'esdevé a la seva aula i així, poder desenvolupar les seves pròpies estratègies d'intervenció. Aquest procés acabarà amb una millora de la seva conducta docent a l'aula.

En aquest programa de formació la pràctica a més d'analitzar-se de forma individual, s'analitza en grup.

El programa de formació estava estructura en dues fases en funció dels nivells de supervisió aplicats en cadascuna. En el quadre 1 podem observar les característiques de cadascuna d'aquestes fases:

En cadascuna de les fases del programa els professors en pràctiques van haver de realitzar una sèrie d'activitats molt concretes que es descriuen en el quadre 2, en què podem apreciar de manera esquemàtica la temporalització de les activitats en cadascuna de les fases del programa de pràctiques basat en el treball en grup.

Dins d'aquest programa de pràctiques docents, a més de les activitats concretes de cadascuna de les fases, els professors en pràctiques van realitzar les activitats següents:

1. Assistència a l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i l'Esport II durant tres hores setmanals.
2. Elaboració d'una programació d'aula amb una durada d'un curs acadèmic, per al grup al qual impartia

docència en el context de les pràctiques, revisada individualment amb el professor.
3. Disseny d'un treball sobre l'avaluació en l'ensenyament.
4. Anàlisi de les pràctiques simulades dels estils d'ensenyament en la facultat.
5. Realització d'un projecte d'investigació.
6. Elaboració d'un memòria de pràctiques, al final del curs.

Finalment, indicar que en aquest programa de pràctiques docents la supervisió es va dur a terme fonamentalment pel supervisor (professor de la facultat) i pel tutor (professor d'Educació Física del centre educatiu).

Instrument de recollida de dades

Partint dels objectius de l'estudi, hem elaborat un qüestionari que ens permetés conèixer com valoren els professors en pràctiques d'Educació Física el pràcticum d'ensenyament en funció de les seves preferències professionals i quines de les seves activitats consideren útils per a les seves diferents perspectives professionals.
Aquest qüestionari, que podem observar en l'annex 1, és constituït pel tipus de preguntes següent:

1. Preguntes tancades d'elecció entre vàries alternatives, dins d'aquestes hem utilitzat dos tipus:
   - Dicotòmiques: si-no
   - Politòmiques: amb vàries alternatives de resposta
2. Preguntes obertes.
3. Preguntes tipus Escala: amb una valoració en una escala de d1 a 5 (Molt útil, útil, indiferent, gens útil i poc útil).

Procediment

Apliquem el programa de pràctiques docents basat en el treball en grup a tots els alumnes de 5è curs de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i l'Esport II, des del 20 d'octubre de 1995 fins al 5 de juny de 1996.
Acabat el programa de pràctiques docents, apliquem a tots els alumnes que hi havien participat el mateix qüestionari que hem descrit en l'apartat anterior.

Abans que comencessin a emplenar el qüestionari se'ls explicà les instruccions per emplenar-lo i, a més, vam subratllar que aquest qüestionari era totalment anònim per assegurar la veracitat de les respostes.

Resultats

L'anàlisi dels resultats l'hem realitzat per preguntes, agrupant les respostes en funció de les preferències professionals triades pels enquestats:

1. Assenyala quina és la teva preferència professional quan acabis els estudis de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport

Com podem observar en la figura 1 segueix predominant la professió de l'ensenyament, això és degut al fet que no existeix tradició en la resta de professions. Destaca l'escassa elecció de l'àmbit de la gestió.

ENSENYAMENT	GESTIÓ	RENDIMENT
51,56%	12,50%	35,94%

Taula I. Preferències professionals dels futurs Llicenciats en Educació Física.

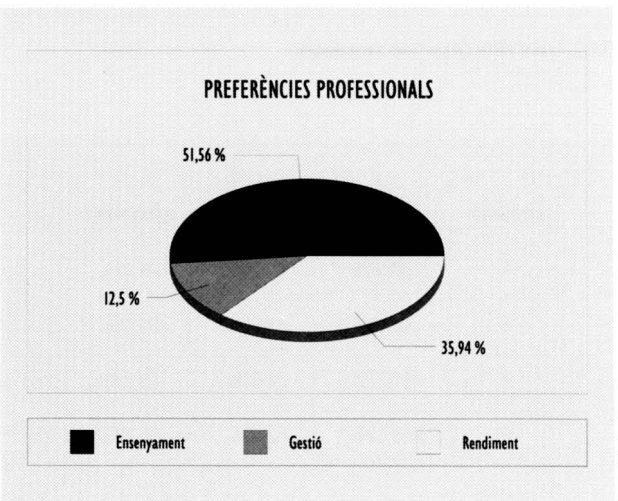


Figura I. Preferències professionals dels alumnes de 5è curs de la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de la Universidad de Granada.

ENSENYAMENT	GESTIÓ	RENDIMENT
100%	75%	78,26%

Taula 2. Utilitat del practicum d'ensenyament per a les diferents opcions professionals.

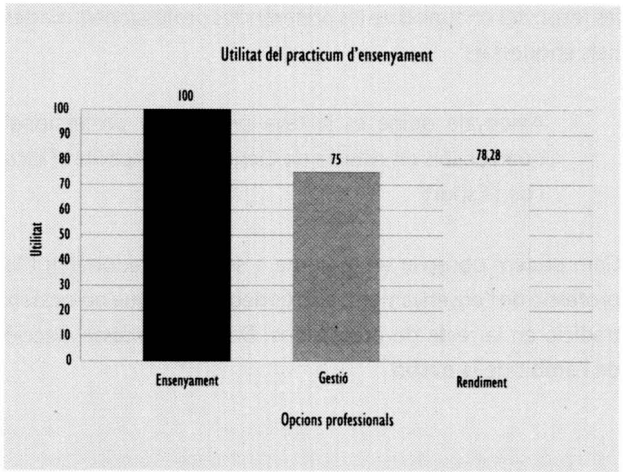


Figura 2. Utilitat del practicum d'ensenyament per a les diferents opcions professionals.

ENSENYAMENT	GESTIÓ	RENDIMENT
93,94%	25%	60,86%

Taula 3. Grau d'utilitat del practicum d'ensenyament.

ACTIVITAT	ENSENYAMENT	GESTIÓ	RENDIMENT
A	96,97%	62,50%	78,17%
C	90,90%	87,50%	69,56%
B	87,87%	72,50%	69,56%
F	63,63%	62,50%	65,22%

Taula 4. Valoració de les activitats de formació del practicum d'ensenyament.

2. Consideres que el pràcticum d'ensenyament t'ha estat útil en funció de la teva preferència professional.

Segons podem apreciar en la figura 2 existeix una utilitat evident del pràcticum d'ensenyament per a totes les opcions professionals.

3. Valora la utilitat que ha tingut per a tu aquest pràcticum d'ensenyament de cara al teu futur professional: Molt útil, útil, indiferent, poc útil, gens útil. *(Taula 3)*

Advertir que per a l'anàlisi d'aquesta pregunta hem valorat només la utilitat, és a dir, unificant els graus de l'escala "molt útil" i "útil".

El grau d'utilitat de les pràctiques actuals (molt útil i útil) es manifesta clarament per als qui opten per l'ensenyament. No obstant aquest grau d'utilitat també és considerat per un alt percentatge dels qui prefereixen el rendiment esportiu. Tanmateix això no s'esdevé amb l'àmbit de la gestió.

4. Valora les activitats de formació del pràcticum d'ensenyament en funció de la utilitat que pot tenir en el teu futur camp professional. Per realitzar la valoració segueix el criteri següent: molt útil, útil, indiferent, poc útil i gens útil.

Advertir que per a l'anàlisi d'aquesta pregunta hem valorat només la utilitat, és a dir, unificat els graus de l'escala molt útil i útil.

Prenent valors per damunt del 60% les activitats de formació del pràcticum més adequades per a les tres opcions professionals són:

En la figura 3 s'aprecia que aquestes quatre activitats de formació del pràcticum són útils per als llicenciats en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, amb independència de la seva futura activitat professional.

Analitzant cada opció professional de manera independent i considerant només els valors per damunt del 50% podem observar:

En l'Ensenyament:

A més de les anteriors, també són considerades com a adequades les activitats de formació del pràcticum següents *(Taula 5)*.

En la Gestió:

A més de les anteriors, també consideren com a molt útils i útils les activitats de formació següents *(Taula 6)*.

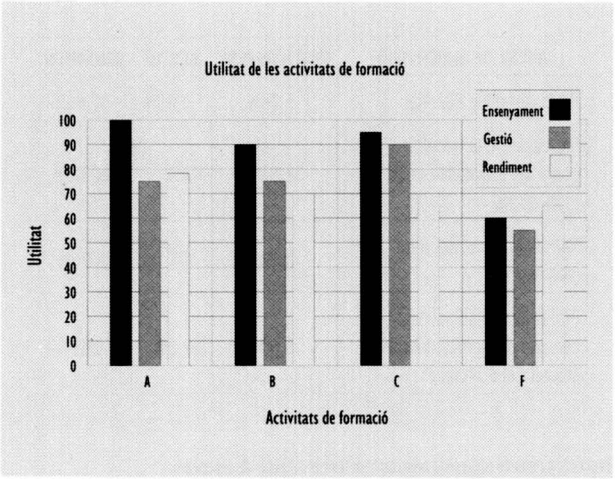


Figura 3. Activitats de formació del practicum de gran utilitat per a les tres opcions professionals.

ACTIVITAT DE FORMACIÓ	ENSENYAMENT
Anàlisi de les pràctiques simulades a la Facultat (E.E.)	75,75%
Supervisió del professor de la Facultat	72,72%
Autocrítica-reflexió	69,39%
Observació	66,66%
Supervisió del professor del centre educatiu	60,60%
Memòria	57,57%
Anàlisi de les pràctiques en vídeo	57,57%
Discussions i intercanvi d'experiències en Grup	51,51%

Taula 5. Valoració de les activitats de formació del practicum pels qui opten per l'ensenyament.

ACTIVITAT DE FORMACIÓ	GESTIÓ
Autocrítica-reflexió	62,50%
Anàlisi de les pràctiques simulades en la Facultat (E.E.)	62,50%
Projecte d'investigació	50%
Observació	50%
Memòria	50%
Discussions i intercanvi d'expèriencies en Grup	50%

Taula 6. Valoració de les activitats de formació del practicum pels qui opten per la Gestió.

ACTIVITAT DE FORMACIÓ	RENDIMENT
Supervisió del professor del centre educatiu	82,60%
Discussions i intercanvi d'experiències en Grup	65,20%
Supervisió del professor de la Facultat	60,86%

Taula 7. Valoració de les activitats de formació del practicum pels qui opten pel Rendimient Esportiu.

ACTIVITAT	ENSENYAMENT	GESTIÓ	RENDIMENT
Cap	17,65%	9,09%	8,57%
Reunions Grup	15,68%	9,09%	2,85%
Projecte Invest.	13,72%	0,00%	14,28%
Observacions	7,84%	9,09%	14,28%
Autocrítiques	5,88%	9,09%	19,99%

Taula 8. Activitats de formació que s'eliminarien en funció de les diferents opcions del practicum.

En Rendiment esportiu:
A més de les anteriors, també consideren com a molt útils i útils les activitats de formació següents. *(Taula 7)*

5. Quines activitats del pràcticum d'ensenyament eliminaries en funció del teu futur professional. Indica-les i raona la resposta:

En la taula 8 podem observar les diferents activitats de formació que s'eliminarien en funció de l'opció professional per a la qual s'orienta el pràcticum.
Atenent a la taula 8 podem apreciar que no existeix cap percentatge significatiu. En l'ensenyament existeix un alt percentatge per tal que no canviï res. Tanmateix, el percentatge més rellevant (23,53%) indica que s'hauria d'eliminar la continuïtat de les observacions i autocrítiques. També s'han de d'encarrilar les reunions de grup, el projecte d'investigació, les observacions i les autocrítiques. Pel que fa a la gestió, no es marquen diferències significatives respecte d'aquesta pregunta. Respecte del rendiment esportiu, també s'han d'orientar les observacions, les autocrítiques i el projecte d'investigació, és a dir, adaptar aquestes activitats a l'àmbit de l'esport.

ACTIVITAT	ENSENYAMENT	GESTIÓ	RENDIMENT
Més pràctiques d'Ensenyament	31,36%	0,00%	0,00%
Pràctiques de Gestió	0,00%	50,00%	0,00%
Pràctiques d'Entrenament	0,00%	0,00%	39,39%

Taula 9. Activitats de formació a incloure en el practicum segons les opcions professionales.

ENSENYAMENT	GESTIÓ	RENDIMENT
87,87%	100%	100%

Taula 10. Conveniència de la supervisió en els futurs practicum específics.

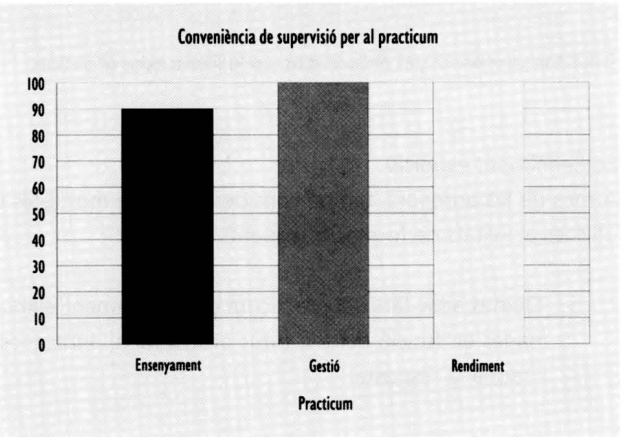


Figura 4. Interès per l'existència de supervisió en cadascuna de les opcions de practicum.

SUPERVISIÓ	ENSENYAMENT	GESTIÓ	RENDIMENT
Com la realitzada actualment, MIXTA: professor de la Facultat i persona del món laboral	56,51%	37,50%	37,48%
Persona del món laboral	13,04%	12,50%	0,00%
Professor de la Facultat	3,03%	12,50%	12,50%

Tabla 11. Tipus de supervisió per a cadascuna de les opcions de practicum.

AGENT DE SUPERVISIÓ	ENSENYAMENT	GESTIÓ	RENDIMENT
Professor de la Facultat	6,06%	0,00%	8,69%
Professor de la Facultat i persona específica del món laboral	87,87%	75%	82,60%
Només persona del món laboral	0,00%	12,5%	0,00%
Professor de la Facultat, persona específica del món laboral i el company	0,00%	12,5%	8,69%

Taula 12. Agents de supervisió necessaris en funció del tipus de practicum.

6. Si en el futur es pogués realitzar un pràcticum específic de la teva preferència professional, quines activitats de formació hi inclouries. Indica-les i raona la teva resposta.

Com podem observar a la taula 9, les respostes són molt contundents, ja que els que prefereixen l'ensenyament exigeixen més quantitat de pràctiques i en gestió i entrenament esportius, se sol·licita que les pràctiques sigui específiques.

7. En aquest futur pràcticum específic segons la teva experiència professional hi hauria algun tipus de supervisió o assessorament. *(Taula 10)*

Segons podem observar en la figura 4 la resposta afirmativa és molt clara en totes les opcions del pràcticum. Encara que en l'opció professional de l'ensenyament és lleugerament inferior a les altres opcions, hem de considerar que tres subjectes no van respondre aquesta pregunta.

8. Quin tipus de supervisió plantejaries per aquest pràcticum específic.

En la taula 11 podem observar que en les tres opcions professionals es considera adequat el tipus de supervisió aplicat actualment en les pràctiques, és a dir, una supervisió mixta (professor de la facultat i persona específica del món laboral).

9. Quins agents de supervisió inclouries en aquest pràcticum específic, assenyala'ls. *(Taula 12)*

S'aprecia en les tres opcions de pràcticum que una clara majoria inclouria en la supervisió el professor de la facultat i una persona específica del món laboral (tutor de la professió corresponent). També, com podem observar en la figura 5, alguns incorporen el company de pràctiques com a un agent important de la supervisió.

10. Atenent al pràcticum que realitzaries segons la teva preferència professional, a quins agents de la supervisió caldria concedir més importància. Assenyala'ls. *(Taula 13)*

Observem que en les tres opcions professionals als agents de supervisió que se'ls concedeix més importància són als que constitueixen la supervisió mixta, professor de la facultat i persona específica del món laboral. A més, en la figura 6 podem apreciar que en les tres opcions també es valora el paper de la persona del món laboral com a agent de supervisió, especialment en la gestió.

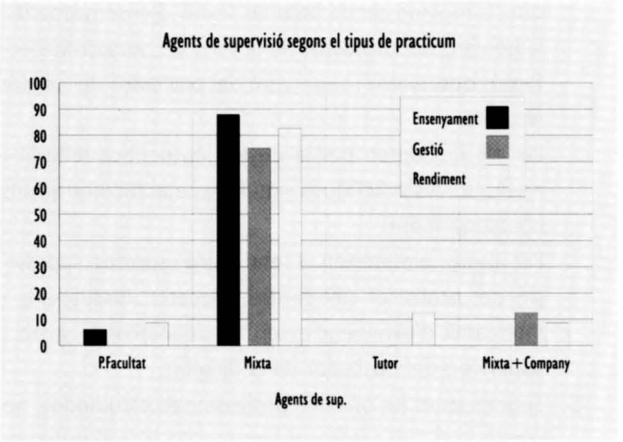


Figura 5. Agents que formarien part de la supervisió en cadascun dels practicum específics.

AGENT DE SUPERVISIÓ	ENSENYAMENT	GESTIÓ	RENDIMENT
Professor de la Facultat	6,06%	12,50%	4,32%
Professor de la Facultat i persona específica del món laboral	36,36%	25%	52,17%
Només persona del món laboral	21,21%	25%	17,39%
Professor de la Facultat, persona específica del món laboral i el company	3,03%	0,00%	17,39%

Taula 13. Importància dels agents de supervisió en cadascuna de les opcions del practicum.

Conclusions

Les conclusions a què hem arribat amb el desenvolupament d'aquesta investigació són les següents:

1. Atès que no existeixen opcions sobre una pràcticum específic o sobre un pràcticum bàsic o de desenvolupament, en l'actualitat, en la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de la Universitat de Granada, segueix predominant l'opció professional de l'ensenyament.
2. Totes les opcions professionals estudiades realitzen una valoració alta sobre la utilitat del pràcticum d'ensenyament aplicat en la Facultat de Granada, la qual cosa ens permet afirmar que si el pràcticum fos específic la valoració seria encara superior.
3. Les activitats de formació més valorades per totes les opcions professionals són: impartir classes en el centre educatiu; programació de sessions; programació d'aula o programació a llarg termini i l'avaluació. Òbviament, planificar, diagnosticar i avaluar, així com dur a la pràctica allò previst en la planificació, són competències comunes i molt importants en totes les professions de l'àmbit de l'activitat física i l'esport.
4. A més de les anteriors, les activitats formatives del pràcticum més valorades pels qui trien l'ensenyament com a sortida professional són: anàlisi de les pràcti-

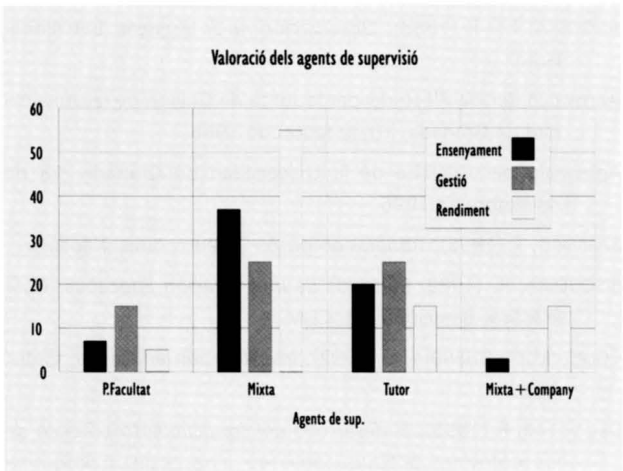


Figura 6. Importància dels agents de supervisió en cadascuna de les opcions de practicum.

ques simulades en la facultat (estils d'ensenyament); supervisió del professor de la facultat, autocrítica-reflexió; observació i supervisió del professor del centre educatiu.

Per als qui opten per la gestió: autocrítica-reflexió i anàlisi de les pràctiques simulades a al facultat (estils d'ensenyament).

Per als qui prefereixen el rendiment esportiu: supervisió del professor del centre educatiu; discussions i intercanvi d'experiències en les reunions de grup i supervisió del professor de la facultat.

5. Segons totes les opcions professionals estudiades, no eliminarien cap activitat formativa de les aplicades en el pràcticum de l'ensenyament sinó que realitzen propostes de millora per a cadascuna d'elles, amb l'excepció que les dues noves opcions professionals (gestió i rendiment esportiu) subratllen que les pràctiques han de ser específiques per a cadascun dels camps professionals.
6. La supervisió és un element molt important per a les tres opcions professionals, i es considera que la supervisió més adequada hauria de ser mixta (supervisió del professor de la facultat més la supervisió d'una persona específica del món laboral "tutor específic"). A més existeix la possibilitat d'incorporar en la supervisió al propi company de pràctiques en la línia de treball en grup.

Bibliografia

ANGUERA, M. T. (1988). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó.

Aprovació del Pla d'Estudis per la Junta de Govern de la Universidad de Granada. 10 de febrer de 1996.

Aprovació per Claustre de la Universidad de Granada. 18 de novembre de 1996.

BARREIRO, T. (1992). *Trabajos en grupo*. Buenos Aires: Kapelusz.

BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ed. CEAC.

COLAS, M.P. i BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Cadis: Alfar.

DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en Formación Inicial.* Tesi doctoral. Universidad de Granada.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1990). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física.* Tesi doctoral inèdita. Universidad de Granada.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1996). Organización de las prácticas en la formación de los técnicos deportivos. *Training Fútbol. Revista técnica mensual*, 9, 35-43.

DELGADO NOGUERA, M.A.; DEL VILLAR, F.; MEDINA CASAUBÓN, J. i VICIANA, J. (1995). Las prácticas didácticas en secundaria. Una propuesta de Educación Física, en MONTERO MESA, M.L.; CEBREIRO LÓPEZ, B. i ZABALZA, M.A. (Eds.). *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago: Tórculo Edicions.

FERRY, G. (1977). *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*. Barcelona: Fontanella.

IBÁÑEZ GODOY, S.J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto*. Tesi doctoral. Universidad de Granada.

KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Llei 77 / 1961, de 23 de desembre, sobre l'Educació Física. BOE núm 309 de 23 de desembre.

MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

MEDINA CASAUBÓN, J. (1996). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el Trabajo en Grupo durante la Formación Inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Tesi doctoral. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

MEDINA CASAUBÓN, J. i DELGADO NOGUERA, M.A. (1995). Técnicas de trabajo en grupo en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. *Ámbitos específicos de los Deportes y de la Educación Física. Segundo Volumen de las actas del Segundo Congreso de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación del INEF de LLeida*. LLeida: Organització del IIn. Congrés de l'Educació Física i l'Esport. INEF de Catalunya.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). En clave de Reforma: La Evaluación. Madrid: SM.

Ordre de 6 d'abril sobre convalidació del títol de professor d'Educació Física pels corresponents a què es refereix l'article 5è del Reial Decret 790/1981 de 24 de abril. BOE núm. 86, de 10 d'abril de 1982.

Ordre de 9 de maig de 1983 per la qual s'aprova el Pla d'Estudis de l'Instituto Nacional de Educación Física de la Universidad de Granada. BOE núm. 148, de 22 de juny de 1983; correcció d'errates al BOE núm. 185, de 4 de agost.

Reial Decret 1670/1993 de 24 de setembre pel qual s'estableix el títol oficial de Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport i les directrius generals pròpies dels plans d'estudis conduents a la seva obtenció. BOE núm. 251 de 20 d'octubre de 1993.

Resolució de 4 d'octubre de 1996 de la Universidad de Granada, per la qual es fa públic el pla d'estudis de Llicenciat en Ciències de l'activitat Física i l'Esport. BOE núm. 272, 11 de novembre de 1996.

VERA VILA, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.

VICIANA RAMÍREZ, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de Formación Permanente Colaborativo*. Tesi doctoral. Universidad de Granada.

VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de Investigación Social*. Barcelona: Ed. PPU.

INTERDISCIPLINARIETAT DE LES ÀREES EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. L'EDUCACIÓ FÍSICA REFORÇ DE L'ÀREA DE LLENGUA CASTELLANA I LITERATURA

Julio Conde Caveda,

Professor d'Educació Física a la Facultat de Ciències de l'Educació. Departament Didàctica de l'Educació Física, Plàstica i Musical. Universidad de Cádiz.

Milagros Arteaga Checa,

Professora d'Educació Física a la Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Didàctica de l'Educació Física, Plàstica i Musical. Universidad de Jaén.

Virginia Viciana Garófano,

Professora d'Educació Física a la Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Didàctica de l'Educació Física, Plàstica i Musical. Universidad de Almería.

Paraules clau:
educació integral, interdisciplinarietat, educació física, globalitat.

Resum

Pretenem aportar una proposta concreta sobre el concepte d'interdisciplinarietat de les àrees del currículum d'Educació Primària, en aquest en particular, de l'Educació Física amb l'àrea de Llengua Castellana i Literatura.

Així doncs, justifiquem l'estudi remetent-nos als models d'aprenentatge i ensenyament: models conductuals, cognitius i interactius, destacant els principals autors que aporten d'una o altra manera aspectes interessants per al desenvolupament d'aquest treball. Des de totes les perspectives defensem que la interdisciplinarietat, basada en la significativitat dels aprenentatges i la globalitat, és un principi clau, bàsic i fonamental en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge, en què els coneixements i les competències que hom adquireixi en l'aula puguin ser utilitzats en qualsevol situació de la vida quotidiana en què calgui.

Finalment plantegem com a exemple i de manera pràctica com l'Educació Física pot fer de reforç a l'Àrea de Llengua Castellana i Literatura. Fem una proposta real que parteix dels objectius que planteja el Decret 105/1992, de 9 de juny de 1992, en l'Àrea de Llengua Castellana i Literatura i proposem activitats significatives, jugades i motivants que depenen de

Abstract

We hope to provide a concrete proposal on the idea of interdiscipline in the primary education timetable, in particular Physical Education with Spanish Language and Literature.

We substantiate the study referring to models of learning and teaching: conducive, cognitive and interactive models, emphasising the main authors who, in one way or another, provide interesting aspects for the development of this work. From all angles, we defend that interdiscipline, supported by the significance of the training period and its completeness, is a key principal, basic and fundamental in all processes of teaching-learning, where the knowledge and aptitudes learnt in the classroom can be used in any everyday situation where it is needed.

Finally, we discuss as an example and in a practical way, how Physical Education can be a reinforcement to Spanish Language and Literature Area. We make a concrete proposal, based on the objectives in Decree 105/1992 of 9th June 1992, in Spanish Language and Literature, and we propose significant, motivating and played activities, which depend on the Area of Physical Education, for full development of these aims.

l'àrea d'Educació Física per desenvolupar integralment i, sobretot, de manera interdisciplinar aquests objectius.

Amb aquest treball pretenem aportar una proposta concreta sobre el treball de la interdisciplinarietat de les àrees del currículum d'Educació Primària. Per això desenvolupem una proposta de treball interdisciplinari entre les àrees d'Educació Física i Llengua Castellana i Literatura, reforçant el que ens fonamenta el disseny curricular de Primària.

Treballem els objectius d'Educació Física sense perdre de vista la possibilitat de desenvolupar alhora objectius d'altres àrees, encara que, dintre de les nostres sessions i unitats didàctiques, enfoquem l'avaluació a la consecució dels objectius de l'àrea d'Educació Física per sobre dels de la resta d'àrees que puguin estar reflectits en la realització d'activitats proposades per nosaltres. De la mateixa manera, la resta de les àrees podrien optar per plantejaments que vagin en la mateixa línia de treball, donant prioritat a la consecució dels objectius de la seva àrea, sense perdre de vista la possibilitat de treballar en totes les àrees d'una manera interdisciplinària global i significativa, adequat a l'entorn real al qual s'enfronta l'alumne.

Per justificar la importància de la interdisciplinarietat, cal que ens remetem als models d'aprenentatge i ensenyament, ja que caracteritzen la base d'aquestes estructures. És necessari destacar la visió que cadascuna de les tendències o models d'aprenentatge tenen sobre el tema, ja que determinen que tots ells d'una o altra manera ressalten la importància en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Ressaltarem els tres tipus de models d'aprenentatge i en destacarem els aspectes relacionats amb la interdisciplinarietat.

Els primers models que tractarem seran *els conductuals*, però abans d'això, destacarem una sèrie de supòsits bàsics que tenen en comú totes les tendències que hom inclou dintre d'aquests models. Segons Vidal, JG:(1)

> *Principi d'equipotencialitat:* en què les lleis de l'aprenentatge són aplicables a qualsevol ambient, espècie i individus.
>
> *Principi de correspondència:* els fenòmens interns de l'organisme no poden ser altre cosa que el reflex dels estímuls que provenen del medi extern.
>
> *La convicció ambientalista:* l'aprenentatge no és una qualitat intrínseca de l'organisme sinó que cal que sigui impulsat per l'ambient que l'inicia i el controla.
>
> *La concepció atomista i elementalista de la conducta:* qualsevol conducta és reductible a una sèrie d'associacions entre elements simples.

Dintre de les modalitats conductuals destacarem la de l'aprenentatge per condicionament operant, plantejada per Skinner, que planteja els tipus d'aprenentatge següents: l'emmotllament, el modelament i l'encadenament. Aquest darrer es caracteritza per l'associació entre sí d'un conjunt de respostes, que determinen que el fet bàsic en la constitució dels comportaments encadenats és l'associació amb estímuls reforçadors. És per això que, en aportar estímuls en la nostra matèria, cal que tinguin un enfocament que relacioni i afavoreixi aquest procés d'encadenament, ja que això donarà significativitat al procés.

Gagne(2) (1977), com a precursor d'una altra corrent dintre d'aquest models, destaca unes categories i dominis dels aprenentatges que detallem tot seguit:

1. Aprenentatge de senyals.
2. Aprenentatge per estímul-resposta.
3. Aprenentatge per encadenament.
4. Aprenentatge per associació verbal.
5. Aprenentatge de discriminacions múltiples.
6. Aprenentatge de conceptes.
7. Aprenentatge de principis.
8. Solució de problemes.

Dintre d'aquest procés, quan s'arriba a l'aprenentatge per conceptes, l'autor estableix que aquest aprenentatge vindrà determinat per grups d'objectes i esdeveniments diferents, dels quals el subjecte extrau alguna qualitat, de manera que la seva resposta estigui controlada per aquests trets. En l'aprenentatge de principis, que seria el pas següent en el procés d'aprenentatge, els conceptes s'encadenen entre sí tot creant cadenes o seqüències, i aquestes cadenes provocaran l'aparició o presència d'una regla o principi. Els conceptes i situacions properes al subjecte no es donen de manera aïllada en relació amb cadascuna de les matèries o àrees d'aprenentatge, sinó que apareixen relacionades destacant sempre un cert predomini d'alguna d'elles però sense perdre de vista la seva complementació; per tant els principis i regles que s'estableixen en l'aprenentatge també assumeixen aquesta característica de globalitat que provocarà que els aprenentatges que apareguin en el subjecte destaquin el factor d'interdisciplinarietat. Aquesta serà l'única manera que, en arribar al punt 8 "solució de problemes", destacat en la teoria de Gagne dintre de les categories i dominis dels aprenentatges, l'establiment de relacions entre dos o més principis o regles elaborats en la categoria anterior (núm. 7, aprenentatge de principis) es durà a terme correctament si aquests aprenentatges s'han obtingut ajustats a la realitat interdisciplinària en què ens trobem.

S'hauria de destacar, tot seguit, quin és el moment en què es van produint aquest tipus de relacions interdisciplinars. Per això, i a manera d'aclariment, establirem els processos d'aprenentatge descrits per Gagne i que exposa Araujo i Chadwick(3) (1988) en què s'estableixen les fases per les quals passen els aprenentatges:

Fase 1: *Motivació:* constituïdes per les expectatives del subjecte enfront de l'activitat que ha de realitzar.
Fase 2: *Aprehensió:* és el moment en què selecciona els aspectes estimulars que considera rellevants.
Fase 3: *Adquisició:* la informació és transformada, mitjançant la codificació, per ser emmagatzemada de manera operativa.
Fase 4: *Retenció:* és la unitat apresa, codificada i emmagatzemada. Roman en la memòria a llarg termini, sense que la intensitat en disminueixi i es debiliti amb el temps.
Fase 5: *Evocació:* operaran els processos del record o recuperació del magatzem de memòria a llarg termini.
Fase 6: *Generalització:* intervenen en aquesta fase els processos de transferència de l'aprenentatge, en què es recuperaran continguts adquirits en situacions o contextos diferents de l'actual.
Fase 7: *Desenvolupament:* el subjecte dóna una resposta en què mostra allò que ha après, fent possible, d'altra banda, la retroalimentació.
Fase 8: *Retroalimentació:* consisteix en la pròpia percepció del qui aprèn sobre si les seves accions han assolit o no els objectius previstos.

De tot el procés d'aprenentatge definit per aquest autors abordem la fase de generalització (fase 6). En ella es ressalta la importància que té la transferència a l'hora d'establir relacions entre diferents tipus de continguts que partien de situacions o contextos diferents. Aquestes variacions de situació o de context es poden referir tant a continguts d'una mateixa àrea, com a continguts situats en àrees diferents, i en ambdós casos sabem que trobarem moments en què la interrelació serà una premissa fonamental per a la comprensió i significativitat.
Pel que fa als continguts de l'ensenyament, un dels trets fonamentals del model d'ensenyament conductista destacats per Resnick i Ford(4) (1990) seria:

- Analitzar les capacitats que pretén promoure el currículum d'una manera profunda, amb la finalitat d'arribar a establir un conjunt detallat de connexions que passaran a convertir-se en els objectius de la instrucció.

Quan aquests autors parlen de connexions, podrien referir-se als vincles que han de tenir els aprenentatges respecte dels diferents tipus de continguts i, d'aquesta manera, obtenir una més gran eficàcia i profunditat en el desenvolupament dels objectius previstos en el currículum. Així mateix, Thorndike(5) ressalta la idea que l'aprenentatge procedeix de l'enfortiment de vincles mínims entre els continguts que es van acumulant. Per la seva banda, Araujo i Chadwick (1988) assenyalen que per a Gagne les capacitats que s'han d'interrelacionar són cinc i constitueixen els continguts bàsics de l'ensenyament: la informació verbal, l'habilitat intel·lectual, les estratègies cognitives, les actituds i les habilitats motores. D'aquesta manera els aspectes metodològics, per a aquesta corrent, han de tenir en compte alhora tant l'estructura interna dels continguts de l'aprenentatge, com aquells factors que faciliten l'atenció, la transferència, la interrelació, etc. Tenint en compte que la quantitat de transferència depèn del mètode d'ensenyament que s'hagi utilitzat, per tant, la transferència no és automàtica ni fixa, sinó que depèn de l'enfocament que es doni a les activitats d'ensenyament-aprenentatge.
Pel que fa als *models cognitius* de base piagetiana, intentarem destacar les premisses de la seva ideologia que ajuden a la fonamentació del tema que ens ocupa. La idea inicial respecte del desenvolupament i aprenentatge per aquestacorrent, parteix de la probabilitat d'assimilacions noves creix en funció de les combinacions entre els esquemes d'assimilació ja constituïts. Els requisits bàsics per ordenar el procés d'ensenyament de la metodologia en els models piagetians (Araujo i Chadwick, 1988) hauran de ser:

1. Les situacions educatives han de promoure la interacció global amb l'ambient (aprenentatge operatori).
2. Les situacions educatives han de promoure la construcció personal del coneixement (constructivisme).
3. Les experiències d'aprenentatge han de permetre poder lligar la part de la realitat que hom està estudiant amb un univers conceptual més ampli (globalitat; interdisciplinarietat).
4. Les experiències d'aprenentatge han de partir de les necessitats i interessos propis dels nens, de manera que aquests les percebin com a útils (funcionalisme).
5. Els procediments d'aprenentatge han de seguir les pautes de l'evolució natural del nen.
6. Les experiències d'aprenentatge s'han d'estructurar de manera que es prioritzi o afavoreixi la cooperació, la col·laboració i l'intercanvi de punts de vista en la recerca conjunta del coneixement (aprenentatge interactiu).

7. Les situacions d'aprenentatge han d'afavorir la presa de consciència de la contradicció o conflicte, ja sigui entre els punts de vista propis i la realitat exterior, ja sigui entre els punts de vista d'uns i altres, ja sigui entre diferents esquemes explicatius d'un mateix.
8. Activitats d'aprenentatge que permetin que cada alumne es desenvolupi des del seu propi nivell d'entrada.
9. El professor ha de posar molta cura en el fet que els contextos operatoris tingui certes semblances entre sí, ja que són ells els qui determinen la generalització dels aprenentatges.

El propi reflex dels principis de la seva metodologia deixa constància de la importància del tema que ens ocupa.
Passem, doncs, a intentar veure l'enfocament que donen els *models interactius* a la interdisciplinarietat. El corrent més destacable seria el de l'"aprenentatge significatiu" d'Ausubel, D.P., Novak i Hanesian (1983)(6) en què l'aprenentatge apareix com el que resulta de la interacció entre les estructures del coneixement presents en el subjecte i les noves informacions a què s'enfronta. Determinen que l'aprenentatge significatiu és aquell que es produeix quan s'estableix una relació substancial entre allò nou i les estructures prèvies del coneixement que existeixen en el subjecte. Això només es produeix si es donen tres condicions bàsiques en la situació d'aprenentatge:

- La matèria d'aprenentatge ha de ser potencialment significativa.
- Suposa una relació substantiva entre el ja conegut i allò per conèixer, el subjecte ha de comptar amb l'existència d'idees inclusives que actuïn com a elements integradors.
- Requereix un esforç important per part del subjecte que aprèn.

Un cop donades aquestes condicions Ausubel planteja tres tipus d'aprenentatge significatiu:

1. Aprenentatge de representacions.
2. Aprenentatge de conceptes.
   2.1. Formació de conceptes: es produeix amb l'abstracció de regularitats observades en l'experiència concreta.
   2.2. Assimilació de conceptes: les noves informacions interactuen amb la base de coneixements previs:
   Aprenentatge subordinat: el nou concepte queda subsumit dintre d'un altre més inclusiu.
   Aprenentatge supraordinat: genera un nou i més general i inclusiu concepte.
   Aprenentatge combinatori: el nou concepte no es relaciona amb els anteriors de manera jeràrquica, sinó que ocupa un mateix nivell en l'estructura.
3. Aprenentatge de proposicions.

Dintre dels aspectes metodològics dels models interactius i, un cop destacats els tipus d'aprenentatge significatiu que hi pot haver.

Ausubel(7) destaca uns principis fonamentals que s'han de complir en tots ells:

- Els continguts de l'aprenentatge han de ser presentats als alumnes de manera significativa, tant des del punt de vista lògic com psicològic.
- S'han d'emprar continguts introductoris perfectament clars, estables, rellevants i inclusius, que hauran de servir l'alumne per estructurar la informació nova d'una manera jeràrquica.
- La instrucció ha de fer explícites certes relacions entre idees i ressaltar les seves semblances i diferències, amb la finalitat d'afavorir la reconciliació integradora.

En aquesta mateixa línia Feuerstein (1980)(8) proposa un nou model didàctic basat en els principis següents:

- Les activitats d'aprenentatge han de partir sempre d'una explicitació dels objectius que persegueixen, del sentit final d'aquests objectius i de la seva assumpció recíproca per part de professor i alumnes.
- Els alumnes hauran de desenvolupar activitats individuals que es vegin seguides per l'intercanvi de punts de vista entre ells i el professor.
- Els intercanvis de punts de vista han d'afavorir l'elaboració de principis generals que transcendeixi la situació concreta.
- La generalització dels principis elaborats s'ha de dur a situacions diverses.
- Com s'ha pogut ressaltar en els tres models d'aprenentatge i ensenyament, d'una o altra manera, o defensat des de perspectives diverses, la interdisciplinarietat és un principi clau, bàsic i fonamental que ha d'estar present en qualsevol procés educatiu tal i com ho marca la reforma.

Tot seguit abordarem el que estableix la reforma en el Decret 105/1992, de 9 de juny de 1992, pel qual s'estableixen els ensenyaments corresponents a l'Educació Primària a Andalusia.

És important saber què pretenem, en dur a terme el currículum de Primària, tenint en compte que el sistema educatiu és l'encarregat de proporcionar una sèrie d'activitats planificades i dirigides intencionalment per facilitar l'aprenentatge. El currículum serà, per tant, la nostra guia en què s'hi troben immersos un conjunt de propostes d'acció i d'hipòtesis de treball, que es poden contrastar en la pràctica educativa que permetrà desenvolupar al professorat la seva pròpia activitat en un marc de referència actualitzat i científic, alhora que contribueix eficaçment a la innovació educativa.(9)

L'educació escolar tendeix a desenvolupar en els nens i les nenes les capacitats i competències necessàries per a la seva participació activa en societat, que suposarà la interiorització i reelaboració individual d'una sèrie de significats culturals compartits socialment. L'aprenentatge, com a motor de desenvolupament de les capacitats intel·lectuals dels/de les alumnes, es produeix quan un coneixement nou s'integra en els esquemes dels coneixements previs, però, per tal que això es produeixi, l'alumne ha de ser capaç d'establir relacions significatives entre el coneixement nou i els que ja posseeix o, àdhuc, entre els que li puguin donar els professors de les diferents àrees.

Els/les alumnes accediran a un nou coneixement a través d'una tasca que no sigui arbitrària, sinó que tingui sentit per a ells i pugui ser assumida intencionalment. El treball cooperatiu entre iguals afavoreix la mobilització d'esquemes de coneixement i l'aprenentatge significatiu al qual al·ludíem anteriorment, per tal que els coneixements i les competències que s'adquireixin en l'aula puguin ser utilitzats en qualsevol situació de la vida quotidiana que ho requereixi.

La intervenció educativa és una forma d'interacció social que té com a funció facilitar l'aprenentatge i guiar-lo fins a aconseguir-ne l'autoregulació. És per això que l'objectiu darrer dels processos d'ensenyament-aprenentatge sigui el fer contribuir en els/les alumnes, la consecució dels procediments habituals de regulació de la pròpia activitat d'aprenentatge per tal que el seu progrés sigui el més eficaç possible, amb autonomia, en l'adquisició de noves competències i coneixements.

Per tant ens ajustem al nivell de desenvolupament real dels alumnes, sabent que els nens i les nenes de sis a dotze anys adquiriran una autonomia creixent tant motriu com intel·lectual i personal, tot desenvolupant les possibilitats de representació i pensament en relació amb la interacció social, afavorint l'expressió i la comunicació i contribuint a la diferenciació progressiva de les relacions amb els altres. S'intensifiquen les relacions amb els iguals, la qual cosa serà una font important per a l'aprenentatge i el desenvolupament.

És per això que el currículum, tal i com ens indica el Decret de l'Educació Primària, és únic per a tot l'ensenyament obligatori en la mesura que constitueix un marc de referència comú, però, alhora, se'l concep com a suficientment obert i flexible com perquè faci possible la seva adaptació a qualsevol context o situació específics.

A l'hora d'establir els continguts en el marc de l'ensenyament primari i el que es durà a terme en la pràctica educativa, el tractament de fets i de conceptes no es pot separar dels procediments i actituds corresponents. Per tant s'observa un plantejament integrat dels continguts amb la intenció d'establir relacions substantives entre ells, dintre d'una visió integradora de l'acte didàctic. El treball d'aula o pati s'estructurarà mitjançant propostes globalitzadores en les quals totes les àrees tenen alguna cosa per aportar. Per tant, és un objectiu que ens interessa, analitzar quines poden ser aquestes propostes interdisciplinars que indica el Decret i com es poden dur a terme d'una manera coherent i lògica per complir de la manera més objectiva possible les bases i principis del disseny curricular.

Metodològicament s'oferirà una diversificació en l'ús dels mitjans, s'oferiran i utilitzaran les riques i atractives possibilitats per enriquir el desenvolupament de l'aprenentatge tenint en compte que el protagonista és l'alumne. Malgrat això, hem de cercar maneres variades d'oferir l'activitat a l'alumne/a, activitats que proposem al final de l'article, amb les quals es pot aconseguir un nivell alt de motivació atès el seu elevat caràcter de significativitat, i que es poden sumar al bloc de mitjans emprats per al procés d'ensenyament-aprenentatge i constituir una alternativa important a la recerca desesperada de diferents mitjans que cerquen, en definitiva, complir amb el mateix objectiu amb què compleix la nostra proposta, que seria el de facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'alumne/a. En definitiva, en aquesta etapa els plantejaments metodològics han de tenir un caràcter globalitzador que fomentin en alt grau la motivació de l'alumne/a per l'activitat.

És indispensable que existeixin propostes múltiples i variades per estimular l'activitat i, tal i com estableixen diferents autors (1983), citats per Castañer i Camerino,(10) "l'enfocament global aporta un més gran dinamisme a l'hora d'interpretar un model metodològic d'intervenció, ja que té l'avantatge d'identificar no només els elements d'un procés d'ensenyament, sinó també d'establir la xarxa de relacions que els uneixen entre sí". També Aracil(11) (1986) explica: "Aquest tipus de tractament global implica que tant els objectius d'àrea, els continguts i els mètodes i fórmules d'avaluació,

mantenen mútues i intenses interaccions pedagògiques i són parts d'un mateix sistema".

No s'ha de sumar aprenentatges sense sentit o acumular nous elements a les estructures cognitives o motrius dels alumnes, sinó que els aprenentatges s'han de relacionar de manera significativa amb allò que l'alumne ja sap, àdhuc amb allò que està descobrint en cada àrea, i relacionar-ho amb una base motriu per envoltar el nen d'un ambient que motiva i divertit per tal que aquest procés d'ensenyament-aprenentatge sigui més dinàmic i efectiu.

Per arribar a la idea de globalitat Diaz, J. (1994)(12) esmenta unes pautes necessàries entre les quals destaquem com a indispensables: que les programacions es portin a terme de manera conjunta amb l'equip de professors de l'àrea, del nivell, cicle o etapa, amb la finalitat de determinar els eixos de globalització entorn dels quals s'organitzaran els objectius, continguts i activitats de les unitats didàctiques. Cal partir sempre de la realitat i dels coneixements i experiències del grup-aula i de cada alumne. Segons l'autor citat, aquest ha de ser el marc de referència que permetrà establir la globalització de nous aprenentatges. Així també Escaño, J. i Gil, M. (1994)(13) fan referència al fet que els professors han d'adaptar, seleccionar i organitzar els continguts en els diferents nivells i tenir cura de les activitats que es donaran a cada curs, seqüenciant i relacionant-los en llurs programacions.

Les diferents situacions que ha de plantejar el professor s'han de basar en tenir un sentit d'exploració per part del nen sense oblidar l'aspecte orientador de l'educador. La pedagogia del descobriment serà la que en la reforma educativa reforci els aprenentatges significatius tant de l'àrea d'Educació Física com de les altres, amb les quals volem tractar per tal de fer complir el concepte interdisciplinari amb què s'ha de desenvolupar l'ensenyament-aprenentage en aquesta etapa escolar.

Pel que fa a la relació de la motricitat amb altres aprenentatges escolars, Cratty (1986) ens aporta arguments sòlids amb els estudis realitzats en la recerca de relacionar els elements perceptius, motrius, verbals i cognitius.

La nostra intenció és plantejar de manera pràctica com l'Educació Física pot ser un reforç de l'àrea de Llengua Castellana i Literatura com a exemple, per corroborar, així, els plantejaments exposats abans.

L'àrea de Llengua Castellana i Literatura, com totes les àrees, planteja una sèrie d'objectius per a complir i nosaltres pensem i demostrem tot seguit com, de la majoria dels objectius, se'n poden proposar activitats jugades, motivants, que depenen de l'àrea d'Educació Física per desenvolupar integralment i, per sobre de tot, de manera interdisciplinària, aquests objectius. Per tal que això es dugui a terme els professors d'Educació Física i els de Llengua i Literatura s'han de posar en contacte per determinar les pautes de col·laboració que cal seguir en el desenvolupament dels continguts de la matèria i, en definitiva, en el compliment dels objectius de l'àrea.

Per tant, anem a plantejar una sessió d'Educació Física en què es corrobori el plantejament esmentat per tal de complir el més fidelment possible el que estableix la Llei de Reforma Educativa.

> *Comprendre missatges orals, escrits i diferents tipus de missatges construïts amb signes de codis diferents i en diversos contextos i situacions i ser capaç d'aplicar la comprensió dels nens a noves situacions d'aprenentatge.*

Amb aquest objectiu es pretén que el nen interpreti adequadament i personalment missatges orals i escrits (icones, cromàtics, gestuals, etc.).

1. Per parelles, un de la parella expressa un sentiment i el company ha d'endevinar quin sentiment ha expressat. Plantejar cinc sentiments i apuntar en un paper quin sentiment ha expressat. Canvi de funcions.

2. Per parelles, un company fa un dibuix en un paper que signifiqui quelcom. El company intenta reproduir aquell dibuix amb el moviment.

> *Construir i expressar missatges orals, escrits i diferents tipus de missatges considerant signes de diferents codis, d'acord amb les finalitats i situacions comunicatives, potenciant l'ús creatiu de la llengua i el desenvolupament gradual d'un estil propi.*

Es tracta de potenciar l'ús creatiu de la llengua com a agent de satisfacció i afirmació personal i d'apropament a la realitat. Superar inhibicions, crear expectatives favorables a l'expressió i el domini de determinades habilitats que contribueixen a la millora de la competència comunicativa.

3. El company que ha endevinat el sentiment, escriu sobre cadascun d'ells intentant connectar uns amb els altres en la seva història personal. El company expressarà



Dibuix 1. L'alumne realitza la representació gràfica del gest tot creant la seva història personal, mentre el seu company expressa corporalment aquesta història.



Foto 1. Els/les alumnes es desplacen tot representant diferents animals amb l'adjectiu proposat.

amb el cos i el moviment aquests sentiments que són explicats com un conte. *(Dibuix 1)*

4. Quan tots tinguin la història acabada hauran de formar grups de 5 per explicar-la els uns als altres. Un cop acabat, cadascun l'exposarà als seus companys i aquests l'hauran de representar amb el cos el més fidelment possible. El professor evolucionarà per tot el gimnàs per orientar i ajudar els alumnes a concretar la seva història, en el cas que calgués.
S'escolliran unes quantes històries per representar-les posteriorment davant de tota la classe.

> *Valorar i fer ús reflexiu de la modalitat lingüística andalusa, en les seves diferents modalitats d'expressió, en el marc de la realitat plurilingüe de l'estat espanyol i de la societat com un fet actual enriquidor.*

Han de saber que hi ha moltes maneres de parlar a l'Estat Espanyol. S'ha d'adequar el llenguatge escolar a la manera de parlar dels alumnes.

5. Un sol grup. Un ràdio cassette i cintes amb cançons infantils de cada comunitat autònoma. Els/les alumnes hauran d'anar fent el que les cançons expressin, ajudats pel professor/a.

6. Ídem, però amb balls regionals de cada comunitat.

> *Utilitzar la llengua oral per intercanviar idees, experiències i sentiments, adoptant una actitud respectuosa davant de les aportacions dels altres i atenent les regles pròpies de l'intercanvi comunicatiu.*

L'expressió juntament amb la comprensió són la base de la xarxa comunicativa de l'aula. L'alumne ha de superar inhibicions i crear expectatives favorables a l'expressió.

7. Per parelles. L'un anomena un animal i el company ha d'ajustar-li un adjectiu o característica el més real possible d'aquell animal per tal que el seu company es desplaci pel gimnàs representant l'animal proposat amb la característica assenyalada. *(Foto 1)*

8. Ídem però l'alumne/a realitza la figura en l'espai i ho pot fer amb el material d'Educació Física, anelles, pilotes, cordes... Mentre que l'un representa l'animal amb les característiques establertes, l'altre descriu sobre paper un lloc amb aquella característica. Un cop acabada la descripció entre tos dos hauran de formar l'escenari.

> *Conèixer i usar els mitjans d'expressió corporal per tal de desenvolupar les actituds de desinhibició i interrelació afectiva, la capacitat de comprensió crítica i la llibertat i riquesa expressives.*

Els alumnes han de conèixer codis (de gestos, cinètics...), interpretacions. Desinhibir els alumnes per potenciar actituds que afavoreixin la comprensió i l'expressió.

9. Individual, cadascú amb un paper de diari, que diposita a terra. Ens desplacem per tot el terreny, de manera que quan ho indiqui el professor, cadascú dels alumnes ha d'anar a un paper que estigui a terra i representar amb el cos alguna cosa que hi hagi escrita o dibuixada al diari.

10. Per parelles. Cadascuna amb un paper de diari. Un de la parella fa una figura humana amb el paper i la mou com vulgui amb total llibertat, i el company fa i expressa imitant la figura humana.

> *Desenvolupar el plaer de llegir i escriure mitjançant l'oferta d'activitats que afavoreixin l'expressió lliure de les seves pròpies vivència i com a mitjà de perfeccionament lingüístic i personal.*

És en definitiva estimular el plaer de llegir i desenvolupar actituds i procediments que duguin el nen a expressar-se.

11. Plantejar un cross d'orientació al gimnàs mitjançant preguntes que han de ser contestades consultant bibliografia, bé de contes o bé d'esdeveniments històrics, en funció de les pretensions del professorat i l'edat dels alumnes.

> *Conèixer els diferents usos socials de les llengües, analitzant els estereotips lingüístics que suposen judicis de valor i prejudicis.*

És important plantejar estratègies de debat, comentaris, anàlisi d'elements lingüístics que imposen judicis de valor i prejudicis (classistes, sexistes, racistes, etc.)

12. En el retorn a la calma de determinades classes d'Educació Física i d'acord amb el treball realitzat amb els professors de l'àrea de Llengua Castellana i Literatura, s'introduiran falques per plasmar el contingut transversal evitant o conscienciejant els alumnes al desenvolupament integral, respectant races, colors i ideologies diferents.

13. Per parelles mixtes, jugar a les gomes i posteriorment fer-los conscients que no és un joc exclusiu de nenes.

> *Emprar la llengua com a instrument per a l'adquisició de nous aprenentatges, per a la comprensió de la realitat i el desenvolupament del pensament i la regulació de la pròpia activitat.*

És l'objectiu que es relaciona amb totes les àrees. El llenguatge és un instrument molt valuós per a l'organització i el desenvolupament dels diferents aprenentatges.

14. Parelles. Cada component escriu una activitat física que l'interessi, el company, únicament amb la seva lectura l'ha de realitzar. El professor es desplaçarà entre els grups i ajudarà a la seva elaboració. *(Foto 2)*



Foto 2. Els/les alumnes escriuen una activitat física que els sigui interessant perquè els seus companys en llegir-la la realitzin.

És per això i després del treball realitzat que vam arribar a la conclusió de com l'Educació Física és un complement ric que ajuda de manera considerable i motivant a dur a bon terme els objectius que planteja el Decret d'Educació Primària pel qual s'estableixen els ensenyaments corresponents a l'Educació Primària a Andalusia.

Notes

(1) J.G. VIDAL *et al.* (1992). El Proyecto Educativo de Centro. Eos. Madrid.

(2) Citat per J.G. VIDAL *et al.* (1992).

(3) J.B. ARAUJO i C.B. CHADWICK (1988). Tecnología educacional. Teorías de Instrucción. Paidós. Barcelona.

(4) L.B. RESNICK i W.W. FORD (1990). Citat per Vidal, J.G. *et al.*

(5) E.L. THORNDIKE (1913). Citat per ARAUJO i CHADWICK. (1988).

(6) Citats per ARAUJO i CHADWICK. (1988).

(7) Citat per ARAUJO i CHADWICK. (1988).

(8) Citat per J.G. VIDAL *et al.* (1992).

(9) JUNTA DE ANDALUCÍA (1992). Decreto de Educación Primaria. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.

(10) M. CASTAÑER i O. CAMERINO (1991). La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Inde. Barcelona

(11) J. ARACIL (1986). Máquinas, sistemas y modelos. Tecnos. Madrid.

(12) J. DIAZ LUCENA (1994). El currículum de la Educación Física en la reforma educativa. Inde. Barcelona.

(13) J. ESCAÑO i M. GIL DE LA SERNA (1994) en la segona edició. Cómo se aprende y cómo se enseña. Ice. Horsori. Barcelona.

Bibliografia

ARACIL, J. (1986): *El Currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Madrid: Tecnos.

ARAUJO, J.B i CHADWICK, C.B. (1988): *Tecnología educacional. Teorías de Instrucción*. Barcelona: Paidos.

CASTAÑER, M i CAMERINO, O. (1991): *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: Inde.

DIAZ LUCENA, J. (1994): *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: Inde.

ESCAÑO i GIL DE LA SERNA, M. (1994): *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: Ice. Horsori.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Decreto de Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

VIDAL, J.G *et al.* (1992): *El Proyecto Educativo de Centro*. Madrid: Eos.

UN MÈTODE PER INVOLUCRAR ELS ALUMNES EN EL SEU ENTRENAMENT DE LA RESISTÈNCIA AERÒBICA

Miquel Vidal Barbier,

Llicenciat en Educació Física.

Paraules clau:
entrenament, resistència aeròbica, Course Navette.

Resum

Per tal que els/les alumnes de BUP del nostre centre poguessin entrenar ajustant-se a un ritme per dessota del llindar anaeròbic, vam aplicar el test de Course Navette (test d'anada i tornada sobre la distància de 20 m, seguint un ritme marcat per una cinta magnetofònica. El nivell de VO_2 el dóna el darrer període assolit) i vam establir una correspondència entre el VO_2 màx. obtingut en aquest test (donat per les taules) i la velocitat màxima de carrera al VO_2 màx. o velocitat màxima aeròbica (VMA). Sabent la VMA es pot deduir el temps per volta a què cal que corri per a una intensitat establerta d'entrenament. D'aquesta manera, l'alumne pot donar un ritme adequat a les seves possibilitats.

Abstract

So that those students of BUP in our centre can train adjusting themselves to a rhythm lower than the anaerobic threshold, we apply the test Course Navette (test of there and back over a 20-metre distance keeping to a rhythm marked by a magnetic tape. The level of VO_2 gives the last period reached). We establish a relation between the maximum VO_2 obtained in said test (given by the tables) and the maximum race velocity at VO_2 max. or maximum aerobic velocity (MAV). Knowing the MAV the return time that must be run to an intensity established in training, can be reduced. In this way the student can train at a rhythm in line with his/her possibilities.

Introducció

Aquest treball va sorgir com a continuació d'un estudi realitzat en el curs 92-93 sobre la intensitat de carrera i la freqüència cardíaca a què entrenaven els alumnes de segon i tercer de BUP en les classes d'educació física. (Vidal, M. (1996) *Intensidad de carrera y evolución de la FC durante el entrenamiento en el alumnado de 2º y 3º de BUP,* Revista Española de Educación Física y Deportes. 3, 1: 49-52). Una de les conclusions que se'n van deduir va ser que als alumnes de BUP els resulta difícil controlar el ritme de carrera, ja que entrenaven a un 92,9% del VO_2 màx. intensitat que està molt per damunt del ritme recomanat de carrera per desenvolupar la resistència aeròbica (Astrand, P., Rodahl, K. (1986) *Fisiología del trabajo físico*. Buenos Aires, Panamericana., Drut, D., Hebard, D., Lacour, H. y Monneret, M., (1986). *Carreras*. Barcelona. Hispano Europea., Fox, E. (1986) *Fisiología del deporte*. Buenos Aires. Panamericana., Lamb, D.R. (1987) *Fisiología del ejercicio*. Madrid. Augusto Pila Teleña., Manno, R. (1991) *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Barcelona. Paidotribo, Zintl, F. (1991) *Entrenamiento de la resistencia*. Barcelona. Ediciones Martínez), com a conseqüència

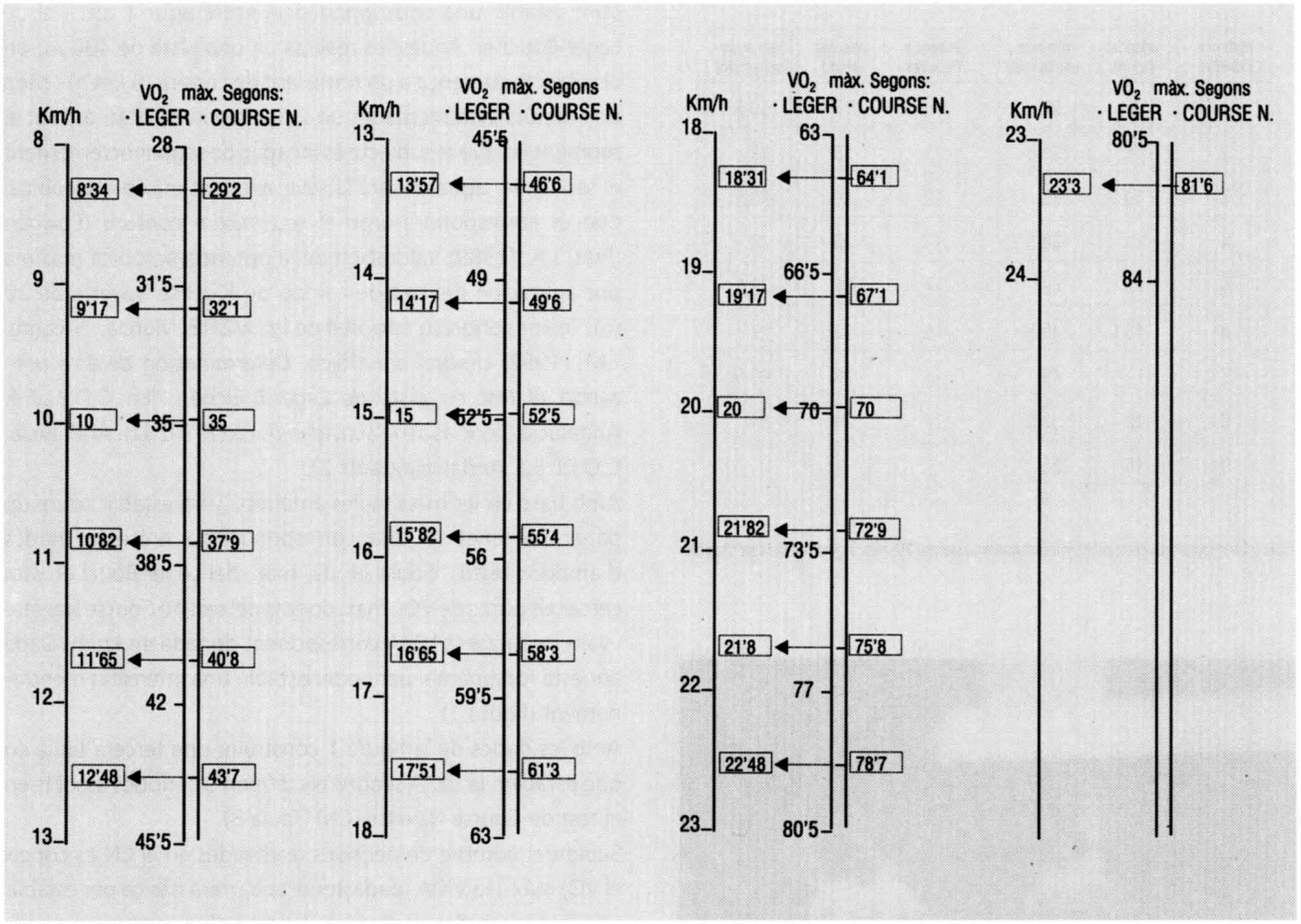


Figura I.

d'això, no els resultava gens plaent aquesta activitat. Per salvar aquest inconvenient vam cercar un sistema a través del qual, els nostres alumnes poguessin adaptar el seu ritme de carrera a les seves possibilitats aeròbiques. Per això vam realitzar el procés següent:

Mètode

Vam utilitzar l'equivalència entre "paliers" o minuts resistits a la prova de Leger-Lambert (Course Navette) i el VO_2 màx. corresponent (Barbany, J.R., Buendía, C., Funollet, F., Hernández, J.L., Olivera, J., Porta, J. (1988) *Programas y contenidos de la educación físico-deportiva en BUP y FP*. Barcelona, Paidotribo) (taula 1). Vam triar aquest test perquè és simple de realitzar i a més es pot fer a un gran nombre de persones simultàniament.

PALIERS O MINUTS	VO_2 màx.	PALIERS O MINUTS	VO_2 màx.
1	16,2	11	55,4
2	29,2	12	58,3
3	32,1	13	61,3
4	35	14	64,1
5	37,9	15	67,1
6	40,8	16	70
7	43,7	17	72,9
8	46,6	18	75,8
9	49,6	19	78,7
10	52,5	20	81,6

Taula I. VO_2 corresponent al palier assolit en el test de Course Navette.

Paliers o Períodes	Velocitat (km/h)	VO_2 màx. (ml/kg/min)	Paliers o Períodes	Velocitat (km/h)	VO_2 màx. (ml/kg/min)
1	8	28	10	17	59,5
2	9	31,5	11	18	63
3	10	35	12	19	66,5
4	11	38,5	13	20	70
5	12	42	14	21	73,5
6	13	45,5	15	22	77
7	14	49	16	23	80,5
8	15	52,5	17	24	84
9	16	56			

Taula 2. Correspondència entre palier, velocitat màxima assolida i VO_2 màx. Segons test de Leger-Boucher





Vam establir una correspondència entre aquest test i el de Leger-Boucher. Aquest es realitza en una pista de 400 m, on el subjecte comença a un ritme lent de carrera (8 km/h) i cada dos minuts incrementa en un km la seva velocitat, arribat el moment en què el subjecte és incapaç de seguir incrementant el seu ritme, aquesta serà la seva velocitat màxima aeròbica, que es correspondrà amb el seu *màxim consum d'oxigen* (Prat, J.A. (1989) Valoración de la potencia aeróbica máxima por aplicación del test de campo de (Course Navette de 20 m). Tercer congreso nacional de la FMEDE, Murcia., Vicente, J.M. (1992) *Umbral aneróbico. Determinación de éste utilizando el test en pista de Leger-Boucher*. "En C.O.P.L.E.F. Andalucía *Ciencias de la actividad física* (219-232). Andalucía. C.O.P.L.E.F. Andalucía)(taula 2).

Amb base en les dues taules anteriors, vam establir sobre un paper mil·limetrat, una correspondència entre les dades d'ambdós testos. Sobre el VO_2 màx. del Leger-Boucher vam cercar els punts de VO_2 màx. donats pel test de Course Navette i vam localitzar la VMA corresponent donada en km/h. Dada aquesta fonamental per poder establir una intensitat d'entrenament (figura 1)

Amb les dades de la figura 1 construïm una tercera taula en què establim la VMA segons els diferents períodes assolits en el test de Course Navette (CN) (Taula 3).

Sabent el nombre de períodes realitzades en el CN es coneix el VO_2 màx. i la VMA, dada aquesta darrera bàsica per establir una intensitat d'entrenament. A partir d'aquesta taula es pot establir el ritme de carrera desitjat.

Així, si el subjecte "X" ha realitzat 5 períodes en el CN, significa (segons la taula 3) que la seva VMA és de 10,82 km/h. Si aquest subjecte desitja entrenar al 70% de la seva màxima intensitat de carrera, serà fàcil deduir la seva velocitat d'entrenament:

Si 10,82 ——— 100% de velocitat
X ——— 70%

La velocitat d'entrenament per al subjecte "X" és de 7,57 km/h. Però aquesta dada encara no és suficient perquè el subjecte pugui controlar el seu ritme de carrera. Coneixent la distància del circuit sobre el qual entrenarà, es pot calcular el temps de pas (en el nostre cas, el circuit sobre el qual correrà és de 313 m). Establint una proporció:

Si per recórrer 7.570 m triga — 3.600 s
per recórrer 313 m trigarà — X s

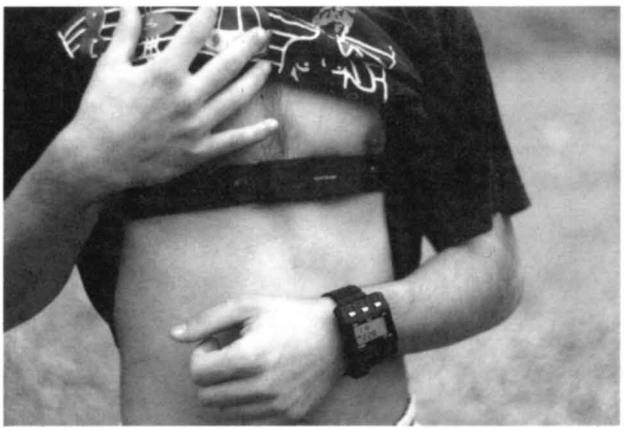
El temps per volta serà de 2'29".

Per facilitar als subjectes l'obtenció d'aquestes dades es pot construir una taula en què se'ls doni la velocitat i el temps per volta d'entrenament segons el nombre de períodes realitzats en el CN. En el nostre cas vam realitzar aquesta taula (taula 4) prenent la distància del nostre circuit (313 m).

Amb la taula 4 se simplifica molt el procés de planificació d'entrenament de la resistència.

Resultats

Per comprovar la idoneïtat del sistema, vam escollir a l'atzar 19 alumnes de 2n i 3r de BUP que van realitzar el test de Coures Naveta i als dos dies (per estar segurs de la seva recuperació, els vam demanar que no realitzessin cap activitat esportiva durant aquest temps), coneixent el nombre de períodes que havien realitzat, es van auto programar el ritme d'entrenament i segons la taula 4 els va donar el seu temps de pas. Vam monitoritzar cadascun dels subjectes amb un Sport Tester, per obtenir la FC a què corrien. Els resultats dels 19 subjectes apareixen a la taula 5. Únicament hi va haver 3 casos (assenyalats amb un * a la taula) que no es van adaptar al ritme preestablert. En la resta dels 16 casos els temps de pas van ser preestablerts i per tant, sí van ajustar gairebé perfectament el seu ritme de carrera al ritme programat.



Períodes segons Test de Course N.	VO_2 màx.	V.M.A. (km/h)	Períodes segons Test de Course N.	VO_2 màx.	V.M.A. (km/h)
2	29,2	8,34	12	58,3	16,65
3	32,1	9,17	13	61,3	17,51
4	35	10	14	64,1	18,31
5	37,9	10,82	15	67,1	19,17
6	40,8	11,65	16	70	20
7	43,7	12,48	17	72,9	20,82
8	46,6	13,37	18	75,8	21,8
9	49,6	14,17	19	78,7	22,48
10	52,5	15	20	81,6	23,3
11	55,4	15,82			

Taula 3. Períodes, VO_2 màx. i V.A.M. corresponents al test de Course Navette.

Procediment que vam seguir al nostre centre per entrenar la CC a un ritme determinat i involucrar els alumnes en el seu treball

1. Realitzar el test de Course Navette
2. Després de repartir a classe els fulls 1, 2 i 3 (Annex 1) s'explica com, a partir del coneixement dels períodes fets en el Course Navette, ens podem programar el ritme de carrera. Com podem observar el full 1r detalla el procediment a seguir per trobar el temps per volta que s'ha de fer servir.
3. Els alumnes que aconsegueixen resoldre el problema plantejat es van programant el seu entrenament al full 2n i se'ls dóna, per a això, la consigna:

   Programeu-vos l'entrenament entre una intensitat del 60 al 85% i sempre anant de menys a més.

4. Hi ha alguns alumnes que no són capaços de realitzar totes les passes per emplenar el full 2n. Per tal que tots ells puguin realitzar la tasca, un cop han estat un temps treballant-hi, se'ls indica que en el full 3r poden trobar els temps que s'han de fer servir, segons els períodes realitzats en el Course Navette i la intensitat escollida d'entrenament.

Cada professor pot realitzar la seva pròpia taula de temps de pas, realitzant les operacions oportunes (d'acord amb la distància de què disposi al seu centre), i d'aquesta manera podrà aportar als seus alumnes unes dades que li facilitaran poder entrenar a un ritme adequat i establir una progressió, cosa que no resulta gens fàcil de realitzar als

	Velocitat màxima	50%		60%		70%		80%		90%	
Període	km/h	km/h	Temps (1 volta)	km/h	Temps (1 volta)	km/h	Temps (1 volta)	km/h	Temps (1 volta)	km/h	Temps (1 volta)
2	8,34	4,17	4'30"	5	3'45"	5,83	3'13"	6,67	2'49"	7,5	2'30"
3	9,17	4,58	4'6"	5,5	3'25"	6,41	2'56"	7,33	2'34"	8,25	2'17"
4	10	5	3'45"	6	3'8"	7	2'41"	8	2'21"	9	2'5"
5	10,82	5,41	3'28"	6,49	2'54"	7,57	2'29"	8,65	2'10"	9,73	1'56"
6	11,65	5,82	3'13"	6,99	2'41"	8,15	2'18"	9,32	1'1"	10,48	1'47"
7	12,48	6,24	3'1"	7,48	2'30"	8,73	2'9"	9,98	1'53"	11,23	1'40"
8	13,37	6,68	2'49"	8,02	2'20"	9,35	2'	10,69	1'45"	12,03	1'34"
9	14,17	7,08	2'39"	8,5	2'13"	9,91	1'54"	11,33	1'39"	12,75	1'28"
10	15	7,5	2'30"	9	2'5"	10,05	1'47"	12	1'34"	13,5	1'23"
11	15,82	7,91	2'22"	9,49	1'59"	11,07	1'42"	12,65	1'29"	14,23	1'19"
12	16,65	8,32	2'15"	9,99	1'53"	11,65	1'37"	13,39	1'25"	14,98	1'15"
13	17,51	8,75	2'9"	10,5	1'47"	12,25	1'32"	14	1'20"	15,75	1'12"
14	18,31	9,15	2'3"	10,98	1'43"	12,81	1'28"	14,64	1'17"	16,47	1'8"
15	19,17	9,58	1'58"	11,5	1'38"	13,41	1'24"	15,33	1'13"	17,25	1'5"
16	20	10	1'53"	12	1'34"	14	1'20"	16	1'10"	18	1'3"
17	20,82	10,41	1'48"	12,49	1'30"	14,57	1'17"	16,65	1'8"	18,73	1'
18	21,8	10,9	1'43"	13,08	1'26"	15,26	1'14"	17,44	1'5"	19,62	57"
19	22,48	11,24	1'40"	13,48	1'24"	15,73	1'12"	17,98	1'3"	20,23	56"
20	23,3	11,65	1'37"	13,98	1'21"	16,31	1'9"	18,64	1'	20,9	54"

Zona no entrenable. Velocitat massa lenta.

Taula 4. Velocitat i temps d'entrenament sobre un circuit de 313 m. segons els períodes realitzats en el Course Navette.

alumnes de BUP, segons vam trobar al primer estudi que vam realitzar (Vidal, M. (1996) *Intensidad de carrera y evolución de la FC durante el entrenamiento en el alumnado de 2º y 3º de BUP* Revista Española de Educación Física y Deportes, 3, 1: 49-52).
Els resultats de l'aplicació d'aquest sistema d'entrenament en el nostre institut han estat molt positius.

Amb aquest nou sistema d'entendre l'entrenament de la carrera contínua estem canviant alguns aspectes bàsics de l'ensenyament:

a) L'alumne es fa partícip del seu propi procés d'ensenyament i per tant, es fa més responsable. El professor passa de ser el qui mana i obliga a fer tasques, a un col·laborador que quan l'alumne corre el professor li va dient el temps per volta.

b) La carrera passa de ser una cosa que es pot fer de qualsevol manera a adquirir un valor científic per als propis protagonistes.

Nom	Periodes en el Course N.	Hores Entrenam.	Intensitat d'entren. program.	Intensitat real a què entrena	Mitjana de F.C. des de 2'
I.S.M.	9	0	60	64,3	170
M.A.P.M.	9	0	60	61,8	181
P.A.G.	9	0	60	60	167,5
P.R.C.P.	8	0	60	61,3	182,7
L.J.R.N.	10	0	60	61,4	175,5
V.G.S.	7	0	60	60	160
Mitjana F.C. al 60%					*172,7*
A.M.Q.A.	10	0	70	72,7	173,1
I.S.M.	9	0	70	73,2	185,8
M.M.E.	12	7	70	72,2	166,8
P.A.G.	9	0	70	71,8	180,6
P.R.C.P.	8	0	70	70	196,3
R.P.T.	9	3	70	71,8	185
V.G.S.	7	0	70	70	182,7
C.M.N.	8	0	70	73	183,2
J.L.C.P.	12	15	70	73	170
J.B.C.	7	0	60	68,1*	185,8
Mitjana F.C. al 70%					*180,9*
J.M.R.	5	0	70	77,2*	178,7
J.M.B.F.	10	0	60	83,3**	199,3
L.J.R.N.	10	0	80	83,5	195,3
Mitjana F.C. al 80%					*191,1*
Mitjana total F.C.					*179,9*

Taula 5. Intensitat d'entrenament programat, intensitat real a què s'entrena i mitjana de freqüència cardíaca a què corren.

Bibliografia

ASTRAND, P., RODAHL, K. (1986) *Fisiología del trabajo físico*. Buenos Aires, Panamericana.

BARBANY, J.R., BUENDÍA, C., FUNOLLET, F., HERNÁNDEZ, J.L., OLIVERA, J., PORTA, J. (1988) *Programas y contenidos de la educación físico-deportiva en BUP y FP*. Barcelona, Paidotribo.

DRUT, D., HEBARD, D., LACOUR, H. i MONNERET, M., (1986). *Carreras*. Barcelona. Hispano Europea.

FOX, E. (1986) *Fisiología del deporte*. Buenos Aires. Panamericana.

LAMB, D.R. (1987) *Fisiología del ejercicio.* Madrid. Augusto Pila Teleña.

MANNO, R. (1991) *Fundamentos del entrenamiento deportivo.* Barcelona. Paidotribo.

PRAT, J.A. (1989) *Valoración de la potencia aeróbica máxima por aplicación del test de campo de (Course Navette de 20 m).* Tercer congreso nacional de la FMEDE, Murcia.

VICENTE, J.M. (1992) *Umbral aneróbico. Determinación de éste utilizando el test en pista de Leger-Boucher*. A C.O.P.L.E.F. Andalucía *Ciencias de la actividad física* (219-232). Andalucía. C.O.P.L.E.F. Andalucía.

VIDAL, M. (1996) *Intensidad de carrera y evolución de la FC durante el entrenamiento en el alumnado de 2º y 3º de B.U.P.* Revista Española de Educación Física y Deportes, 3, 1: 49-52.

ZINTL, F. (1991) *Entrenamiento de la resistencia*. Barcelona. Ediciones Martínez.

ANNEX 1

Full I. Autoprogramació de la resistència aeròbica

Anem a explicar-te què has de fer per realitzar la teva programació d'entrenament de la **Resistència Aeròbica**:

1. El primer que has de conèixer és el VO_2 màx. i la velocitat màxima a què podries córrer amb el teu VO_2 màx. Aquestes dades les podràs saber mirant la segona i tercera columna respectivament (de la taula que hi ha dessota), així, si per exemple vas fer 5 períodes en la prova de Course Navette, vol dir que tens un VO_2 màx. de 37,9 ml/kg/min i que la teva velocitat per a aquest consum d'O_2 és de 10,82 km/h.
2. Un cop coneguda la dada de la teva velocitat màxima aeròbica (que et proporcionem a la taula, columna 3), has d'establir la teva intensitat d'entrenament, sabent que aquesta ha d'estar entre el 50 i el 90% de la teva velocitat màxima aeròbica. En la quarta columna t'hem trobat la velocitat (en km/h) a què s'ha d'entrenar si la intensitat escollida fos el 70%. El procés seguit és molt fàcil ja que es tracta de fer una regla de tres, és a dir:

Si 10,82 km	——	És el 100% de la meva velocitat	
serà X	——	El 70 %	X = 10,82 × 70 / 100 = 7,57 km

Has de seguir el mateix procés per calcular les velocitats als diferents % d'entrenament que et proposis.

3. Ara has de determinar quant de temps trigarem a dar una volta a l'institut, per poder controlar millor el teu ritme de carrera. Per això aplicaràs una altra simple regla de tres, seguint el nostre exemple:

Si la velocitat d'entrenament, segons el que has calculat és de 7,57 km/h, ⇒

7.570 m	——	en 3.600 s (1 hora)
313 m que té el circuit	——	en X

$$X = \frac{313 \times 3.600}{7.570} = 148{,}8 \text{ s} \Rightarrow \text{passant - los a min} \Rightarrow \begin{array}{r|l} 148 & 60 \\ 28 & 2 \end{array}$$

així doncs, saps que cada volta has de trigar **2' 28"**

4. En darrer lloc només es queda determinar el nombre de voltes que has de donar al circuit de 313 m, per fer 7 min de carrera contínua (que és el temps que et marquen de carrera contínua per als dos primers dies). El mateix faràs en els diferents temps que se't marquen. Per saber el núm. de voltes ⇒ si per fer una volta al 70% trigo 2'28", això són 148". Per cobrir els 7 min. que són 420" hauré de fer

$$\begin{array}{r|l} 420 & 148 \\ 124 & 2 \end{array}$$

⇒ És a dir faràs 2 voltes i et mancaran 24" (ja que en una volta trigues 148") per completar la tercera, per tant arrodonint faràs 3 voltes (ja que els 7' són una indicació i no un temps exacte).

Seguint el mateix procés explicat has d'emplenar els 16 dies restants.

TAULA

Període	VO_2 màx.	Veloc. màx. (km/h)	Veloc. al 70% (km/h)
2	29,2	8,34	5,83
3	32,1	9,17	6,41
4	35	10	7
5	**37,9**	**10,82**	**7,57**
6	40,8	11,65	8,15
7	43,7	12,48	8,73
8	46,6	13,37	9,35
9	49,6	14,17	9,91

Període	VO_2 màx. (km/h)	Veloc. màx (km/h)	Veloc. al 70% (km/h)
10	52,5	15	10,05
11	55,4	15,82	11,07
12	58,3	16,65	11,65
13	61,3	17,51	12,25
14	64,1	18,31	12,81
15	67,1	19,17	13,3
16	70	20	14

FULL 2. Autoprogramació de la resistència aeròbica

NOM _____ CURS _____

Un cop entès el procés de la planificació de la carrera, passem a planificar el nostre propi entrenament (sabem que el circuit on hem de córrer fa = 313 m). Per fer-ho he de determinar:

- Temps que necessitaré en fer una volta
- Nombre de voltes

Programeu-vos l'entrenament entre una intensitat del 60 al 85% i sempre anant de menys a més.

PROGRAMACIÓ DE L'ENTRENAMENT

DIES	DATES	TEMPS ENTRENAMENT	% INTENSITAT	TEMPS/VOLTA	NÚM. VOLTES	METRES TOTALS
1		7'				
2		7'				
3		8'				
4		8'				
5		8'				
6		9'				
7		9'				
8		9'				
9		10'				
10		10'				
11		10'				
12		11'				
13		11'				
14		12'				
15		12'				
16		12'				
17		12'				

FULL 3. Taula de velocitat i temps d'entrenament segons els períodes realitzats en el Course Navette

	Velocitat màxima	50%		60%		70%		80%		90%	
Període	km/h	km/h	Temps (1 volta)	km/h	Temps (1 volta)	km/h	Temps (1 volta)	km/h	Temps (1 volta)	km/h	Temps (1 volta)
2	8,34	4,17	4'30"	5	3'45"	5,83	3'13"	6,67	2'49"	7,5	2'30"
3	9,17	4,58	4'6"	5,5	3'25"	6,41	2'56"	7,33	2'34"	8,25	2'17"
4	10	5	3'45"	6	3'8"	7	2'41"	8	2'21"	9	2'5"
5	10,82	5,41	3'28"	6,49	2'54"	7,57	2'29"	8,65	2'10"	9,73	1'56"
6	11,65	5,82	3'13"	6,99	2'41"	8,15	2'18"	9,32	1'1"	10,48	1'47"
7	12,48	6,24	3'1"	7,48	2'30"	8,73	2'9"	9,98	1'53"	11,23	1'40"
8	13,37	6,68	2'49"	8,02	2'20"	9,35	2'	10,69	1'45"	12,03	1'34"
9	14,17	7,08	2'39"	8,5	2'13"	9,91	1'54"	11,33	1'39"	12,75	1'28"
10	15	7,5	2'30"	9	2'5"	10,05	1'47"	12	1'34"	13,5	1'23"
11	15,82	7,91	2'22"	9,49	1'59"	11,07	1'42"	12,65	1'29"	14,23	1'19"
12	16,65	8,32	2'15"	9,99	1'53"	11,65	1'37"	13,39	1'25"	14,98	1'15"
13	17,51	8,75	2'9"	10,5	1'47"	12,25	1'32"	14	1'20"	15,75	1'12"
14	18,31	9,15	2'3"	10,98	1'43"	12,81	1'28"	14,64	1'17"	16,47	1'8"
15	19,17	9,58	1'58"	11,5	1'38"	13,41	1'24"	15,33	1'13"	17,25	1'5"
16	20	10	1'53"	12	1'34"	14	1'20"	16	1'10"	18	1'3"
17	20,82	10,41	1'48"	12,49	1'30"	14,57	1'17"	16,65	1'8"	18,73	1'
18	21,8	10,9	1'43"	13,08	1'26"	15,26	1'14"	17,44	1'5"	19,62	57"
19	22,48	11,24	1'40"	13,48	1'24"	15,73	1'12"	17,98	1'3"	20,23	56"
20	23,3	11,65	1'37"	13,98	1'21"	16,31	1'9"	18,64	1'	20,9	54"

Zona no entrenable. Velocitat massa lenta.

apunts

PERCEPCIÓ D'ESFORÇ (RPE) EN UNA CARRERA INTERVÀLICA (*)

Felipe Calvo Martínez,
Assumpta Enseñat Solé,
José Manuel Gorjón Sanz,
José Ramón Callén Rodríguez,
Xavier Sanuy Bescós,

Laboratori de Valoració Funcional.
INEFC Lleida

Paraules clau:
RPE, carrera interválica,
llindar làctic.

Resum

Aquest treball pretén comparar la sensació subjectiva d'esforç expressada en la primera sèrie d'una sessió d'entrenament interválic de càrrega global mitjana (8 sèries de 5 minuts de durada) amb l'expressada al final de la darrera sèrie.

Es va comptar amb la participació de 14 subjectes sans (estudiants de l'INEFC de Lleida); edat: 22,6 ± 1,4 anys; pes: 69,3 ± 7,7 kg ; talla: 174,8 ± 5,2 cm ; percentatge de greix: 11,7 ±2,7%, que van realitzar una sessió d'entrenament en pista d'herba (8 sèries de 5 minuts de durada a intensitat 105% del seu llindar làctic). Al final de cadascuna de les sèries se'ls va demanar que expressessin la sensació subjectiva d'esforç per als valors local, central i total, d'acord amb una escala de 6 a 20.

Es van trobar diferències significatives entre la sensació d'esforç obtinguda en la primera sèrie i l'obtinguda en la darrera sèrie per als tres valors interrogats ($p<0,005$).

Es conclou que és diferent i més elevada la sensació subjectiva d'esforç que expressa una persona al final de la darrera sèrie respecte de l'expressada després de la primera sèrie per a un càrrega de treball d'intensitat mitjana.

Abstract

This work tries to compare the subjective sensation of force shown in the first series in a session of interval training of medium global load (8 series of 5 minutes) with the force shown at the end of the last series.

We relied on the participation of 14 subjects (INEFC students from Lleida): age 22.6±1.4. years; weight 69.3±7.7.kg; height 174.8±5.2 cm: percent of fat 11.7±2.7%, who undertook a training session on a grass track (8 series of 5 minutes at an intensity 105% lactic threshold. At the end of each of the series we asked each to express the subjective sensation of force for the local central and total values on a scale from 6 to 20.

We found significant differences between the sensation of force obtained in the first series and that obtained in the last series for the three values asked for ($p<0.05$). We conclude that the subjective sensation of force is different and higher in a person at the end of the last series with respect to that shown after the first series for a work load of medium intensity.

Introducció

L'escala de percepció subjectiva d'esforç (rating perceived exertion, RPE), és un sistema de mesura subjectiu, barat i còmode que, des de la seva introducció en la fisiologia de l'exercici en la dècada dels anys 50, ha anat ampliant la seva credibilitat. Actualment són molts els treballs que utilitzen

(*) Article realitzat pel Laboratori de Valoració Funcional de l'INEFC de Lleida, gràcies a la col·laboració de Pharmaton® (Laboratoris Fher).

aquestes escales com a sistema de control de la càrrega durant una sessió d'entrenament, si bé, la major part d'aquests estudis s'han realitzat en pacients cardiològics i en exercicis de "fitness".

La majoria dels estudis en què s'ha utilitzat el RPE són exercicis realitzats en bicicleta ergomètrica o carreres contínues dutes a terme en un tapís rodant, exercicis que, en ambdós casos, es practiquen en el laboratori.

D'altra banda és ben coneguda la importància que ha adquirit el treball interval·lic en l'entrenament d'esportistes, entrenaments que en la majoria dels casos s'han controlat mercès a la freqüència cardíaca.

Tenint en compte la manca d'investigacions que han estudiat el comportament del RPE en proves de camp i, en concret, en les carreres interval·liques, el nostre interès es va centrar en l'estudi del comportament del RPE en les diferents sèries d'una sessió interval·lica d'entrenament realitzada en pista a l'aire lliure.

Objectiu

Per aquest motiu ens vam plantejar comparar la percepció subjectiva d'esforç que cada subjecte emetia, tant per als valors *local, central i total*, al final de la sèrie 1 amb l'emesa en sèries successives (fins a la 8a i darrera sèrie) d'una carrera interval·lica (8 sèries de 5 minuts de durada realitzada a 105% de la intensitat llindar anaeròbic, amb recuperacions passives entre cada sèrie de 2 minuts de durada) en pista d'herba.

Material i mètodes

Subjectes

Es va comptar amb la participació voluntària de 14 subjectes sans i joves (estudiants de ciències de l'activitat física i l'esport del centre INEFC de Lleida) les característiques antropomètriques dels qual apareixen detallades en la taula 1.

Protocol

Tots i cadascun dels voluntaris van realitzar una prova màxima esglaonada discontínua en tapís rodant (Powerjog) amb una pendent fixa del 3% i increments de velocitat de 1 $Km \cdot h^{-1}$ cada 3 minuts. La velocitat inicial va variar entre els 8 i 10 $km \cdot h^{-1}$, depenent del nivell de la condició física de cada subjecte. La prova es va donar per acabada quan es van assolir els criteris de maximalitat de Jones (1985).

Durant la prova d'esforç en laboratori es va realitzar una anàlisi respiració a respiració dels gasos expirats, així com de la ventilació de cada subjecte amb la finalitat de determinar el consum màxim d'oxigen (VO_2 màx) utilitzant un analitzador de gasos respiració a respiració (CPX, Medical Graphics Corporation) (Wasserman, 1986). En els darrers 30 segons de cada esglaó s'extreia una mostra de 10 μl de sang capil·lar (de lòbul d'orella) per determinar la concentració de lactat per fotometria (Dr. Lange). Un cop feta la gràfica de la corba d'evolució del lactat en funció de la intensitat de l'exercici es va determinar el llindar làctic (UL) d'acord amb el mètode d'inspecció visual (Weltman, 1990). Durant tota la prova d'esforç es va monitoritzar la freqüència cardíaca cada quinze segons, segons un sistema telemètric (Polar Sport Tester).

Un cop determinada la velocitat de carrera a intensitat llindar de cada subjecte, es va extrapolar la velocitat a intensitat 105% del llindar làctic i d'aquesta manera es va convidar cada subjecte a realitzar una setmana més tard 8 sèries de 5 minuts de durada (amb descansos passius de 2 minuts) a intensitat del 105% del seu UL en pista d'herba de 372 m de longitud. Durant aquesta sessió d'entrenament es va controlar la freqüència cardíaca mitjançant sistema telemètric així com la velocitat de carrera.

Al final de cada sèrie de treball es convidà cada subjecte a indicar la sensació percebuda d'esforç per als valors local, central i total d'acord amb l'escala de Borg de 6 a 20 (Borg, 1970).

Anàlisi estadística

Es van aplicar mètodes d'estadística descriptiva (es van expressar les dades com mitjana i desviació estàndard) i analítica.

n=14	MITJANA	D.E.
Edat (anys)	22,6	1,4
Pes (kg)	69,3	7,7
Talla (cm)	174,8	5,2
Greix (%)	11,7	2,7

Taula I. Característiques dels subjectes

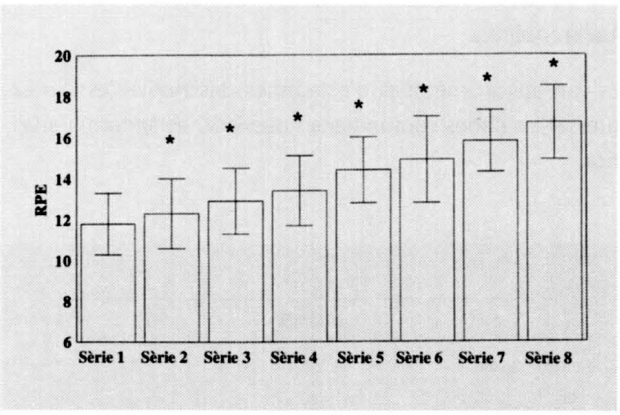
n=14	MITJANA	D.E.
VO_2 màx. (ml/kg/min)	59,0	6,7
F.C. màx. (lpm)	198	5
Veloc. màx. (km/h)	16,5	1,4
Veloc. llindar (km/h)	13,3	2,0
F.C. llindar (km/h)	179	7

Taula 2. Resultats de la prova de laboratori.

n=14	LOCAL	CENTRAL	TOTAL
Sèrie 1*	11,8±1,5	12,8±1,7	12,4±1,5
Sèrie 2	12,3±1,7	12,9±2,0	12,6±1,9
Sèrie 3	12,9±1,6	13,8±1,8	13,3±1,7
Sèrie 4	13,4±1,7	14,4±1,8	14,1±1,6
Sèrie 5	14,4±1,6	14,6±1,5	14,8±1,6
Sèrie 6	14,9±2,1	15,0±1,6	15,1±1,5
Sèrie 7	15,8±1,5	15,6±1,6	15,7±1,6
Sèrie 8	16,7±1,8	16,4±1,7	16,4±1,6

* n = 13.

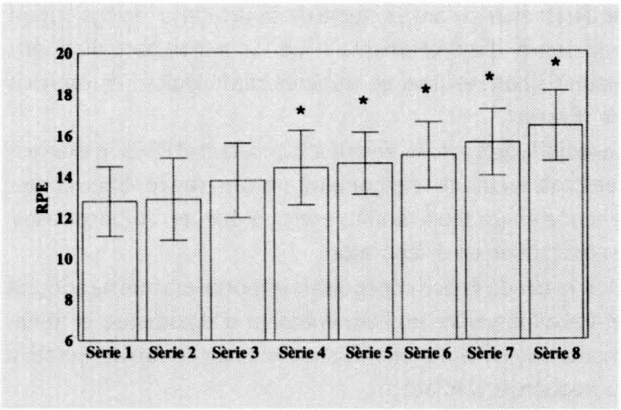
Taula 3. Sensació subjectiva d'esforç en les diferents sèries.



* p < 0,05 (respecte a sèrie 1).

Figura 1. Comparació del RPE local.

Es va comparar la sensació subjectiva d'esforç per a cada valor (local, central i total) expressat en la sèrie 1 amb la resta de les sèries, emprant el test t de Student per a dades parelles, establint un nivell de significació de $p<0,05$.



* p<0,05 (respecte a sèrie 1).

Figura 2. Comparació del RPE central.

Resultats

En la taula 2 s'expressen els valors màxims obtinguts en la prova de laboratori, així com la velocitat i freqüència cardíaca obtingudes a intensitat llindar.

La velocitat estimada a intensitat 105% del llindar va ser de 13,9 ± 2,1 $km \cdot h^{-1}$ i la freqüència cardíaca per a la mateixa intensitat va ser de 183 ± 4 lpm.

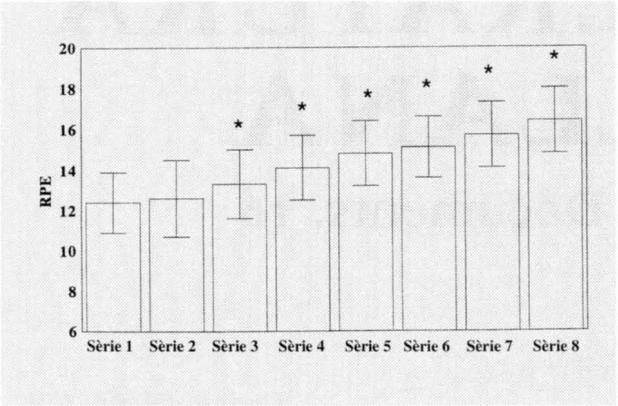
A la taula 3 s'expressa la sensació subjectiva d'esforç per als valors local, central i total en les 8 sèries.

En comparar la sensació subjectiva d'esforç de la primera sèrie amb la resta de les sèries, no es van trobar diferències significatives entre la sèrie 1 i 2, ni entre la sèrie 1 i 3 per al valor central. Per al valor local, no es van trobar diferències entre la sèrie 1 i 2, mentre que per al valor local la sensació expressada en la sèrie 1 va ser diferent de la sensació expressada en la resta de les sèries (figures 1, 2 i 3).

La sensació subjectiva d'esforç obtinguda en la sèrie 8 va ser un 142,2% , 130% i 132,9% respecte a l'obtinguda en la sèrie 1 per als valors local, central i total, respectivament (figura 4).

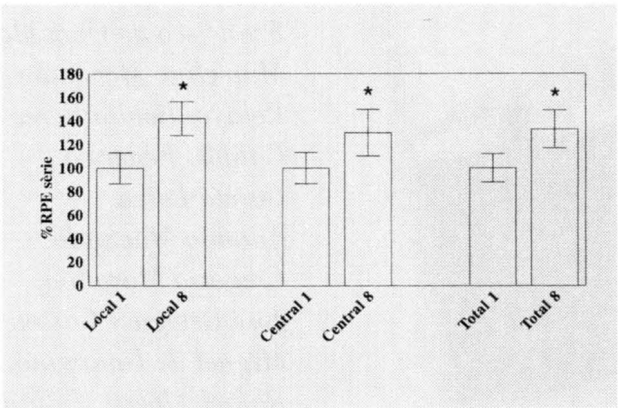
Discussió i conclusions

Encara que en un treball anterior realitzat en aquest mateix centre (Gorjón, 1997) vam poder comprovar que no hi havia diferències entre la sensació subjectiva d'esforç expressada al final de la 4a i darrera sèrie d'una sessió d'entrenament intervàlica, realitzada a 105% de la intensitat llindar anaeròbic, corresponent a una sessió de càrrega global baixa (<8.000 batecs) (Korcek, 1980), en augmentar la càrrega global de la sessió (augmentant el nombre de sèries i, per tant, el temps d'aquella), vam poder comprovar com hi havia



* $p < 0,05$ (respecte a sèrie 1).

Figura 3. Comparació del RPE total.



* $p < 0,001$.

Figura 4. Comparació de RPE de sèrie 1 vs sèrie 8 (expressades en percentatge).

diferències entre la primera sèrie i la vuitena sèrie, malgrat mantenir constant la freqüència cardíaca.

Aquest resultat ens fa pensar que a l'hora de dissenyar càrregues de treball intervàliques i que vulguem fer servir la sensació subjectiva d'esforç com a mètode de control, hem d'anar amb precaució i tenir en compte que la sensació subjectiva d'esforç augmenta progressivament al llarg de les sèries i que, per tant, si l'esportista corre totes les sèries al mateix valor de RPE, podrà estar realitzant una intensitat menor en les darreres sèries.

Bibliografia

BORG, G. (1970). *Perceived exertion as an indicator of somatic stress*. Scand. J. Rehab. Med. 2-3: 92-98.

GORJÓN, J.M., CALVO, F., ENSEÑAT, A. (1997). *Aplicación del RPE en pruebas de campo. IV Jornadas internacionales de fisiología del ejercicio*. Tema monográfico: Umbral anaeróbico. Comunicación libre. Madrid.

JONES, N.L., McCARTNEY, N., GRAHAM, T. *et al.* (1985). *Muscle performance and metabolism in maximal isokinetic cycling at slow and fast speeds*. J. Appl. Physiol. 59: 132-136.

KORCEK, F. (1980). *Nuevos conceptos en el entrenamiento del futbolista. El entrenador español del fútbol*. 4: 45-52.

WASSERMAN, K. (1986). *Principles of exercise testing and interpretation*. Philadelphia: Lea and Febiger.

WELTMAN, A., SNEAD, D., STEIN, P. *et al.* (1990). *Reliability and validity of a continous incremental treadmill protocol for the determination of lactate threshold, fixed blood lactate concentrations, and VO_2máx.* Int. J. Sports Med. 11: 26-32.

EDUCACIÓ FÍSICA ESPECIAL: ACTITUD I FORMACIÓ DELS DOCENTS A PRIMÀRIA

Fco. Javier Hernández Vázquez,

Professor Titular de Didàctica i Fonaments de l'Educació Física Especial.

Víctor Hospital i Tort,

Professor Agregat d'Ensenyament Secundari.

Carlos López Pérez,

Professor Agregat d'Ensenyament Secundari.

Paraules clau:
educació física, etapa primària, necessitats educatives especials, actitud i desenvolupament professional.

Resum

Aquest article analitza la situació actual del professorat de l'Educació Física de Primària a la ciutat de Barcelona davant l'atenció a la diversitat. La investigació se centra en l'anàlisi de l'actitud i el desenvolupament professional com a elements vitals i interelacionats entre si per a l'èxit de l'atenció a la diversitat. És un estudi socioeducatiu sobre la situació (actitud i formació) del professat respecte als alumnes amb necessitats educatives especials. La recopilació de les dades es realitza a partir de l'administració d'un qüestionari entre una mostra de professorat d'Educació Física. Els autors constaten en l'estudi la positiva i generalitzada resposta del professorat d'Educació Física cap a la integració, les limitacions pedagògiques del professorat, les dificultats del professorat per dur a terme adequacions curriculars individuals, la formació per atendre la diversitat sembla inadequada i sembla que hauria de centrar-se en aspectes més metodològics i en el coneixement de les diverses necessitats educatives especials.

Abstract

This article analyses the present day situation of Primary School Physical Education teachers in Barcelona, in the face of diversity. The work is based on the analysis of attitude and professional development as vital, inter-related elements for the success of attention to diversity. It is a socioeducative study about the situation (attitude and formation) of the teachers with respect to the students with special educative needs. The summary of the data was realised beginning with a questionnaire amongst a sample of P.E. teachers. The authors confirm in the work the positive and generalised reply of the P.E. teachers towards integration, the pedagogical limitations of the teachers, their difficulties in bringing about adequate individual curriculum, the formation in the face of diversity appears inadequate and should be centred on more methodological aspects, and in the knowledge of the various special educative needs.

Introducció

El model polític d'integració adoptat en el nostre país posa èmfasi en els recursos externs i ignora la formació del professorat ordinari en l'àmbit dels alumnes amb necessitats educatives especials (NEE). Això dóna lloc, a la pràctica, al fet que la formació del professorat sigui l'aspecte més descuidat. Aquest estudi pretén orientar, enriquir i ajudar amb més elements el desenvolupament de la formació continuada del professorat en Educació Física davant l'atenció a la diversitat. Per això, plantegem la situació real del professorat d'Educació Física –45 centres de Barcelona capital– respecte l'actitud i desenvolupament professional en un context com la ciutat de Barcelona. Tot això amb la finalitat de contribuir a millorar en la mesura del possible els aspectes generals de la formació en l'Educació Especial i de forma particular en la formació de l'Educació Física Especial del professorat dels centres ordinaris.

Aquest estudi és rellevant en la mesura que mostra una situació del professorat complexa amb la qual ha de conviure dia a dia i a la qual ha de donar resposta per optimitzar la seva competència amb l'alumnat amb necessitats educatives especials. Aquest treball pretén apuntar certs criteris d'anàlisi en la millora de la formació i de l'actitud del professorat en Educació Física per atendre l'atenció i la diversitat. És per això que presentem un estudi socioeducatiu sobre la situació del professorat d'Educació Física respecte l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Per últim, cal remarcar que un dels objectius de la LOGSE (Llei d'ordenació general del sistema educatiu) és l'evolució de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials, de manera que modifica radicalment els plantejaments dels centres educatius segregats i els converteix en centres de recursos. És per tot això que la formació del professorat en centres educatius ordinaris ha de comportar una formació addicional i permanent per atendre la diversitat. Aquest estudi destaca una sèrie de respostes donades pels professors per elaborar programes de formació complementària i contínua.

Disseny de la investigació

Els conceptes claus que es deriven de les hipòtesis plantejades per a la seva operació són: a) actitud positiva respecte la diversitat; b) reconeixement de les limitacions pedagògiques; c) imputació d'aquestes a l'administració; d) acusació de falta de sensibilitat respecte la diversitat a l'administració; e) falta de mitjans materials; f) formació deficient; g) falta de demanda de Formació Permanent; h) sensació de desbordament davant les exigències que implica l'atenció a la diversitat; i i) desgana davant l'esforç addicional. Cada un d'ells pot ser reformulat com a hipòtesis operatives a les quals cal donar resposta amb la investigació empírica. Així doncs, els indicadors mesurables amb els quals es pot afirmar o rebutjar les esmentades hipòtesis són els percentatges de respostes positives o negatives recollides en la mostra a cada una de les preguntes del qüestionari (vegeu Annex 1). En la mesura del possible, s'ha buscat sempre formular més d'una pregunta per donar resposta a una hipòtesi, les quals s'han intentat formular, o bé una vegada en positiu i una altra en negatiu, o bé una vegada en preguntes obertes i una altra en tancades amb la finalitat de minimitzar la subjectivitat induïda per la formulació o la situació en el qüestionari de les preguntes o, si més no, detectar-la en el moment en què les respostes siguin contradictòries.

Aquesta nova formulació es podria glossar de la següent manera:

a. L'actitud dels professors d'Educació Física respecte l'atenció a la diversitat serà en gran mesura positiva.
b. Els professors d'Educació Física reconeixeran en la seva majoria les seves limitacions pedagògiques per fer front a l'atenció a la diversitat.
c. Les limitacions per fer front a l'atenció a la diversitat s'imputaran en gran mesura a l'Administració.
d. La majoria de professors d'Educació Física imputen una falta de sensibilitat a l'Administració respecte a l'atenció a la diversitat.
e. Les limitacions per afrontar l'atenció a la diversitat són imputades a la falta de mitjans materials.
f. La formació per fer front a l'atenció a la diversitat serà considerada per la majoria del col·lectiu com a deficient.
g. Les deficiències en la Formació Permanent respecte a l'atenció a la diversitat en Educació Física són degudes a la falta de demanda per part del col·lectiu de professors.
h. Es detecta una sensació de desbordament per les exigències que implicaria l'atenció a la diversitat en la majoria de professors d'Educació Física.
i. Es detecta una certa desgana en el col·lectiu de professors d'Educació Física per realitzar esforços addicionals per atendre la diversitat a l'aula.

Com es pot veure pel tipus d'hipòtesis que es plantegen, el seu estudi passaria per una recollida d'informació de tipus qualitatiu (entrevistes en profunditat). Malgrat tot, hi ha diferents motius pels quals s'ha optat per la investigació quantitativa. No només l'aspecte pressupostari, que sens dubte és primordial, ens ha portat a aquesta decisió. El fet que ja existissin estudis previs en aquest àmbit en altres contextos, potser feien menys aconsellable una envestida teòrica del tema. L'elaboració d'una teoria globalitzadora i universalitzable requereix prèviament investigacions de base que reflecteixin els detalls de la realitat que pretén ser conceptualitzada.

L'especificitat de la realitat educativa de Barcelona fa aconsellable la captació d'informació d'acord amb un espectre el més ampli possible que reculli les diferents morfologies que s'hi donen. Per això, s'ha optat per l'elaboració d'una enquesta i com a conseqüència, s'han reprès propostes ja existents a les quals s'han afegit les qüestions que permetien donar resposta a les hipòtesis anteriorment plantejades. Aquestes propostes són, en primer lloc, l'adaptació del qüestionari ja existent (Barroso, 1991) realitzada per Hernández (1995) per al curs de postgrau "Activitats físiques adaptades (AFA)", en segon

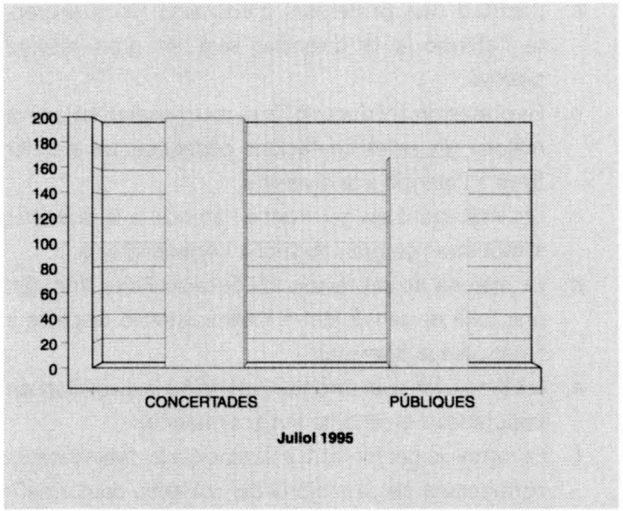


Figura 1. Escoles públiques de Barcelona ciutat.

lloc, els aspectes proposats per altres estudis sobre el tema com l'experiència amb alumnes amb necessitats educatives especials (Rizzo i Vispoel, 1992), sexe i edat (Marston i Leslie, 1983; Rizzo i Vispoel, 1991) o l'experiència educativa en general (Solomon i Lee, 1991), tal i com es recull en Hernàndez (1995), i, finalment, les propostes de formulació fetes per Verdugo (1994).

El qüestionari s'ha compost tal i com segueix (vegeu annex):

- Les preguntes 11 i 15 donen resposta directa a la hipòtesi *a*, mentre que de la 6 i 31 es poden deduir criteris més subjectius amb què afirmar o rebutjar-la.
- Les preguntes 8, 9, 23 i 25 donen resposta directa a *b*, mentre que de les de 4, 7, 10 i 13 es poden deduir criteris més subjectius amb els quals afirmar-la o rebutjar-la.
- La pregunta 12 dóna resposta directa a *c*, mentre que de la de 3 es poden deduir criteris més subjectius amb els quals afirmar-la o rebutjar-la.
- Les preguntes 21 i 22 donen resposta directa per poder afirmar o rebutjar la hipòtesi *d*.
- La pregunta 24 dóna resposta directa per poder afirmar o rebutjar la hipòtesi *e*.
- Les preguntes 5, 14, 18, 19 i 20 donen resposta directa a *f*, mentre que de les de 16 i 17 es poden deduir criteris més subjectius amb els quals afirmar-la o rebutjar-la.
- Les preguntes 1 i 2 donen resposta directa per poder afirmar o rebutjar la hipòtesi *g*.
- Les preguntes 26 i 27 donen resposta directa per poder afirmar o rebutjar la hipòtesi *h*.
- Les preguntes 28, 29 i 30 donen resposta directa per poder afirmar o rebutjar la hipòtesi *i*.

Tria de la mostra

La població sobre la qual se centra aquesta investigació són els centres públics de Primària de la ciutat de Barcelona. Aquestes escoles es divideixen en dos blocs clarament diferenciats: escoles que pertanyen a l'Administració, a les quals anomenarem públiques (Generalitat de Catalunya i Ajuntament de Barcelona) i escoles concertades, en què evidentment no s'inclouen els centres privats. Les dades d'aquestes escoles han estat extretes de la *"Guia de centres docents de Barcelona"* (juliol, 1995), editada per l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, ja que és la guia publicada més recent. A partir d'aquesta guia, hi ha a Barcelona ciutat un total de 367 escoles públiques i concertades de Primària. Aquestes es divideixen en (vegeu taula 1):

Centres concertats:	199 (54,2%)*
Centres públics:	168 (45,7%)*
(vegeu figura 1)	

* Aquets dades seran de gran importància en la fase de disseny de la mostra.

Taula 1.

Per aconseguir les dades sobre les escoles públiques i concertades de Barcelona que estan realitzant integració, hem comptat amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, el qual ens ha facilitat els centres que estan fent integració (des del curs 1991-1992 fins al curs 1995-1996), així com les necessitat educatives especials que presenten els alumnes integrats i la seva edat.

En relació amb les escoles que fan integració a Barcelona de forma oficial formen un total de 118, repartides de la següent manera (vegeu taula 2):

Centres concertats:	17 (14,40%)
Centres públics:	101 (85,59%)
(vegeu figura 2)	

Taula 2.

Així, del total d'escoles públiques i concertades (367 entre les dues) de Barcelona ciutat només el 32,15% d'aquestes fan integració (118 respecte el total). Si diferenciem entre centres concertats i públics observem que,

- el 8,54% de les escoles concertades fan integració,
- el 60,11% de les escoles públiques fa integració,

i es pot apreciar que hi ha una clara diferència entre ambdós tipus d'escoles. Aquesta clara diferència que hi ha en el procés d'integració que hi ha entre l'escola concertada i l'escola pública es tindrà en compte posteriorment per a l'elaboració d'escoles participants en el nostre estudi (figura 3).

Disseny de la mostra

La recollida de les dades es va realitzar a través d'un mostreig aleatori ponderat o estratificat sobre la proporció d'escoles concertades i públiques del total d'escoles de Primària de Barcelona ciutat. El motiu es fonamenta en les diferències significatives que s'aprecien en relació a les que fan integració entre ambdós tipus d'escoles.

Per a la selecció de la mostra, primer hem identificat numèricament tots els col·legis públics de Primària de Barcelona ciutat i els hem separat en concertat i públics. La mesura de la mostra ha estat de 50 individus, és a dir, 50 escoles. L'ideal haurien estat 100 individus, és a dir 100 escoles, nombre que determina una major fiabilitat en les dades obtingudes a partir d'un estudi estadístic. Malgrat tot, i davant la incapacitat temporal de passar el qüestionari a 100 escoles, ens vam cenyir a 50 escoles de Barcelona. Com la població a estudiar és inferior a 500 escoles de la ciutat de Barcelona i per tal que l'estudi garanteixi una mínima rigorositat, sabem que el límit inferior que s'ha d'utilitzar és de 30 individus, que és un altre nombre crític per a la fiabilitat de la investigació. Per assegurar-nos l'obtenció d'aquests 30 individus, es determina com a mesura final de la mostra l'esmentat de 50 individus.

Per a l'obtenció dels centres que intervindran en l'estudi, s'ha creat un programa informàtic anomenat "*alea*" que ens permet l'aleatorietat en el mostreig. El funcionament d'aquest programa és molt senzill i és independent de la mesura de la població i de la mostra. L'aletorietat d'aquest programa es deu al fet que recull com a llavor per a la creació de nombres aleatoris el rellotge de l'ordinador; sense aquesta llavor, els nombres que se seleccionessin serien sempre els mateixos. Per a la tria de la mostra amb aquest programa, primer se li ha de donar la mida de la població (mínim i màxim), i després determinar la mida de la mostra (valors a escollir entre el mínim i el màxim).

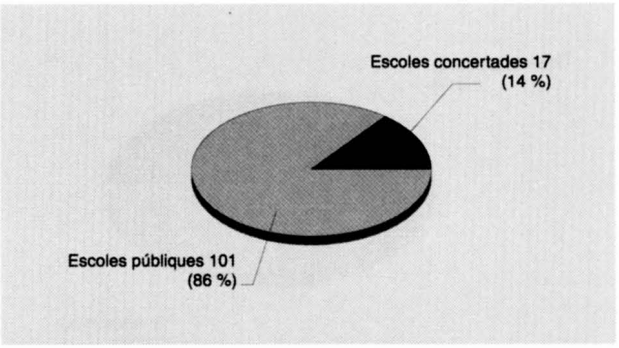


Figura 2. Escoles que realitzen integració a Barcelona ciutat (juliol 1995).

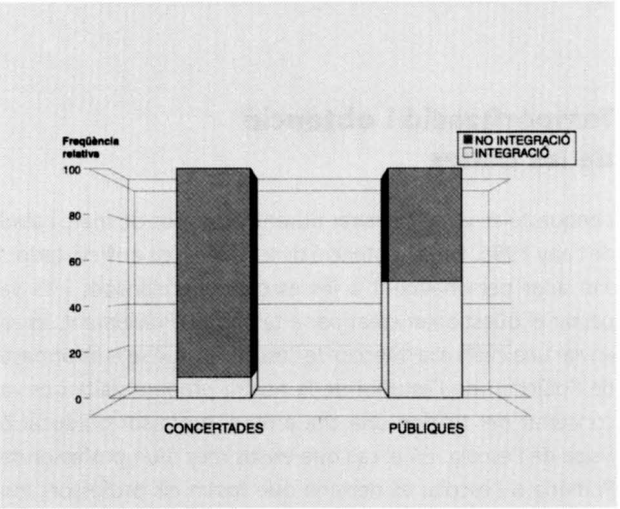


Figura 3. Proporció d'escoles amb integració i escoles sense integració a Barcelona ciutat. (Realitzat a partir de les dades facilitades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya des del curs 1991-92 fins el 1995-96 i de la Guia de Centres Docents de Barcelona (Institut Municipal d'Educació de Barcelona, juliol de 1995).

Un cop creat el programa informàtic que ens ajudarà a l'obtenció de la nostra mostra, hem de determinar els valors que hem d'introduir i anotar després els resultats. Així, tenim (vegeu taula 3):

- Escoles concertades:
  Mínim: 1 Màxim: 199
  Escoles a escollir: 27 (54,2%)
- Escoles públiques:
  Mínim: 1 Màxim: 168
  Escoles a escollir: 23 (45,8%)

Taula 3.

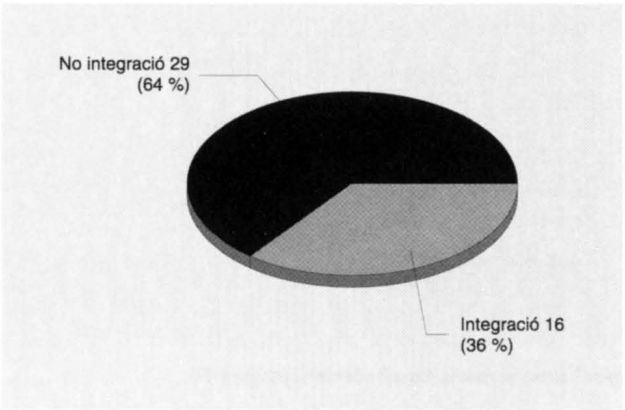


Figura 4. Les escoles concertades de la mostra són un 51% i les públiques són un 49%.

Temporització i obtenció de les dades

L'enquesta es va administrar durant els mesos de març i abril de l'any 1996. Per a l'obtenció de les dades, els entrevistadors van anar personalment a les escoles seleccionades i es va passar el qüestionari creat per a tal motiu. Prèviament, es va enviar una carta a la direcció de l'escola en què se'ls informava de l'objectiu de l'estudi i de la nostra propera visita i es va concertar per telèfon una cita amb el professor d'Educació Física de l'escola. En el cas que existís més d'un professor de Primària a l'escola, es deixaria que fossin els professors qui triessin qui hauria de realitzar l'enquesta. Les enquestes es van dur a terme personalment pel professor d'Educació Física de les escoles seleccionades. Les pautes per al compliment de l'enquesta es van donar abans de la seva realització. Així mateix, els administradors de l'enquesta van estar al costat del professor enquestat per assessorar-lo de qualsevol dubte que pogués sorgir, però també per controlar que s'estava fent dins de les normes establertes.

Tractament de les dades

L'objectiu era recopilar una sèrie d'informacions en relació amb l'actitud del professorat d'Educació Física davant l'atenció a la diversitat. El seu posterior tractament ens servirà per descobrir les possibles relacions entre les actituds detectades i els dèficits d'oferta i demanda en la formació permanent en els termes plantejats en la formulació de les hipòtesis.

L'anàlisi de les dades seguirà, per tant, el format establert a les hipòtesis. Així, per a cada una d'elles s'aniran tractant totes aquelles preguntes que ens serveixin per a la seva confirmació o rebuig. L'anàlisi univariant serà la nostra eina principal de treball. D'acord amb ella, podrem deduir reflexions que ens mostrin la tendència del professorat de la mostra analitzada en sentit favorable o contrari a les hipòtesis que ens havíem plantejat. Tal i com aquestes s'han plantejat, la seva acceptació o rebuig passen per una anàlisi qualitativa, ja que la formulació d'hipòtesis quantitatives no tindria cap sentit davant les reflexions que ens hem proposat.

Característiques de la mostra

Les escoles que han participat en la investigació han estat un total de 45, de les 50 escollides inicialment. Els motius de no aconseguir administrar el qüestionari a 5 de les escoles és perquè han desaparegut com a centres de Primària, o perquè va ser impossible contactar amb el professorat i direcció del centre. D'aquestes 45 escoles que han participat en l'enquesta, un 64% no porten a terme integració i un 36% sí que la porten a terme segons les dades facilitades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (vegeu figura 4) contrastades amb la Guia de centres docents de Barcelona (juliol 1995), editada per l'Institut Municipal de Barcelona.

Les escoles concertades de la mostra són un 51% i les públiques són un 49%.

Resultats de la investigació

El total de les escoles públiques i concertades de Barcelona és de 367, de les quals un 32,15% fan integració (118 respecte del total). Ara bé, a efectes de l'estudi, cal remarcar que la gran majoria de les escoles que porten a terme integració poden englobar-se en l'escola pública, amb un 85,59% del total (101), enfront un 14% (17) només de les escoles concertades. Aquesta dada és molt significativa per entendre la situació socioeducativa de l'atenció a la diversitat en funció al fet que l'escola sigui pública o concertada.

Es corroboren correlacions en les respostes i variables com l'experiència docent en general i la titulació que posseeix el professorat participant en la investigació. El sexe, com en alguns estudis anteriors, no ha denotat cap relació amb les respostes. Variables com l'experiència amb alumnes amb NEE i etapa educativa en la qual exercia el professorat, que en estudis precedents influïen en les respostes (Morris & McCauley, 1977; Minner & Kutson, 1982; Marston & Leslie, 1983;

Rizzo, 1984; De Pauw & Goc Karp, 1990; Rizzo & Vispoel, 1991) en el nostre estudi gairebé no apunten cap relació. De la mateixa manera, l'edat del professorat no és una variable en la predisposició del professorat cap als alumnes amb NEE. Una de les variables que introduíem en el nostre estudi, com ara la divisió entre professorat d'escoles públiques i professorat d'escoles concertades, no ha progressat, malgrat tot, cap correlació amb les respostes.

Cal remarcar la generalitzada i positiva resposta del professorat d'Educació Física de Primària cap a la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials. La major part dels professors d'Educació Física reconeixen les seves limitacions pedagògiques per fer front a l'atenció a la diversitat. El professorat d'Educació Física enquestat té dificultats per fer adequacions curriculars individualitzades. Un altre aspecte rellevant són les actituds a les quals es concedeix major importància davant els alumnes amb NEE i que són: el sentit positiu, la paciència i la comprensió.

Com a conclusió d'aquesta hipòtesi, hi ha indicis de tota una sèrie de limitacions per afrontar l'atenció a la diversitat a les classes d'Educació Física, però que no són exclusivament limitacions pedagògiques. De les respostes s'intueix i es pot deduir que les limitacions s'imputen majoritàriament a l'Administració i a la falta de material. La majoria de professors d'Educació Física atribueixen una falta de sensibilitat per part de l'Administració respecte amb l'atenció a la diversitat. La formació per afrontar l'atenció a la diversitat és considerada per la majoria del col·lectiu com a inadequada. Consideren que s'hauria de centrar principalment en els aspectes metodològics i en el coneixement de les diferents necessitats educatives especials existents i que es realitzessin dins l'horari laboral del professor i s'adaptés a la realitat de cada centre educatiu, la qual cosa els permetria atendre els alumnes amb NEE i, d'una altra banda, s'evitaria que el professor fos l'únic punt de suport encarregat de l'educació d'aquests alumnes. De les respostes, es dedueix una falta d'interès per part del col·lectiu de professors. Totes les dades obtingudes ens mostren l'existència d'una deficiència en la formació contínua davant l'atenció a la diversitat.

Resulta especialment interessant, encara que sigui contradictori, la direcció que han pres les qüestions que donaven resposta a dues de les nostres hipòtesis operatives. La primera d'elles plantejava que es detecta una sensació de desbordament per les exigències que implicaria l'atenció a la diversitat en la majoria dels professors d'Educació Física, i la segona que es detectava una certa desgana en el col·lectiu de professors d'Educació Física per realitzar esforços addicionals per atendre la diversitat a l'aula. Les respostes no confirmaven la sensació de desbordament esperada, la qual cosa plantejava una contradicció amb les respostes obtingudes per a l'anàlisi de l'acceptació de la integració per part del professorat d'Educació Física de la mostra. Aquestes respostes deixaven entreveure que aquesta superava les seves possibilitats. En resum, davant el discurs ideològic d'acceptació de la diversitat, l'actitud del professorat era majoritàriament positiva, mentre que davant la necessita de formació, el propi professorat no demanava una formació continuada.

Possibles implicacions per a futurs estudis

A partir dels resultats obtinguts en el nostre estudi, hi ha tota una sèrie de preguntes que podrien perfectament proporcionar futures investigacions: des de qüestions com les esmentades en els resultats de la investigació fins a aspectes més globals que han aparegut al llarg de les reflexions plantejades. És obvi que oferim un primer estudi de la realitat concreta de les escoles de Primària de Barcelona pel que fa a l'Educació Física, l'actitud, el desenvolupament professional i l'atenció a la diversitat. A partir d'ella, cal preguntar-se sobre les causes que han pogut ser origen de les actituds detectades. Així, haurien de plantejar-se qüestions com: per què és reticent el professorat a formar-se?, com es pot millorar la formació continuada?, quina és la realitat que es dóna en l'ensenyament secundari?, té l'atenció a la diversitat una continuïtat després de la Primària?, influeix la localització geogràfica de l'escola en l'atenció a la diversitat?, quants alumnes amb NEE hem d'atendre a l'aula d'Educació Física?, és més fàcil atendre alumnes amb NEE a l'aula d'Educació Física que a l'aula convencional?, estan els centres de recursos predisposats a col·laborar amb els centres ordinaris?, etc. Altres qüestions que també ens ofereixen possibilitats d'estudi en un futur són: reiterar la mateixa investigació després d'un cert temps analitzant els possibles canvis produïts en el professorat d'EF després de l'aplicació a tots els àmbits de la Reforma i replantejar l'estudi en una altra població per observar l'actitud inicial dels estudiants d'EF davant l'atenció a la diversitat.

Bibliografia

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1995). *Guia de centres docents de Barcelona*. Institut Municipal d'Educació de Barcelona.

AA.VV (1991). *El professorat de Primària i Secundària a Catalunya: necessitats i perspectives en la seva formació permanent*. Barce-

lona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

AA.VV. (1992). *L'educació permanent dels professionals docents: Experiència d'un pla de formació dels professors al Prat de Llobregat. 1989-1991*. Barcelona: La Llar del Llibre.

AA.VV. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1984). *Proyecto de Reforma de la formación del profesorado*. Madrid: MEC.

AA.VV. (1993). *Curriculum Educació Secundaria Obligatòria "Àrea d'Educació Física"*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

BARROSO, E. (coordinador) (1991). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca: Ed. Amarú.

CENTER, Y.; WORD, J. (1987). "Teachers' attitudes towards integration of disabled children into regular schools". *The exceptional child, 31(1)*, pàg. 41-56.

CONINE, T.A. (1969). "Acceptance or rejection of disabled persons by teachers". *The Journal of School Health, 39*, pàg. 278-281.

DEPAUW, K.P.; GOC KARP, G. (1990). "Attitudes of selected college students toward including disabled individuals in integrated settings". A G. Doll-Tepper *et al.* (Eds.), *Adapted physical activity*. Berlin: Springer Verlag.

DONALDSON, J. (1980). "Changing attitudes toward handicaps persons: A review of researchs". *Exceptional children, 46*, pàg. 504-514.

DUEÑAS BUEY, M.L. (1991). *La integración escolar: Aproximación a su Teoría y a su Práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.

ECHEBARRIA MERINO, E. (1990). "Integración de personas con deficiencia mental en actividades de tiempo libre". *Siglo Cero, 132*.

EGIDO, I; HERNÁNDEZ, C. (1993). "El sistema Educativo". *Cuadernos de Pedagogía, nº 210*.

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J.; ORTEGA RUIZ, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. València: Nau llibres.

FABRA, M. Ll. (1992). *El professorat de la Reforma*. Barcelona: Ed. Barcanova S.A.

GARCÍA CABERO, M.; GARCÍA SÁNCHEZ, J.N.; GARCÍA GONZÁLEZ, M.J.; RODRÍGUEZ BRAVO, C. (1991). "Actitudes de los maestros hacia la integración". *Siglo Cero, 138*. Federación Española de Deportes.

GARCÍA RUSO, H. (1993). *La formación del profesorado de educación física: una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción* (Tesi doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.

GARCÍA SÁNCHEZ, J.A. (1991). *Política educativa comunitaria: educación e integración especial*. Barcelona: Ed. Baixaren Universitaria.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1994). Educació Primària: Barcelona-Ciutat (Guies de centres). Barcelona: Departament d'Ensenyament.

GRAS TORNERO, M. (1988). *Actitudes y cambio de actitud en los docentes durante el proceso de formación*. Tesi doctoral (microfitxa). Universitat Autònoma de Barcelona.

GREENE, E.B. (1956). *Measurement of human behavior*. New York: The Odyssey Press.

HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. (1995). *Torpeza motriz: un modelo para la adecuación curricular*. Barcelona: EUB.

JANSMA, P.; SHULTZ, B. (1982). "Validation and use of a mainstreaming attitude inventory with physical educators". *American Corrective Therapy Journal, 36*, pàg. 150-158.

JONES, R.L. *et al.* (1981). "Attitudes and mainstreaming: Theoretical perspectives and review of research". A P.Bates (Ed.), *Mainstreaming: Our current knowledge base*. Minneapolis: University of Minneapolis.

JONES, R.L.; GUSKIN, S.L. (1984). "Attitudes and attitude ghange in special education". En R.L. Jones (Ed.) *Attitudes and attitude change in special education: Theory and Practice*. Reston, VA: Council for exceptional children.

KATZ, D.; STOTLAND, E. (1959). "A preliminary statement to a theory of attitudes structure and change". A S. Koch (De). *Psychology: A study of a science*. New York: McGraw-Hill.

KATZ, G.; TANENBAUN, A.J. (1979). "Teachers'attitudes toward young deviant children". *Journal of Educational Psychology, 11*, pàg. 800-808.

KELMAN, H.C. (1974). "Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action". *American Psychologist, 29*, pàg. 310-324.

KISABETH, K.; RICHARDSON, D. (1985). "Ghanging attitudes toward disabled individuals. The effect of one disabled person". *Therapeutic recreation Journal, 19(2)*, pàg. 24-33.

MATIA PORTILLO, V. (1993) "Hacia un nuevo modelo de educación especial: la formación del profesorado y el trabajo en equipo como aspectos claves". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 17*, Maig-Agost.

MCDANIEL, L. (1982). "Changing vocational teachers' attitudes toward the handicapped". *Exceptional Children*, 48, pàg. 377-378.

PATRICK, G.D. (1987). "Improving attitudes toward disabled persons". *APAQ, 4*, pàg. 316-325.

RIZZO, T.L.; VISPOEL, W.P. (1991). "Physical Educator' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps". *APAQ, 1*, pàg. 4.

RIZZO, T.L.; VISPOEL, W.P. (1992). "Changing attitudes about teaching students with handicaps". *APAQ*, 1, pàg. 54.

RIZZO, T.L.; WRIGHT, R.G. (1987). "Secondary school physical educators'attitudes toward teaching students with handicaps". *American Corrective Therapy Journal, 41*, pàg. 52-55.

SHERIF, M.; SHERIF, C.W. (1976). "La actitud como la categoría personal del individuo: el enfoque de implicación y juicio social de la actitud y del cambio de actitud". En G.F SUMMERS (de) *Medición de actitudes*. México: Trillas.

STEPHENS, T.M.; BRAUN, B.L. (1980). "Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children". *Exceptional children, 46*, pàg. 292-294.

STEWART, C.G. (1988). "Modification of students attitudes toward disabled persons". *APAQ*, 5, pàg. 44-48.

SUMMERS, G.F. (Ed) (1976). *Medición de actitudes*. México: Trillas.

THOUSAND, J.; BURCHARDS, S. (1990). "Social integration: special education teachers attitudes and behaviors". *American Journal of Mental deficiency, 94(4)*, pàg. 407-419.

TORRES, J.A.; SÁNCHEZ, P. (1996). "Necesidad de reprofesionalización del docente para dar respuesta a la diversidad de los alumnos en el nuevo marco educativo". A *XIII Jornades d'Universitat i Educació*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

TRIANDIS, H.C. (1974). *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona: Toray-Mason.

VERDUGO ALONSO, M.A. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

WICKER, A.W. (1969). "Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt responses to attitude objects". *Journal of Social Issues, 25*, pàg. 41-78.

ANNEX 1
Protocol del qüestionari

Agraïm per endavant la vostra col·laboració en aquest projecte. Amb ell, volem donar a conèixer la situació en què es troba l'atenció a la diversitat a l'Educació física en els nostres centres docents.

Per això, demanem que ens responguéu al següent qüestionari. El primer bloc de preguntes tracta de l'adequació de la Formació Permanent i el segon bloc, sobre l'actitud del professorat d'Educació física de Primària davant la diversitat.

La vostra resposta requereix en la majoria de casos només d'una creu o una paraula. Excepcionalment se us demana algunes propostes o algun comentari. El qüestionari té una durada d'entre 15 i 20 minuts.

La informació serà tractada estadísticament i confidencialement, ja que no es pretén en cap moment l'anàlisi individual dels professors d'Educació física, sinó del col·lectiu global.

Hem de disculpar-nos perquè hem renunciat a utilitzar expressions que incloguin ambdós sexes (per ex.: nens/es) per facilitar la lectura del qüestionari. Malgrat tot, totes les preguntes es dirigeixen a ambdós sexes.

ENQUESTA

Dades inicials

Edat: _____ Sexe: _____

Experiència docent (anys): _____

Formació: _____

Etapa on exerceix:

- ❒ Primària
- ❒ Educació Secundària Obligatòria
- ❒ Batxillerat
- ❒ BUP
- ❒ Formació Professional

Situació actual:

- ❒ funcionari
- ❒ interí
- ❒ substitut
- ❒ altres

1. Coneix les propostes que planteja la Reforma educativa sobre l'atenció a la diversitat?
   a) Les conec plenament
   b) Les conec lleugerament
   c) No les conec

2. Ha participat en activitats de formació permanent sobre alumnes amb necessitats educatives especials?
   SÍ
   NO
   • Si la resposta és SI, assenyali quines activitats.

3. Creu que el sistema de formació inicial del professorat és adequat?
   SÍ
   NO
   • Si la resposta és NO, assenyali les causes.

4. La posada en pràctica de l'atenció a la diversitat comporta:
   a) Problemes per portar a terme l'ensenyament dels alumnes normals
   b) Problemes per atendre els alumnes integrats
   c) Conflicte entre els professors
   d) Altres problemes

5. La formació permanent hauria de centrar-se abans que res en els següents temes:
   _____
   _____
   _____
   _____

6. A què creu que es deu el rebuig de molts dels professors cap al fenomen de la integració?:
   a) A la comprovació de la impossibilitat de portar a terme amb eficàcia el seu ensenyament davant la presència de nens amb problemes
   b) A la consideració que és millor l'ensenyament dels nens disminuïts en centres específics
   c) Altres motius (especifiqueu-los).

7. El professor que imparteix el seu ensenyament a l'escola ordinària amb nens integrats ha de posseir, a més de la formació adequada, les següents actituds:
   a) _____
   b) _____
   b) _____

8. Considera que pot elaborar una adequació curricular individualitzada en Educació física?
   a) Sí
   b) Sí, però amb dificultats
   c) No

9. Assenyali els aspectes concrets en els quals falla la seva formació per a la docència amb alumnes amb necessitats educatives especials:
   a) Elaboració d'adaptacions curriculars individuals
   b) Organització de l'ensenyament a l'aula
   c) Metodologia individualitzada i treball cooperatiu
   d) Avaluació i seguiment
   e) Altres (especifiqueu-los)

10. Ordeni segons la seva importància les actituds personals que creu el professor ha de tenir en l'ensenyament dels alumnes amb necessitats educatives especials:

___ salut,	___ capacitat d'empatia
___ autoacceptació	___ comprensió,
___ sentit ètic,	___ paciència,
___ capacitat de treball en equip,	___ sentit positiu de la vida

A continuació, s'exposen tota una sèrie de qüestions sobre la necessitat i adequació de la formació permanent en relació a l'atenció a la diversitat en Educació física. Assenyali si en relació a elles està:

−2 = Totalment en desacord
−1 = Bastant en desacord
0 = Ni d'acord ni en desacord
+1 = Bastant d'acord
+2 = Totalment d'acord

11. La integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a les classes d'Educació física és possible.
−2 −1 0 +1 +2
12. L'Administració dedica els mitjans suficients per a la formació permanent del professorat.
−2 −1 0 +1 +2
13. El treball en equip dels professors tutors, dels professors de suportid'altresespecialistesmilloralaqualitatd'ensenyament.
−2 −1 0 +1 +2
14. La formació del professorat és adequada per afrontar l'ensenyament de nens amb necessitats educatives especials.
−2 −1 0 +1 +2
15. La integració ha promogut el meu interès pel perfeccionament professional.
−2 −1 0 +1 +2
16. La formació permanent del professorat d'hauria de dur a terme en el propi centre de treball a través d'orientacions i suport d'altres professionals per tal de resoldre els problemes reals que sorgeixen en la seva activitat docent.
−2 −1 0 +1 +2
17. Les funcions del professor de suport és encarregar-se absolutament de l'ensenyament dels nens amb necessitats educatives especials mentre el professor tutor atén els altres nens.
−2 −1 0 +1 +2
18. La formació permanent del professorat s'hauria de fer mitjançant l'assistència a cursos impartits dins l'horari laboral.
−2 −1 0 +1 +2
19. El sistema actual de formació permanent del professorat és vàlid.
−2 −1 0 +1 +2
20. La formació permanent és important per millorar la tasca docent dels professors amb nens d'integració.
−2 −1 0 +1 +2
21. Els responsables de l'Administració que estan a favor de la integració estan més interessats en decisions de tipus financer que en l'adequació educativa a l'escola.
−2 −1 0 +1 +2
22. La integració tendeix a ser imposada més que a realitzar-se una divulgació i informació sobre aquesta.
−2 −1 0 +1 +2

OBSERVACIONS:

Per acabar, s'exposen tota una sèrie de qüestions sobre coneixements previs de determinades deficiències i la seva inclusió a classe. Assenyali si està en relació amb elles:

−2 = Totalment en desacord
−1 = Bastant en desacord
0 = Ni d'acord ni en desacord
+1 = Bastant d'acord
+2 = Totalment d'acord

23. La majoria de les actuacions que els professors fan amb els alumnes normals a classe són apropiades per als alumnes amb necessitats educatives especials.
−2 −1 0 +1 +2
24. Els centres tenen els mitjans i recursos materials necessaris per a l'atenció a la diversitat.
−2 −1 0 +1 +2
25. Els professors d'Educació especial porten a terme l'ensenyament de tipus diagnòstic prescriptiu més adequadament que els professors d'educació normal.
−2 −1 0 +1 +2
26. Els nens amb necessitats educatives especials han de centrar l'atenció del professor.
−2 −1 0 +1 +2
27. Per a cada tipus d'alumne amb necessitats educatives especials es requereix una sessió d'Educació física concreta, per la qual cosa no és convenient tenir persones amb diferents deficiències en una mateixa classe.
−2 −1 0 +1 +2
28. Per als alumnes amb discapacitat sensorial és aconsellable la presència d'un professor de reforç a l'aula d'Educació física.
−2 −1 0 +1 +2
29. Per als alumnes amb discapacitat psíquica, la seva atenció a les institucions especials contribueix millor a la seva educació.
−2 −1 0 +1 +2
30. Els alumnes amb discapacitat física se senten a disgust, perquè no poden rendir com la resta dels seus companys a la classe d'Educació física.
−2 −1 0 +1 +2
31. En aquest apartat, podeu expressat aquelles opinions pel que fa al tema de la diversitat que desitjaria que fossin escoltades per l'Administració.
−2 −1 0 +1 +2

LA PROMOCIÓ DE L'ESPORT. EL MODEL DE L'ATLETISME A ANDORRA

Xavier Fabian i Ballabriga,

Llicenciat en E. Física. Maestria Atletisme.
Entrenador Nacional d'Atletisme.
Director de Promoció de la Federació Andorrana d'Atletisme.
Entrenador de Salts de la F.A.A.

Abraham Ferriz Alvaro,

Monitor Nacional d'Atletisme.
Monitor de Promoció a la Federació Andorrana d'Atletisme.

Paraules clau:
atletisme, promoció, Andorra

Resum

Promoure significa donar la primera impulsió a alguna cosa. Des d'aquesta perspectiva, el treball de les federacions esportives quant a promoció del seu esport, hauria de situar-se avui en dia en un lloc significativament important pel que fa al desenvolupament esportiu en la nostra societat.
Les formes i mètodes d'aplicació d'aquesta promoció dependran del tipus d'esport, de la societat on s'estigui treballant i de tot un seguit de factors que faran que aquesta tasca s'hagi de fer quasi "a mesura".
Malgrat tot, però, en aquest petit treball volem exposar el model aplicat en la *Promoció de l'Atletisme* a Andorra amb clares referències sobre la nostra filosofia i mètodes de treball.

Abstract

To promote means to give the first impulse to something. From this point of view, the work of the sports federations with regards to the promotion of their sport, would have to be place these days in a significantly important position as to the sporting development in our society.
The ways and methods of application of this promotion will depend on the type of sport, on the society where one is working and a series of factors which would require the task to be "tailor made". Despite all this, in out little piece of research, we would like to show as a model the promotion of athletics in Andorra, with clear references to our philosophy and working methods.

Introducció

Sota la influència que l'esport exerceix en la nostra societat –sobretot en el món juvenil– des de les darreres dècades, les organitzacions i associacions esportives a nivell nacional i internacional, s'han plantejat en els darrers temps, un extens treball de planificació i desenvolupament del fenomen esport, tant a nivell general, com específic de les diferents disciplines esportives.
És en aquest darrer aspecte on el treball de les Federacions esportives es converteix (o hauria de fer-ho) en motor i peça bàsica per al coneixement i desenvolupament de l'esport.
Per a que aquest treball resulti fructífer, però, no es pot deixar de banda quelcom tan important com el coneixement amb profunditat de la realitat del món juvenil, les seves necessitats i els seus problemes, tenint en compte que són els joves qui realment mouen l'esport.
Des d'una perspectiva clarament oberta a nous coneixements i noves iniciatives, a la Federació Andorrana d'atletisme hem volgut plantejar, ja fa sis anys, la construcció d'un esquema de Promoció de l'atletisme al nostre país, que vinculi la realitat esportiva actual, amb la realitat del món juvenil.
Amb aquest petit treball, volem presentar un model de promoció de l'atletisme a nivell nacional, explicar quina ha

estat l'estratègia, el plantejament de treball i les activitats dutes a terme per aconseguir els nostres objectius.

La nostra filosofia

Ja fa un cert temps, que aquells que treballem en contacte directe amb els joves, hem detectat una certa manca de participació d'aquests no tant sols en el món de l'esport, sinó també en els afers de la vida quotidiana.

Amb els problemes de manca de valors que afecten a la societat juvenil d'avui en dia, les seves dificultats d'adaptació, manca de participació en l'esport i en la vida associativa actual, no podem pretendre crear un model que sotmeti els joves només a la cultura esportiva dels resultats, prescindint de les seves necessitats de relacionar-se amb els altres; amb els seus coetanis en primera instància i amb la resta de la societat, afavorint la comunicació i el diàleg amb els adults.

És per aquesta raó, que el plantejament que nosaltres hem volgut fer de la promoció de l'atletisme ha permès que la relació entre el jovent, cultures juvenils i esport sigui molt rica i mai monòtona, sense sotmetre's al dogmatisme del rècord, però sense substituir-lo pel de l'antirècord.

Pensem que no podem potenciar l'atletisme només des de la perspectiva del resultat, que només afavoreix, sens dubte, els més dotats. Hem volgut un model d'atletisme que potenciés els resultats, però en termes relatius. És a dir un esport que respecti el valor del màxim resultat absolut i que al mateix temps permeti espai per a altres valors, potser més tolerants, on hi hagi lloc per a tothom.

Per aconseguir-ho, hem hagut de proposar-nos partir d'una base d'àmplia participació i mantenir-la sempre així, recolzant a tots els atletes amb independència de la seva vàlua tècnica.

Volem fer atletisme per a tothom, que tothom conegui el nostre esport i que el vegi com una pràctica física útil per al seu desenvolupament. Si des d'aquí s'ha volgut aprofundir més, nosaltres hi hem posat els mitjans (entrenadors, material, competicions, concentracions, etc.), també hem creat programes de recerca de talents, és clar, però el nostre principal anhel és que un gran nombre de joves (principalment) conegui el nostre esport i el vulgui practicar, ja sigui en forma lúdica o clarament competitiva.

És per això, que organitzem gran varietat d'activitats en atletisme (competicions diferents, tradicionals, curses, activitats lúdiques, tallers d'atletisme,etc) sempre buscant noves opcions, ja que volem augmentar l'interès del jove per l'esport, que el pot portar a adquirir nous valors molt importants per a ell avui en dia.

Creiem que li pertoca a les Federacions esportives assumir el paper que se li reclama, com és el de vincular-se en la recerca de la participació dels joves en el món esportiu.

Els objectius

En el temps que portem de contacte amb els joves, ens hem adonat que per a ells no resulta atractiu estar vinculat a les Federacions esportives, sobretot degut a un potenciament generalitzat de les diferències entre els nivells tècnics (diferències que per molts joves són insuperables) i per un nivell jeràrquic difícilment comprensible per a ells.

Certament, algunes Federacions esportives tenen més facilitat en vincular als joves en la pràctica del seu esport, degut a què aquests són molt més populars (TV, mitjans de comunicació, etc.) però això no ens desanima, molt al contrari.

Sabem que una part important de les raons de la no pràctica tant generalitzada de l'atletisme, amb respecte a d'altres esports se centren en:

- Desconeixement de totes les disciplines que composen l'atletisme.
- Esport que d'alguna manera implica solitud, dramatisme (l'atleta contra tots, sense l'ajut de ningú).
- Una certa fredor (manca de relació constant amb companys).

El jove i l'adolescent d'avui en dia, degut a la seva fragilitat psicològica veu atemptada la seva necessitat d'autoafirmació amb pràctiques esportives que en un principi es presenten tan fredes com aquesta.

Abans de començar amb una anàlisi més exhaustiva del nostre entorn social, ens vàrem voler plantejar els nostres objectius des d'un punt de vista que arribi a vincular els joves amb la pràctica atlètica sense que això suposi cap experiència desagradable per a ells.

a) Pensem que pot ser negatiu una entrada molt brusca a la pista i a les competicions tradicionals i que cal buscar opcions intermèdies per començar, sobretot en el propi mitjà de l'alumne i sovint en forma de jocs.



Foto 1. La promoció de l'atletisme vincula a tots: atletes, jutges, entrenadors, voluntaris, etc.

b) En la programació de les activitats hem mirat de tenir en consideració la importància del grup d'amics i així valorar i donar opció al treball i als jocs i competicions per equips (per exemple: campionats interescoles, competicions paral·leles, etc.)
c) Hem volgut deixar clar, que s'ha de valorar per part dels tècnics el contingut humà de l'atleta i potenciar-lo sobre les seves capacitats tecnicofísiques (cal distingir la persona de l'atleta).
d) No volem prestar una atenció exagerada als campions, si no és com a membres d'un grup d'amics que s'ho passen bé junts. Evitem confrontacions entre els dotats i els menys dotats.
e) Relacionem la pràctica de l'atletisme amb d'altres activitats, amb d'altres esports (per exemple: la creació de la Volta a Andorra per etapes).
f) Volem vetllar per la formació permanent de tècnics, professors i animadors de l'atletisme.
g) Potenciem la vàlua dels voluntaris en el món de l'Atletisme

La realitat social de l'entorn

Abans de començar a elaborar un pla d'aquest estil caldrà que ens plantegem, òbviament, uns objectius; però aquests no seran efectius si no coneixem la realitat de l'entorn social on vivim.

El primer pas que ens vàrem plantejar, va ser el de conèixer el país. Un breu recorregut per la seva història, llengua, cultura i costums, ens va permetre veure quina era la població existent, la seva nacionalitat (important en el nostre cas en concret, ja que cal esmentar que existeix un gran volum d'emigrants), el seu nivell cultural, el tipus d'economia que la mou i altres fets socials remarcables.

Això ens va portar a conèixer una mica els costums dels habitants d'aquest país i per tant veure quines eren les seves ocupacions principals en el seu temps d'oci, i sobretot els d'una franja d'edat (10-18 anys) que és la més important per nosaltres. Per entendre-ho més clarament posarem un exemple: un percentatge molt elevat de la població que habita a Andorra està format per emigrants d'Espanya, i d'aquests, molts són de llocs propers al Principat. Això fa que en els dies lliures, moltes famílies aprofitin per viatjar als seus llocs d'origen. Conclusió: és difícil crear activitats esportives en ponts llargs o festes assenyalades de més de dos dies, ja que els joves acostumen a sortir fora del país amb les seves famílies.

Hi ha altres factors remarcables, com és el fet que Andorra gaudeix d'un gran ventall de possibilitats de pràctica esportiva, sobretot degut a una molt nombrosa quantitat d'instal·lacions esportives.

La realitat escolar

És imprescindible, també, conèixer el món educatiu del país on estem. Una ràpida informació sobre el nombre de joves escolaritzats –per franges tipus de centres educatius, i sistemes d'ensenyament– s'imposa abans de començar qualsevol treball organitzatiu.

Així doncs, hem anat a parlar amb tots els directors i professors d'Educació física dels diferents centres escolars d'Andorra, per exposar-los el nostre projecte i demanar-los informació que considerem bàsica per poder aplicar el nostre programa.

El pla pilot

L'any 1989 la Federació Andorrana d'Atletisme es va proposar rellançar aquest esport, poc després d'ésser admesa com a membre de la IAAF (Federació Internacional d'Atletisme). Per aquesta raó, els tècnics que allí treballàvem ens vam veure en l'obligació de preparar un pla que aportés nous atletes i que donés a conèixer la realitat d'aquest esport i les seves particularitats.

Després d'un coneixement més o menys exhaustiu de l'entorn social i escolar del país, vàrem establir un ordre lògic d'activitats a realitzar per poder complir els nostres objectius. L'esquema 1 ens les mostrarà i tot seguit passem a explicar-les.

Avaluació del coneixement de l'atletisme en el món escolar

Mitjançant unes senzilles enquestes on l'alumne respon a preguntes de coneixement general de l'atletisme (proves que el componen, principals atletes nacionals i internacionals, etc).

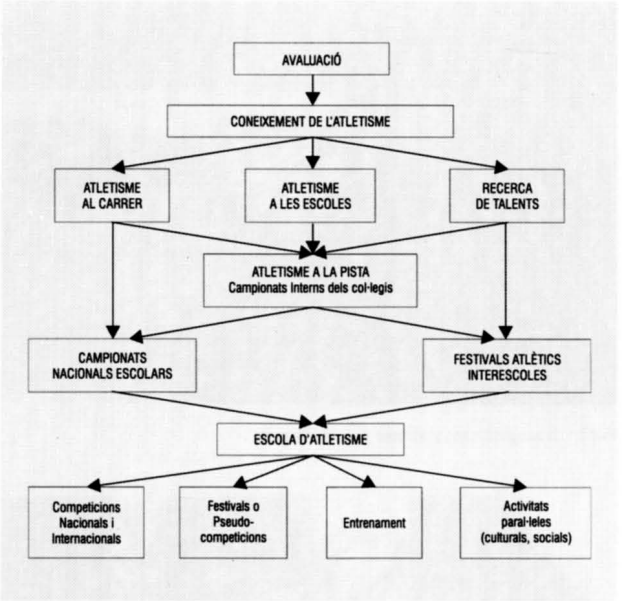
Aquesta enquesta (veure taula 1) també intenta valorar el nivell d'acceptació d'aquest esport entre l'alumnat, comparant-lo amb els altres i la potencialitat de pràctica atlètica per part de cada alumne en concret.

Les dades ens donaran un coneixement sobre què entenen els alumnes per atletisme, quines són les possibilitats reals de pràctica que tenim, abans de començar una campanya pel coneixement de l'esport.

Facilitació del coneixement de l'atletisme

Un cop finalitzada la primera avaluació i contrastades les dades més rellevants, ens proposem donar a conèixer més el nostre esport entre els alumnes, començant per allò que pot resultar més atractiu. Amb aquest objectiu s'han passat uns vídeos pels diferents col·legis. Busquem dos finalitats principals:

- Donar a conèixer totes i cadascuna de les disciplines que componen l'atletisme de forma succinta, per mirar que l'alumne tingui un coneixement real i no parcial (com acostuma a succeir) del que suposa la pràctica d'aquest esport.
- Mostrar la pràctica atlètica com una pràctica alternativa on amb propostes noves i diferents, es pot fer també esport amb un grup d'amics.



Esquema 1. Activitats de promoció de l'atletisme.

ENQUESTA SOBRE EL CONEIXEMENT DE L'ATLETISME EN EL MÓN ESCOLAR

1. Practiques atletisme? ☐ SÍ ☐ NO
2. Si has contestat que SÍ, on el practiques?
3. Si has contestat que NO, pots dir perquè?
   - ☐ Visc lluny de l'Estadi.
   - ☐ No m'agrada.
   - ☐ Faig altres esports.
   - ☐ No tinc amics que facin atletisme.
   - ☐ No he provat mai.
   - ☐ Altres.
4. Si volguessis practicar un esport, quin escolliries? (Ordena'ls per ordre de preferència)

   BÀSQUET - JUDO - NATACIÓ - ATLETISME - VOLEIBOL - FUTBOL - GIMNÀSTICA - ALTRES
5. Si tinguessis amics que fan atletisme, t'apuntaries amb ells?

   ☐ SÍ ☐ NO
6. Coneixes els campions d'atletisme? Ordena cada atleta amb la seva prova.

CARL LEWIS	1.500 M
SERGEI BUBKA	DECATHLON
FERMÍN CACHO	VELOCITAT
ANTONIO PEÑALVER	SALT DE LLARGADA I VELOCITAT
MARLENE OTTEY	SALT AMB PERXA

7. Coneixes cap atleta andorrà? Escriu el nom i la prova que fa.

Taula 1. Evaluació del coneixement de l'atletisme.

Atletisme a les escoles

Paral·lelament a l'activitat anterior i de comú acord amb els directors dels centres educatius i els seus professors d'Educació Física, s'inicia la pràctica de l'atletisme a les escoles. Són molts els centres escolars que volen dedicar una unitat didàctica del curs a l'ensenyament de l'atletisme. En aquesta Unitat, els entrenadors de la Federació i el

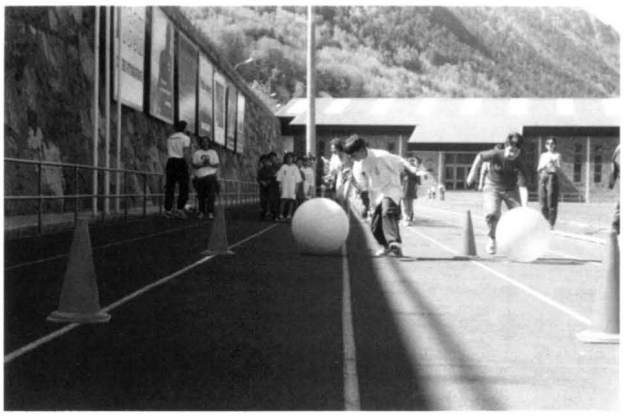


Foto 2. El miniatletisme, una alternativa per a les més joves.

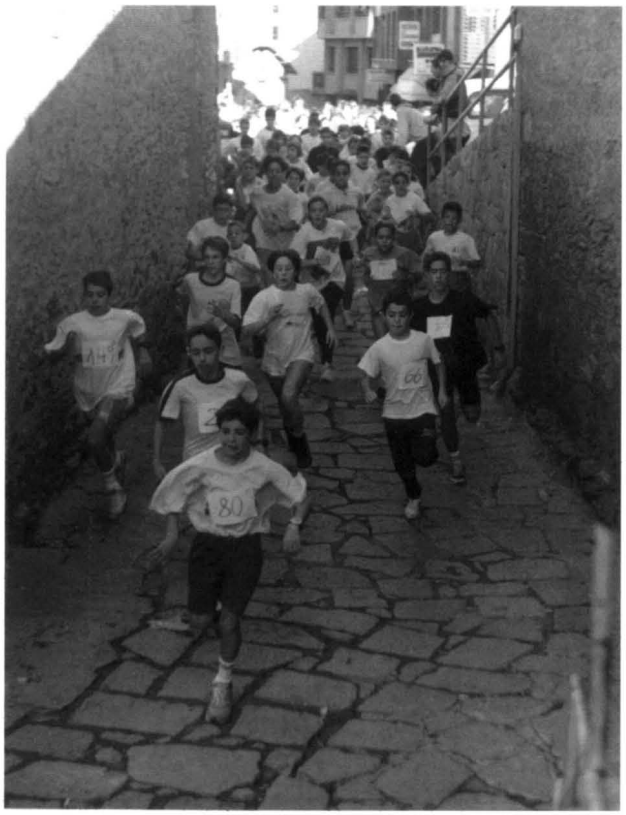


Foto 3. La Cursa Atlètica "Volta Andorra" ha significat un nou impuls, combinant noves tendències atlètiques.

professor proposen pràctiques atlètiques en el propi col·legi (tallers d'atletisme, miniatletisme, tot tipus de jocs vinculats amb l'atletisme, etc.).

Atletisme al carrer

Durant tota la temporada, acostem l'atletisme a la gent del carrer i evidentment als joves, amb activitats de lliure participació, que podem fer coincidir amb festes majors, festes populars o iniciatives pròpies. (per exemple: la *Gran cursa popular d'Andorra*).

Ens sentim especialment orgullosos de la *Volta atlètica Andorra per etapes* (una cursa amb el mateix funcionament que una cursa ciclista per etapes; una a cada parròquia d'Andorra, amb mallot de líder, àmplia participació escolar i popular, premis i records per tothom, etc.) especialment per l'amplia acollida i bona rebuda que ha tingut en el món escolar.

Atletisme a la pista

Quan les activitats al propi col·legi s'han acabat (unitat didàctica) i per tal que el coneixement i la pràctica sigui el més real possible, traslladem tots els alumnes de l'escola (sense obligar ningú) a l'estadi d'atletisme per a realitzar competicions entre les diferents classes i/o cursos, o bé pràctiques atlètiques alternatives. (Encara que moltes vegades es realitzen competicions amb marques validades, aquesta no és la intenció última d'aquestes activitats. Els resultats d'aquestes competicions són pura anècdota.)

L'objectiu veritable és que l'alumne conegui "in situ" l'estadi, amb tot el seu material (màrfegues, fossars, gàbies de llançament, tanques, etc.) i que el farà acostar encara més a la realitat d'aquest esport.

Festivals atlètics interescoles

Quan aquest mètode de treball s'ha realitzat amb diferents centres educatius, ens proposem la realització de Competicions a l'estil tradicional. I ho fem organitzant campionats interescoles. Cada centre desplaça els seus alumnes a l'estadi i competeixen pel seu col·legi. Tots hi poden participar sense limitació.

S'estableix un col·legi guanyador en funció d'un senzill reglament de competició, amb l'objectiu d'estimular a tots els alumnes a tornar a repetir l'experiència els anys següents. Les disciplines atlètiques són senzilles, però intentem fer-ne una, si més no, de cada especialitat atlètica (cursa, salt, llançament, etc).

Els campionats nacionals

Finalment s'organitzen els campionats nacionals escolars, on els joves hi poden participar lliurement, sense cap vinculació amb l'escola.

Aquí estudiem quins són els atletes amb més aptituds futures, i s'intenta involucrar-los en una pràctica atlètica més constant,

passant a formar part, si ho desitgen, de l'Escola d'atletisme del club d'atletisme Valls d'Andorra.
En aquests campionats també oferim la possibilitat de practicar miniatletisme per als més petits, amb una sèrie de jocs i activitats preatlètiques on ningú perd ni guanya i tots reben uns senzills records per participar.

L'Escola d'atletisme

Tot aquest treball explicat anteriorment convergeix en l'Escola d'atletisme del CAVA. L'Escola admet atletes de 10 a 16 anys (benjamins a cadets) i realitza entrenaments diaris durant quasi tota la temporada atlètica. Amb una planificació general realitzada per aquesta escola en concret, l'escola no té com objectiu aconseguir grans marques dels seus atletes de forma immediata, sinó preparar-los per tal que millorin les seves potencialitats tecnicofísiques de cara a quan deixin de pertànyer a l'escola per incorporar-se a les categories superiors.
Per valorar el treball d'aquesta escola no utilitzem la millora de les marques, les medalles als diferents campionats, etc. El barem utilitzat consisteix en veure si els diferents atletes arriben a assolir els objectius establerts per a cada categoria, en funció de les seves possibilitats, i aquests es quantificaran de forma diferent a marques, mínimes i medalles. L'escola crea entrenaments, competicions, activitats alternatives (viatges, excursions, etc) a més d'intercanvis internacionals, etc.

La captació de talents

Durant tot el curs escolar, també es realitza un senzill programa de captació de talents. Mitjançant uns tests que es realitzen a totes les escoles (per el moment s'han realitzat en centres de BUP o edats similars) es pretén descobrir aquells alumnes amb capacitats potencialment altes per a la pràctica atlètica del futur.
Ens plantegem una bateria de tests fàcils i no massa extensos (per adaptar-nos a horaris i possibilitats materials dels diferents col·legis) on es pretenen valorar les qualitats físiques més rellevants en atletisme.
Amb aquests tests que es realitzen cada any a gairebé un miler d'alumnes, es pretén també valorar el nivell d'aptitud física de l'alumnat de tot el Principat d'Andorra. (Val a dir que els resultats dels tests són immediatament demanats pels professors d'educació física dels centres escolars, per ajudar-los a completar les seves dades sobre els alumnes i tenir un coneixement global de quin és el nivell físic dels alumnes d'aquestes edats a tot el país.)
Els alumnes amb resultats més destacats són convidats a formar part del CAVA i/o de la seva escola d'atletisme. (Actualment s'estan potenciant els llançaments –especialitat tradicionalment feble a Andorra– en el nostre club, gràcies als bons resultats de la prospecció de talents a les escoles.)



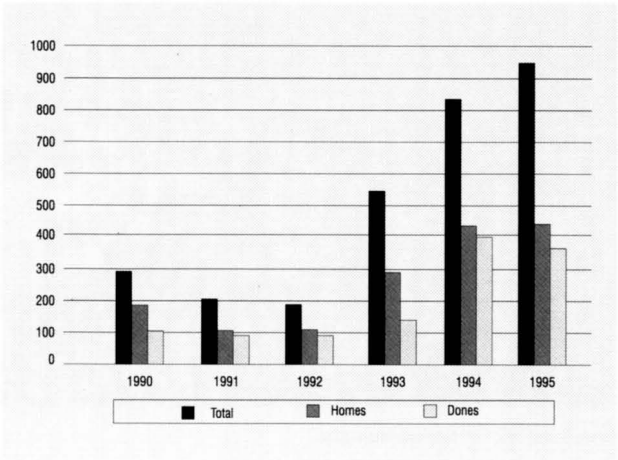
Foto 4. Un dels equips del campionat interescolar.

Activitats paral·leles

Partint de la filosofia que hem exposat al principi d'aquest escrit, considerem que també és molt important desenvolupar activitats que es complementin amb l'esport, però, potser des d'una òptica diferent.
Intentem crear o refermar constantment un cercle d'amics que conformen la família atlètica. Excursions, xocolatades, costellades i altres activitats que realitzem al final de les competicions o en dates assenyalades, formen part de l'oferta en activitats paral·leles que volen refermar la relació social entre aquells que directa o indirectament es dediquen a treballar en bé de l'atletisme.

Els resultats

Els resultats d'aquest extens treball s'han començat a veure tot just ara i creiem que en els propers anys començaran a destacar encara més. Serveixi com a exemple dir que en els darrers cinc anys s'ha triplicat la quantitat de joves que han participat en activitats atlètiques a Andorra.



Gràfica I.

La gràfica 1 ens mostra el nivell de participació dels joves en l'atletisme.

Com els alumnes de l'escola d'Atletisme desemboquen a les files del CAVA (l'únic club d'atletisme del Principat d'Andorra) és obvi que aquest es veiés millorat en els darrers anys. La temporada 1993/94, el CAVA va situar-se en el tercer lloc dins el barem de clubs que realitza la Federació catalana d'atletisme, en categoria absoluta, i en segon lloc en categoria júnior (aquest barem està realitzat en funció del rànking català de cada temporada) per davant de clubs amb molta més tradició atlètica que el nostre i amb molts més anys de treball.

Les medalles en campionats absoluts i júniors, la millora de les marques aconseguides, resultats en les lligues de clubs, etc., han fet que el nostre club pugés de forma més o menys ràpida en els darrers anys, com a conseqüència de tot el treball que es ve desenvolupant en la promoció de l'atletisme.

Conscients com som, de les nostres limitacions –per la tradició atlètica al nostre país, per nombre d'habitants, per la rigor climàtica i d'altres factors– no volem aturar-nos aquí i per tant considerem que aquest treball no està en absolut acabat; cal crear noves alternatives i noves idees per a millorar la pràctica de l'atletisme ja que tota aquesta tasca no té sentit, si no és en la seva continuïtat any rera any.

Que aquest petit treball, realitzat de forma molt específica vers l'entorn social on es desenvolupa, pugui resultar d'ajut a algun col·lectiu de persones que persegueixi els nostres mateixos objectius, ha estat la motivació principal per la qual hem volgut realitzar aquest senzill escrit.

Només volem destacar, per acabar, que sense l'ajut de persones vinculades directa o indirectament a l'atletisme (directors d'escoles, professors d'educació física, voluntaris, afeccionats, jutges, etc) tota aquesta feina no pot desenvolupar-se correctament, pel que des d'aquí volem agrair a tots ells la seva voluntat i el seu esforç.

Bibliografia

BALSEWITSCH, V. K. i Cols. (A.N. PAVLOV i E.P. SCHERBAKOV) (1982), Càtedra de Ciències Pedagògiques de l'Institut de Cultura Física d'OMSK. "Cómo formar los grupos de Jóvenes destinados a las escuelas deportivas". *II Conferència Nacional de la Unió Soviètica sobre "Problemes de l'Esport juvenil"* 1971. Publicat a *Cuadernos de Atletismo* (Iniciación atlética núm. 7) RFEA. Madrid.

CARLI CESSI, A.M. Consegliere Comitato Regionale FIDAL. "Objectivi strategici periferici per la promozione, l'incentivazzione e la practica dell'atletica leggera tra le giovani generazioni". *I Conferència Nacionale dei quadri Centrali e periferici della FIDAL.* Firenze 1990. Publicat a ATLETICASTUDI. Any XXI: Lug-Ago 1990 núm. 4.

MISSAGLIA, M. Secretari General del UISP (Unione italiana dello sport popolare). "L'organització de la participació en l'esport". *Apunts d'Educació Física*, núm. 3 Març 1986.

SIQUIER I FADÓ, S. Servei Activitats de la D.G.E. "El pla de tecnificació esportiva a Catalunya. Una realitat en suport de l'esport català". *Apunts d'Educació Física*, núm. 25. Setembre 1991.

LA IMMERSIÓ EN APNEA. ANÀLISI I SEQÜENCIAMENT DE LES ACTIVITATS FÍSIQUES A LA NATURALESA PER A SECUNDÀRIA

Marc Marí,

Biòleg, submarinista, responsable de les propostes didàctiques del Museu del Montgrí i del Baix Ter i dels itineraris de "Seawatching" a les Illes Medes.

Josep Maria Mora Verdeny,

Professor d'Educació Física, Escola Sant Felip Neri de Barcelona.

Paraules clau:
Activitat Física a la Naturalesa (AFN), immersió en apnea, Educació Secundària Obligatòria, Educació Física

Resum

Les activitats físiques a la naturalesa han esta el cavall de batalla d'una gran part del professora d'educació física durant molt de temps, ja que entenien que la riquesa de continguts que ens pot oferir la seva pràctica és molt superior als plantejaments expressats en una sala poliesportiva, si bé, semblar ser que en els grans nuclis de població es fa difícil treballar de forma continuada en aquesta línia. El present article intenta fer una reflexió sobre com podem integrar aquestes activitats d'una manera real i pràctica dins el marc escolar, aquesta vegada mitjançant la proposta de la immersió en Apnea.

Abstract

Physical activities in nature has been the central issue of a large part of the teaching body of physical education for a long time as it is understood that the richness of content on offer for its practice is far superior than those available in indoor areas, although in large urban concentrations there are difficulties in working in a continuous way in this line. The present article is a reflection on how we can integrate these activities in a realistic and practical manner in the scholastic ambit, this time by way of the proposal Immersion in Apnea.

Introducció

Abans de parlar de les activitats físiques a la naturalesa (1) –AFM– i de la immersió en particular, seria interessant fer una breu anàlisi sobre el seu significat en l'entorn escolar i, en particular, a la nostra escola, ja que entenem que una gran part dels objectius que es pretenen aconseguir en els programes d'educació física estan àmpliament coberts per aquest estil de propostes i també perquè el seu coneixement implica moltes possibilitats de treball molt ampli.

A primera vista, pot semblar que segons on es trobi la situació geogràfica del centre educatiu –ciutat o camp– podrà resultar més fàcil o potser més difícil portar a terme aquestes activitats. Així doncs, *a priori*, per a una escola situada lluny de les aglomeracions que representen les grans ciutats pot semblar més assequible realitzar de manera sistemàtica aquestes activitats, ja que es disposa d'espais necessaris a prop del centre, la qual cosa comporta una important reducció de la gestió i del cost de l'activitat, contràriament al que es pugui suposar si el centre està situat al mig de la ciutat. Si bé aquest plantejament ens desperta certs dubtes, perquè creiem que el binomi, molts cops establert, entre recursos i espai es troba inversament oposat quan parlem de l'assignatura d'educació física.(2) En el últims anys, sembla ser que hi ha un gran "boom" social cap als esports d'aventura o pràctiques recreatives –es parla d'activitats reguladores de l'estrès de la ciutat–, cosa que significa un contacte més directe amb l'entorn

natural. Aquest estil d'activitats ja van tenir una gran importància a les escoles de principis del segle XIX, com poden ser: les d'Alemanya, França, Àustria i Gran Bretanya amb els anomenats sistemes naturals aplicats a l'educació física per Hebert, Gauhofer i T. Arnold, entre d'altres, amb la clara intenció de satisfer la necessitat de sortir de l'angoixa que suposava viure a la ciutat i en els àmbits tancats en els quals estaven immerses les escoles del moment (F. Funollet, 1989). Posteriorment, aquest plantejament es va desenvolupar a Espanya mitjançant la institució lliure d'ensenyament entre 1876 i 1936 que va acabar amb l'inici de la Guerra civil espanyola, cosa que va comportar un endarreriment en tot el sistema educatiu estatal i de l'educació física en particular, ja que es va dedicar la major part dels seus continguts a una instrucció física amb clares connotacions militaristes.

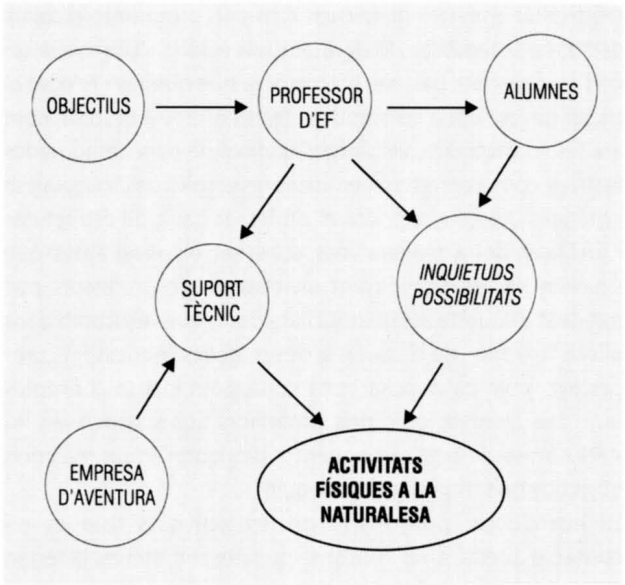
L'escola catalana de postguerra també va recollir aquestes inquietuds i va passar a ser coneguda com "l'escola activa", però la forta repressió que va suposar el règim franquista va fer que es deixessin d'utilitzar les noves maneres d'ensenyar durant molt de temps.

Podríem dir que serà a partir dels anys setanta quan s'observa un nou ressorgiment de les activitats físiques a la naturalesa dins de l'escola en un primer moment i amb l'entusiasme de les primeres promocions de professors d'educació física –que van entendre el terme com a tal– i van veure la necessitat de reintroduir aquestes pràctiques dins dels programes escolars de forma sistemàtica. Malgrat aquest esforç, s'observava un cert complex per part del professor ja que quedava relegat el paper de les AFN a les sortides i festes que feia l'escola, com ara les convivències, els viatges de final de curs, les jornades festives, com a entreteniment per a les escoles de la naturalesa i granges d'escola, etc. Així el professor havia de estructurar i justificar de la manera més coherent els programes que s'havien de realitzar davant un claustre de professors poc habituat a aquesta assignatura i uns pares que veien amb bons ulls la "pèrdua" de classes d'altres matèries. Aquest fet comportava, com cal suposar, una confusió d'idees i conceptes tant dels alumnes com dels professors quan associaven les AFN només amb el component lúdic, quan és un més dels objectius que es poden aconseguir.

La introducció progressiva de les activitats físiques en contacte directe amb l'entorn –que per si mateixes ja tenen el seu pes específic– ha suposat que els últims anys i aprofitant l'impuls definitori del nou sistema d'ensenyament, es puguin tornar a veure un gran nombre d'escoles, ara sí, integrades plenament als programes d'Educació Física de cada curs. Es compleix així una de les ambicions de l'esmentada reforma, com ara la directa relació de les activitats físiques en la naturalesa amb les diferents àrees curriculars i la seva incursió en els continguts transversals (esquema 1).

EDUCACIÓ FÍSICA	CIÈNCIES NATURALS	ENCICLOPÈDIA PER A LA SALUT	EDUCACIÓ AMBIENTAL
Tècniques de respiració Tècniques de relaxació Tècniques de progressió • com equiparar-se • entrar en l'aigua • natació amb aletes • cop de ronyó • compensació de pressions • vaciat del tub • eliminació de rampes Material: • màscara/tub • vestit isotèrmic • aletes/ploms • botins/profundímetre • balisa de senyalització	Vida submarina: z. de salpicadures z. d'onades z. submergida: fons de roca prats submarins Flora i fauna Cicle respiratori	Seguretat en apnea: • mareig • vertigen • hidrocució • barotraumes • síncope anòxica Rescatament: • aproximació • remolcament • extracció (d'un accidentat)	Repercussions de l'activitat: • Massificació d'espais • Espoliació d'espècies • Alteració del comportament dels peixos Pautes de comportament

Esquema 1.



Esquema 2.

Així doncs, com a potencials practicants, aquestes activitats interdisciplinàries ens poden ajudar a crear i gaudir d'uns vincles més directes entre els nostres alumnes, l'activitat física, les matèries de coneixement i l'entorn natural i ens ajuda a entendre millor els processos accelerats de transformació que pateix la societat d'oci, sempre des d'una vessant de respecte i equilibri cap a la naturalesa i fugint del concepte de "buscadors d'experiències immediates d'aventura" més propicis a desarticular els nuclis tradicionals i agreujar la problemàtica.

Fins fa poc, un clar exemple d'utilització irracional d'aquestes activitats esportives es donava a les mateixes "Illes Medes", on s'havien arribat a comptabilitzar més de 100.000 immersions anuals abans de l'entrada en vigor, l'any 1993, de la limitació del nombre de visites. Altres exemples podrien ser els esports d'aventura desenvolupats a les zones del Pirineu aragonès i Pirineu català (Serra de Guara i Noguera Pallaresa).

Pautes per al desenvolupament de els activitats físiques a la naturalesa per a secundària

Malgrat tot l'exposat i si ens fixem en l'objectiu general de caràcter prescriptiu que ens indica la reforma educativa: "*conèixer i experimentar diferents activitats físiques a la natura tot formant-se una actitud personal de respecte en relació amb el medi natural*", haurem de ser realistes i veure que les possibilitats de realització d'aquestes activitats i posterior compliment de l'objectiu van molt més enllà de la visita a un museu, a un teatre, a una planta depuradora o bé a l'organització interna de la pròpia classe d'Educació Física, ja que el seu plantejament implica una cadena d'interrogants organitzadors molt complexes de tractar, com poden ser:

- Risc potencial que comporten les activitats físiques a la naturalesa sense una correcta organització.
- Localització de l'activitat fora del marc escolar.
- Llarg desplaçament per poder practicar l'activitat.
- Cost econòmic superior al d'altres activitats.
- Dificultat en la mobilitat del professor d'Educació Física (haurà de ser substituït en els cursos on dóna classes).
- Suport d'un altre professor per a la sortida.
- Dificultats en la gestió prèvia ala sortida: autocar, permís familiar, allotjament, assegurança d'accident, etc.
- Major nivell de responsabilitat per part del professor d'Educació Física.
- Material específic difícil de localitzar per a grans grups (si el centre accedeix a comprar el material, se n'extreu poca rendibilitat).

Davant de tal repte i tenint en compte la tipologia del centre amb el que s'està realitzant aquest treball i després d'analitzar els punts forts i els punts dèbils de les diferents activitats, s'ha anat elaborant, de forma sistemàtica una unitat didàctica de les AFN per a cada un dels cursos de secundària i s'han anat establint uns criteris òptims per a tria d'aquelles activitats que més afavoreixen els interessos de l'escola, així com els dels programa d'educació física (esquema 2).

Els criteris establerts han estat:

- L'activitat ha de quedar perfectament encaixada dins la programació d'Educació Física i mai com a activitat complementària a les altres matèries.
- Es tindrà més en compte la tria d'aquelles activitats on el grau de treball interdisciplinari sigui més elevat.
- Les activitats es realitzaran en cursos independents i es desestimarà la possibilitat d'unir dos cursos per sortida.
- El grau de dificultat de l'activitat ha de respondre al novell maduratiu global de l'alumne, evolució lògica, responsabilitat i autocontrol dels alumnes.

- S'intentarà reduir al màxim la distància de localització de l'activitat.
- Les pràctiques hauran d'ajustar-se, sempre que sigui possible, a l'horari escolar.
- S'establirà un pressuposat bàsic en el qual haurà d'encaixar aquesta activitat.
- Es contractaran els servies d'una empresa d'esports d'aventura que garanteixi el suport tècnic necessari.
- Les activitats hauran de comportar un tipus d'exercici més o menys intens i diferents del treball habitual, així com la varietat de l'ecosistema en què es practiqui.
- Es donarà prioritat a la tria d'aquelles tècniques més difícils de realitzar a les classes d'Educació Física.
- Es buscarà un substitut d'educació física perquè cobreixi l'horari dels altres cursos indirectament implicats.

Un cop resolts els possibles interrogants a superar i després d'acceptar els criteris de tria, ens adonem que la fixació de les activitats comporta unes avantatges directes en la realització de la programació, ja que una preparació i una estructuració detallades de les diferents modalitats ens facilitarà el treball dels pròxims anys quant a:

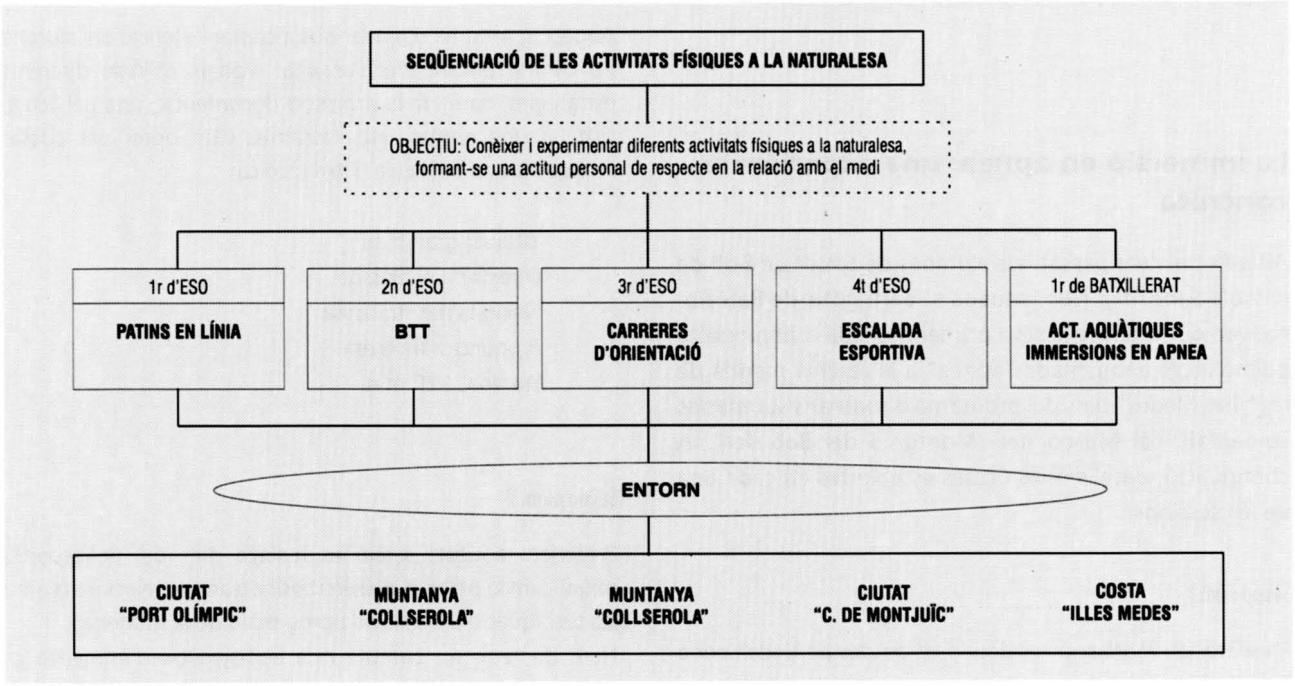
- disminució de les gestions organitzadores
- reducció del risc potencial de l'activitat

Així doncs, com que es tenen fixats els serveis i amb l'experiència dels anys, les modificacions que s'aniran fent augmentaran constantment la qualitat de l'activitat amb una major concreció i adaptació dels continguts (esquema 3).

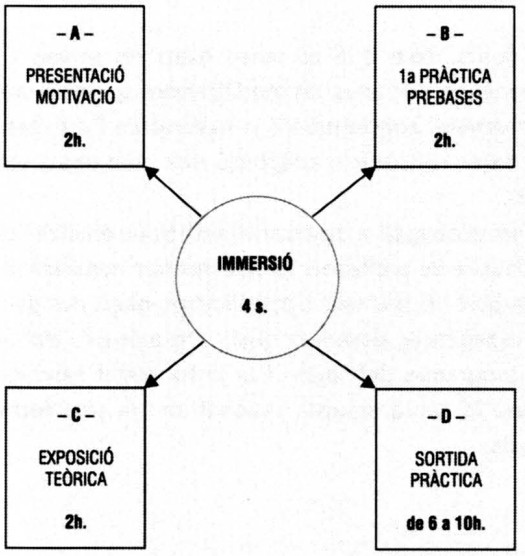
Ens veiem obligats a destacar la gestió que realitza l'escola i el claustre de professors, ja que mostren constantment el seu suport i el seu talant metodològic obert des de l'inici de l'experiència, davant la qual, i després de l'elaboració dels programes definitius, mai hi ha hagut cap element d'oposició cap a aquesta assignatura i la seva forma de treballar.

Progressió de les AFN dins de les unitats didàctiques

Les activitats que aquí presentem han estat elaborades durant els tres últims anys fins a aconseguir un programa que sigui el suficientment vàlid, que se separi de qualsevol pretensió teòrica i s'adapta a la pràctica real del nostre centre escolar.



Esquema 3.



Esquema 4.

Amb això ens agradaria deixar clar que aquestes unitats didàctiques es realitzen tal i com les trobem seqüenciades (esquema 3) i segueixen un model metodològic de treball (esquema 4) vàlid per a cada una de les propostes.

La immersió en apnea: una experiència concreta

A finals del curs passat, els alumnes de tercer de BUP de l'*escola Sant Felip Neri*, situada al barri gòtic de Barcelona, van dur a terme la seva primera sortida d'immersió a pulmó lliure anomenada "apnea" a la reserva marina de les "Illes Medes" dins del programa d'itineraris submarins comentats pel Museu del "Montgrí i del Baix Ter". A continuació, detallem les passes establertes en cada una de les sessions:

Sessió núm.1

Presentació i motivació: es donen les pautes de treball per a tota l'activitat. Es realitza a la classe pel professor d'educació física i amb suport audiovisuals.

Estructurals

Títol de la UD: *La immersió en apnea: un recurs per a naturalistes*
Nombre de sessions: quatre
Durada: 16 hores
Mes: juny
Espai: escola, poliesportiu, piscina, mar
Curs: 1r de Batxillerat

Teòriques

Lliurament i comentari del dossier específic (posteriorment s'adjuntarà al dossier del curs). Parts que l'integren:

1. Antecedents històrics
2. Material bàsic
3. Moviments i tècniques de progressió
4. Principals normes de seguretat
5. Respecte al medi ambient
6. Curiositats
7. Article d'opinió
8. Qüestionari
9. Fotografia i diari
10. Bibliografia i direccions

Motivacionals

Aquest apartat ha d'ajudar-nos a captar l'atenció del alumne i a centrar encara més l'activitat. Podem utilitzar diferents estratègies, com ara la projecció documental, una pel·lícula, visita a una entitat, etc. Nosaltres vam optar per passar imatges d'una pel·lícula. Fitxa tècnica:

Títol: El gran blau
Director: Luc Besson
Nacionalitat: francesa
Producció: francesa
Durada: 120 min.

Sessió núm. 2

Prebases: aquesta sessió es realitza dins del poliesportiu mitjançant la pràctica d'exercicis directament relacionats amb les tècniques d'assimilació i progressió de la immersió.
Hem de tenir en compte que els exercicis d'immersió es caracteritzen més per un correcte domini de les tècniques de respiració i relaxació que per un rigorós treball muscular, de

manera que ens permet una major optimització del rendiment.

La sessió preparada haurà d'estar orientada a aconseguir aquest objectiu i s'ha de tenir sempre present que aquest tipus d'exercici acostuma a ser molt cansat i poc motivador per als alumnes, amb la qual cosa hem d'utilitzar una gran varietat d'exercicis i jocs.

Característiques dels exercicis de respiració:

1. Preparació de l'apnea: optimització de la ventilació pulmonar. Optimització de l'oxigenació dels teixits.
2. Recuperació de l'apnea: recuperació eficient dels nivells d'oxigen a la sang i teixits després de l'apnea.
3. Desbloquejament psicològic: en apnees fora de l'aigua, el practicant aconsegueix identificar el moment en què l'apnea comença a ser anguniosa. Primer símptoma d'excés de CO_2 als teixits i, d'aquesta manera, aprèn a determinar el moment adequat per abandonar l'apnea i tornar a ventilar. Si s'experimental amb les sensacions durant l'apnea es millora l'autoconfiança i s'aconsegueix allargar el període de plaer, ja que la sensació de falta d'aire té un component psicològic molt important.

Exercicis específics:

Respiració integral: és una tècnica respiratòria que té com a objectiu aprofitar al màxim la capacitat pulmonar i optimitzar la ventilació. Es tracta de l'aplicació a la immersió de la respiració pranayama i segueix les mateixes fases: inspiració, apnea i espiració.

La ventilació es fa en tres fases: abdominal, toràcica i clavicular, les qual s'encadenen de forma que el flux de l'aire sigui lent i continuat, tant en la inspiració com en l'espiració. D'aquesta manera, s'aconsegueix aprofitar tot el volum dels pulmons i reduir l'aire residual no renovat alhora que es manté l'armonia de moviments ventiladors.

La relació dels temps invertits a cada fase és d'1:4:2; una immersió ideal és aquella que es manté dins d'un cicle respiratori amb aquesta relació de temps.

Control de ventilació:

Inflar globus: si apareix la sensació de mareig estem hiperventilant i això és incorrecte; hem d'intentar fer bufades llargues i suaus; quant temps podem estar bufant sense parar?

Paper de fumar: intentar mantenir un full de paper de fumar a una alçada constant el màxim temps possible: control de l'espiració.

Respiració abdominal: per parelles, hem de respirar utilitzant únicament el diafragma mentre el company manté una comprensió suau a sobre del tòrax.

Carrera de pilotes de ping-pong: dibuixar un circuit al terra amb guix i conduir la pilota fins a l'arribada; evitarem fer grans bufades. S'ha de completar el recorregut amb el menor nombre de bufades possibles.

Característiques dels exercicis de relaxació:

Preparació immediata per a l'apnea: disminució de la demanda d'oxigen per part de la musculatura, preparació psicològica, visualització prèvia. Va molt lligada a la respiració, ja que s'aconsegueix mitjançant els cicles respiratoris. La primera fase és la relaxació muscular completa i la segona, la relaxació mental que ens prepara psicològicament per a l'apnea.

Exercicis específics:

Relaxació muscular: hem de segui una pauta; per exemple, centrar l'atenció en els diferents muscles del nostre cos, començant pel cap per acabar a poc a poc amb tot el cos, de manera que s'afluixin a consciència cada un dels muscles conforme anem pensant amb ells. Mètode Jacobson.

Relaxació mental: un cop aconseguida la relaxació muscular, centrem l'atenció en la nostra respiració i deixem fluir poc a poc els nostres pensaments. És un bon mètode per fer la visualització de l'apnea que estem preparant. Mètode Schultz.

Característiques dels exercicis físics

1. *Preparació física general:* aptituds i condicions físiques a desenvolupar en un procés d'entrenament a llarg termini. Una musculatura comporta una major quantitat de mioglobina: reserva d'oxigen. Un cor acostumat a l'exercici té major capacitat i menor freqüència de pulsació.

   Exercicis: de resistència (treball aeròbic): bicicleta, natació..., de flexibilitat: estiraments.

2. *Preparació física específica:* tècniques i exercicis per a la millora de la pràctica de la immersió.

   Exercicis: treball de musculatura específica: cames (glutis, abductors, isquitibials, quàdriceps i bessons) per a la natació amb aletes, malucs (abdominals i lumbars) per al cop de ronyó; treball de coordinació del tren superior i de l'inferior; percepció espacial (situacions d'equilibri, sota de l'aigua disminueix la percepció de la gravetat i es perden les referències visuals). Exemples: tombarelles, girs en diferents plans i exercicis d'orientació amb els ulls tapats.

   Joc: "cadena alimentària marina"

   Terreny: pista poliesportiva

   Material: cintes de colors (cinc), matalàs, espatlleres.

   Components: nutrients, plàncton, sardines, tonyines i cogombres de mar (rapinyaires).

   Objectius: establir les relacions d'una cadena alimentària marina mitjançant una sèrie d'exercicis que treballin la preparació física específica. Una opció pot ser la d'intentar buscar la relació de tant per cent dels diferents components per poder obtenir una piràmide tròfica estable: això vol dir, que no es pot extingir cap dels components durant el joc.

   Podem introduir les variacions que vulguem per desestabilitzar l'ecosistema i, consegüentment, la piràmide tròfica. En aquest cas, els elements antròpics sempre donen molt bon resultat.
   Organització i disposició espacial: s'estableixen dues àrees: una àrea lliure de rapinyaires i una altra on aquests actuen (un terç de la pista).

Desenvolupament del joc:

Cada component es desplaça segons un moviment determinat, i per fer la digestió ha de fer un exercici específic dins de l'àrea dels rapinyaires. Qualsevol individu que estigui fent la digestió pot ser atrapat per un rapinyaire, qualsevol individu que és atrapat per un altre ha de fer una penalització i passa a formar part dels nutrients; quan un individu ha caçat tres components del nivell inferior, passa a formar part del nivell superior. Els nutrients caçats pels plàncton passen a formar part d'aquest grup després d'haver realitzat la penalització.

Regles:

Moviments: cogombre de mar: a la gatzoneta

nutrients: quadropèdia

plàncton: desplaçar-se d'espatlles

sardines: desplaçar-se creuant les cames

tonyines: desplaçar-se lateralment

Digestions: tombarella cap endavant, cap enrera, "croqueta" (realitzar un gir estirat al matalàs), "bunyol" (contorsió del cos i gir lateral a sobre del matalàs), barra d'equilibri.

Penalització per mort: creuar un bloc d'espatlleres lateralment.

Qui caça a qui: els nutrients no cacen.
El plàncton atrapa els nutrients.
Les sardines mengen plàncton.
La tonyina caça sardines.
Els cogombres de mar poden menjar les restes del altres quan aquests realitzen la digestió.

Inici del joc:

es reparteixen els papers entre els alumnes de manera que es pugui dibuixar una piràmide tròfica: per exemple, 35% de nutrients, 25% de plàncton, 15% de sardines, 10% de tonyines i 20% de cogombre de mar. Cada grup se situa a la seva àrea i quan es comença el joc, els participants hauran d'atrapar els membres del seu grup presa. El joc finalitza quan s'extingeix un dels grups, ja que la resta no podria substituir-lo; moriria de gana.

Sessió núm. 3

Exposició teòrica: es porta a terme a la classe; en el cas de la immersió. Com que és una sortida de dos dies, aquesta exposició es realitza conjuntament amb la quarta sessió. És exposada principalment pel monitor de l'activitat.
Desenvolupament dels temes exposats en el dossier, entre els quals destaquem:
Presentació del material: màscara, tub, aletes, vestit isotèrmic, ploms, escarpins, profundímetre i valisa de senyalització.
Tècniques bàsiques de progressió: com equipar-se, com entrar a l'aigua, natació amb aletes, respiració cop de ronyó, compensació de pressions, buidat del tub, eliminació de rampes.

Seguretat a l'apnea: mareig i vertigen. Hidrocució, barotraumes, síncope anòxic, normes de seguretat.
Rescat: aproximació, remolc i extracció d'un accidentat.
Vida submarina: les comunitats dels fons mediterranis: zona d'esquitxades, zona d'onades o entre marees, zona submergida: fons de roques, prats submarins. Flora i fauna més característica. Aquest tema es treballa amb suport audiovisual.
La immersió i el medi ambient: possible repercussions de l'activitat, pautes de comportament.

Exercicis a la piscina:

- Sense material: tombarelles, capbussar-se amb cop de ronyó, per parelles agafar-se dels braços en posició confrontada i intentar empènyer el company nedant amb els braços i cames, desplaçament de costat amb patada de tisora i utilitzant un sol braç, nedar d'esquenes sense utilitzar els braços i amb patada de braça, etc.
- Amb l'equip bàsic d'apnea: natació a la superfície per parelles, cop de ronyó, amb aletes, nedar submergit horitzontalment boca avall, boca a dalt, fer un vuit sota de l'aigua entre les cames d'un company, natació tipus cetaci (cames juntes), etc.
- Jocs: passar un recorregut d'anelles, barres i altres obstacles sota de l'aigua, hoquei subaquàtic (desplaçar una pastilla amb l'estic pel fons de la piscina i intentar marcar a la porteria contrària –consultar el reglament internacional–, recollir objectes de colors del fons de la piscina: un mínim de tres objectes per immersió, realitzar una suma sota l'aigua, etc.

Sessió núm. 4

Sortida al mar: en aquesta es posen en pràctica tots els conceptes apresos a les anteriors sessions. La sortida es planteja com un recorregut aquàtic d'observació d'espècies marines; la tècnica de l'apnea es converteix d'aquesta manera en una eina per a naturalistes.
Organització de la immersió: la durada aproximada de l'activitat és de dues hores, si tenim en compte el desplaçament en barca fins a la zona d'immersió, que podrem escollir entre diferents paratges de les Illes Medes.
El recorregut de cada un dels grups d'immersió té una durada de trenta minuts.
Els grups estan constituïts per vuit alumnes, que s'organitzen per parelles més un monitor que dirigeix la immersió, alhora que vigila la seguretat del grup.
Cada alumne disposa d'una guia il·lustrada submergible que conté les espècies més comuns de la zona visitada i un llapis amb el qual poden marcar les observacions fetes (Checklist). Segons el nivell adquirit per l'alumne, aquest podrà realitzar immersions en la profunditat adequades a la seva capacitat; cal localitzar zones on es pugui fer peu per a aquells alumnes menys hàbils.
La primera part de la sortida es dedica a l'observació dirigida pel monitor, que mostra les diferents espècies als alumnes. La segona part és de reconeixement per part dels alumnes de les espècies que ja han visualitzat amb anterioritat.
Les condicions de l'aigua limiten les èpoques en què es pot practicar aquesta activitat; els períodes ideals són la tardor, ja que l'aigua sol tenir una temperatura superior als 20 graus i els mesos de maig i juny en què l'aigua superficial ja ha perdut les baixes temperatures d'hivern i els dies solen ser més calorosos.
Avaluació: la capacitat física s'avalua contínuament durant tot el curs, en el cas de la immersió en apnea es para especial atenció a les tècniques de respiració i relaxació treballades durant les quatre sessions. Després de la sortida al mar, els alumnes, juntament amb el professor d'educació física i els monitors de l'activitat, fan una posada en comú dels coneixements adquirits i de les experiències viscudes i responen a les preguntes de cadascun dels apartats dels dossier específic.

Conclusions

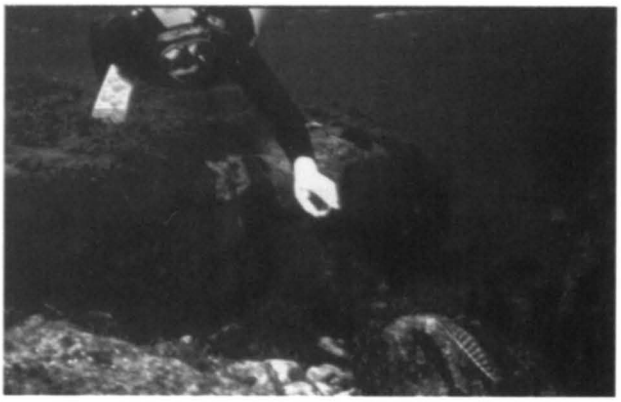
La immersió en apnea és una activitat que encaixa perfectament dins dels objectius dels programa d'educació física, tant per la particularitat dels moviments realitzats com per













la riquesa interdisciplinària que ens ofereix la seva pràctica. També ve bé dir que ha estat una proposta plenament acceptada per la totalitat dels alumnes; encara que en una classe sempre trobarem alumnes a qui no agrada la pràctica de l'exercici físic, ja sigui perquè es cansen fàcilment, ja sigui per una baixa estima pel seu cos, sobrepes, etc. Les activitats dins el medi aquàtic ens han demostrat com eliminen aquesta intolerància, ja que l'alumne es troba amb una major llibertat de moviments per culpa de la sensació de no-gravetat i a la possibilitat de poder moure's en les tres dimensions.

Aquesta experiència es pot aplicar en altres punts del país que disposin d'un litoral adequat: zones de fàcil accés, somes i calmades. Espanya és un dels països europeus amb més quilòmetres de costa, molts dels quals són litoral rocosos perfectament aptes per a la pràctica d'aquesta activitat; si sumem això a la bonança del nostre clima, ha permès que ens els últims anys hagi augmentat de manera important l'afició a aquest esport, malgrat que encara són poques les escoles que l'inclouen dins dels seus programes, ja que a vegades no coneixen les possibilitats que ens ofereixen i ja que creuen que es tracta d'una activitat de cost i risc elevat; idees totalment errònies.

Notes

(1) S'ha escrit molt sobre la denominació d'aquest tipus de pràctiques, bona mostra és l'article publicat recentement a la revista *Apunts d'Educació física i Esports*, Núm. 41, dossier: *Les activitats físiques d'aventura a la natura: anàlisi sociocultural.* En el nostre cas hem decidit classificar-les senzillament com: Activitats Físiques a la Natura –AFN–, per entendre que el component "de aventura" és molt ambigu, i encara més en el marc escolar.

(2.) Seria interessant poder concretar una línia d'estudi que ens indiqués quin és el nivell de pràctica de les –AFN– dins l'entorn escolar, tant en els grans nuclis com en els més allunyats. Per a poder determinar la vertadera implicació dels objectius del currículum d'educació física respecte aquestes activitats. En sostenir, que en el cas de l'educació física, a més recursos escolars es disposa de menys espai de pràctica i a més espai de pràctica menys recursos i més aïllament escolar.

Bibliografia

BUCHER, W. (1995): *Natación y actividades acuáticas. 1000 ejercicios y juegos de.* hispano Europea. Barcelona.

GÖTHEL, H. (1994): *Fauna marina del Mediterráneo.* Editorial Omega. Barcelona

LÓPEZ ALEGRET, P. (1980): *Inmersión.* Barcelona.

MAKULA, S. (1987): *Guida all'immersione in apnea.* Mursia editore. Milano.

MALAMAS, J-P. (1985): *Apprendre à plonger: un jeu d'enfant.* Editions Vigot. París.

MALAMAS, J-P. (1990): *1000 exercices et jeux en natation sous-marine et en plongée.* Editions Vigot. París.

MAYOL, J. (1986): *Homo delphinus.* Editions Jacques Glénat. Grenoble.

ZABALA, M. i altres (1992): *Els peixos de les illes Medes i del litoral català.* Escola del mar de Badalona, Centre d'estudis marins. Badalona.

Revistes especialitzades

APNÉA MAGAZINE PLONGÉE ET CHASSE SOUS-MARINE, (1996): *Sachez compenser* pàg. 18-21 núm. 75. Toulouse.

APNEA REVISTA DEL MUNDO SUBMARINO, (1995): "El jardín de Poseidón, islas Medes"; pàg. 44-50. *Apnea, entrenarse en piscina*, pàg. 80-84. núm. 27. Barcelona.

SCUBA LA REVISTA DE BUCEO, (1995): *Grandes viajes, África y Seychelles*, pàg. 10-26 núm. 15. Barcelona.

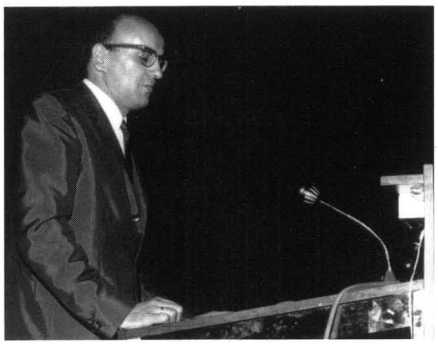
Adreces d'interès

Museu del Montgrí i del Baix Ter
c/ Major, 31
17257 Torroella de Montgrí
Tel: (972) 75 73 01
(Disposa d'una oferta d'itineraris submarins a les illes Medes anomenats Seawatching que presentem en aquest article).

Club d'Immersió Biologia (C.I.B.)
Av. Diagonal, 645
08028 Barcelona
Tel: (93) 402 14 34

Federación Española de Actividades Subacuáticas (FEDAS)
c/ Santaló, 15
08021 Barcelona
Tel: (93) 200 67 69

Federació Catalana d'Activitats Subaquàtiques (FECDAS)
Av. Madrid, 118
08028 Barcelona
Tel: (93) 330 44 72



FÒRUM

José M. Cagigal

DESENVOLUPAMENT DE VALORS EN L'EDUCACIÓ FÍSICA I L'ESPORT

Melchor Gutiérrez Sanmartín,

Professor d'Aprenentatge i Desenvolupament Motor
Institut Valencià d'Educació Física (IVEF)
Universitat de València.

Paraules clau:
valors socials, valors personals,
educació física, esport

Resum

Enmig d'un món assetjat per nombroses crisis i fortament influït pels mitjans de comunicació, aquest article intenta posar de manifest que l'educació física i l'esport constitueixen dos excel·lents camps d'actuació per a la promoció i el desenvolupament de valors socials i personals dels alumnes i esportistes, sobretot dels més joves. Així mateix, destaca la imatge actual que l'esport professional aporta a través del progressiu deteriorament ètic de la seva pràctica, aspecte que influeix de manera decisiva en l'adquisició de models inapropiats per als esportistes joves i els alumnes d'educació física. Per això, sota el convenciment que en aquests moments la simple pràctica esportiva per si mateixa no resulta generadora dels valors positius tradicionalment pregonats i que han d'adoptar-se una sèrie de mesures que facilitin la consecució de tan desitjosa finalitat, es proposen diverses estratègies per tal que els professors d'educació física i els entrenadors esportius puguin transmetre i afavorir el desenvolupament de valors socials i personals a través de les seves pràctiques fisicoesportives. Aquest treball continua suggerint certes formes d'avaluació dels valors de l'activitat física, terreny que no ha estat degudament atès fins ara per acabar amb algunes reflexions encaminades a suggerir determinades posicions que els professors i entrenadors podrien adoptar en favor d'un millor procés formatiu dels seus alumnes i esportistes.

Introducció

Tal i com exposen Ortega, Mínguez i Gil (1996), "la novetat dels valors en educació planteja algunes exigències a la institució escolar: incorporar nous continguts al programa curricular dels alumnes i unes noves competències en l'exercici de la professió docent, fer possible el que ja estava present en l'aula a un nivell no formal o no explícit, per tant, deficientment tractat, no sotmès a cap avaluació, formi part ara d'una programació adequada, en què les activitats pertinents trobin el seu lloc també adequat. Malgrat tot, cal reconèixer-ho, això no és cap tasca fàcil". Potser per això sigui agosarat demanar-li a un professor d'Educació Física o a un entrenador esportiu que, a més d'educar físicament els seus alumnes atenguin tots els aspectes psicoafectius, actitudinals, normatius i de valors que han de caracteritzar la seva personalitat, actualment en un procés de desenvolupament. Aquest atreviment no seria així, si no fos pel context en el qual ens trobem situats: una societat fonamentada en l'èxit que permet fets com l'assoliment de cotes inimaginables en els fitxatges de jugadors en l'esport professional (Lee, 1990; Gutiérrez, 1995b), que no és severa davant el dopatge d'aquells que no abandonen mitjans per arribar alt (González, 1993), que abunda en manifestacions agressives i violentes davant qualsevol trobada (de futbol principalment) (Paredes, 1992; Bayona, 1995); que atempten contra els àrbitres, que agredeixen els jugadors i que arriben fins i tot a matar-se entre ells, com hem pogut veure recentment als telenotícies (Durán, 1985, 1996a, 1996b). Si aprofundim en aquest sentit, assenyalava Knop (1993) que "l'esport centrat en els nens està en perill a causa de qüestions d'estrés, perquè guanyar és l'únic que interessa, l'augment de la violència en l'esport, a la lluita per fer que un nen s'inscrigui en un determinat club i a la falta d'iniciativa de joc". Afegeix Trepat (1995) que "l'amenaça contra el *fair play* augmenta a causa de la recerca cada cop més freqüent de la victòria a qualsevol preu. S'ha creat el perillós mite que l'autèntic valor de l'esport consisteix en guanyar. La por a perdre s'ha convertit avui en major motivadora que el desig de realització i diversió, que s'ha tornat irrellevant".

Si sumem a aquestes manifestacions les que dia a dia ens està oferint la premsa relacionades amb la corrupció política, el diner fàcil i la manca d'escrúpols socials no ens resultarà massa difícil concloure que vivim en una societat que pateix una crisi múltiple: crisi econòmica, crisi política, crisi educativa i crisi social; al cap i a la fi, una generalitzada crisi de valors en una societat eminentment competitiva (reflexió per-

sonal extreta de la premsa diària i dels treballs de Marín, 1993a i Camps, 1994). Els filòsofs reconeixen que els valors estan canviant tant en la societat com en l'esport i que apareixen molts dilemes que generen controvèrsies relacionades amb les drogues, la sida, les relacions racials i les trampes en l'esport (Volkwein, 1996).

Davant aquest complex panorama, alguns professors i entrenadors han arribat a preguntar-se si realment val la pena inculcar, promocionar uns valors a les seves aules i terrenys de joc, si quan acaben les sessions, els alumnes i esportistes tornaran a integrar-se en el medi hostil abans esmentat (Camps, 1994; Gutiérrez, 1995b). Resulta molt difícil competir a l'aula contra els suggestius models propugnats per la societat i pels mitjans de comunicació (González Lucini, 1993; Deval i Enesco, 1994), circumstàncies que porten, a vegades, al desànim de professors i entrenadors. Però, és precisament ara, davant aquesta generalitzada crisi de valors, quan els educadors, ja siguin professors, entrenadors esportius o qualsevol especialista encarregat de la formació de nens i joves, tenen la possibilitat de fer valer en major grau la seva veritat, tot i que aquesta resulti més costosa de transmetre. Perquè, tal i com assenyala Savater (1997), "*...quant a educadors, no ens queda més remei que ser optimistes, i és que l'ensenyament pressuposa l'optimisme tal i com la natació exigeix un medi líquid perquè s'exerciti. Qui no vulgui mullar-se, ha d'abandonar la natació; ...*".

I així és com ha entès també la política educativa, de tal manera que el Ministeri d'Educació i Ciència, segons resolució de 7 de setembre de 1994 de la Secretaria de l'Estat d'Educació, segons la qual es donen orientacions per al desenvolupament de l'educació en valors a les activitats educatives dels centres docents, assenyala: "*El sistema educatiu té entre les seves finalitats proporcionar als joves i nens una formació que afavoreixi tots els aspectes del seu desenvolupament, i que no pot considerar-se completa i de qualitat si no inclou la conformació d'un conjunt de valors que no sempre s'adquireixen de forma espontània. Alguns d'aquests valors, englobats en l'àmbit de l'educació moral, es refereixen a les actituds personals davant problemes bàsics de la convivència; problemes, l'evolució creixent dels quals ha anat generant la necessitat que els ciutadans adoptin principis i desenvolupin hàbits en àmbits, fins fa poc, aliens als continguts escolars i sobre el que es necessita en les diferents etapes educatives tinguin l'ocasió de reflexionar. Es tracta, en definitiva, de tractar un conjunt de qüestions que contribueixen a proporcionar una veritable educació i a adequar l'ensenyament a les exigències del nostre temps.* D'acord amb aquests criteris i segons els principis continguts a la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu, s'han anat delimitant un conjunt de temes que recullen els continguts educatius relacionats amb cada un d'aquests àmbits que, juntament amb l'*educació moral i cívica*, són: *L'educació per a la pau, l'educació per a la igualtat d'oportunitats entre els sexes, l'educació ambiental, l'educació sexual, l'educació per a la salut, l'educació del consumidor i l'educació vial*. Aquests temes, anomenats transversals perquè no corresponen de forma exclusiva a única àrea educativa, sinó que estan presents de manera global en els objectius i continguts en totes elles, han de ser responsabilitat de professorat i; per extensió, de tota la comunitat educativa."

Per tant, l'educació física, com la resta d'àrees que conformem el currículum oficial de l'ESO, ha de contribuir al desenvolupament d'aquests continguts transversals (Ureña, 1995). Però, el gran dubte que sorgeix immediatament és si realment l'activitat física i l'esport poden transmetre i desenvolupar uns adequats valors capaços d'afavorir la formació integral dels més joves o, pel contrari, seran un simple reflex del que la societat en general ens està mostrant (Coakley, 1990). El que sembla més clar és que ja no és vàlid el plantejament dels grecs en relació a l'esport com a formador del caràcter, ja no se segueix creient la tradicional convicció que l'esport promou valors ètics i forma el caràcter (Greendorfer, 1987; Sage, 1988; Dubois, 1986; Sparkes, 1986). Arnold (1991) ens recorda que a través de la participació en jocs i esports sorgeixen qualitats tan admirables com la lleialtat, la cooperació, el valor, la resolució, la força de voluntat, el domini de si mateix, la resistència, la perseverança i la determinació; però que aquestes qualitats no són exclusives de l'esport. Resulta molt difícil seguir defenent que l'esport és bo en si mateix sense analitzar abans la forma en què es practica. Per això, Huxley (1969) deia que segons l'ús que es faci d'aquest, l'esport proporcionarà uns resultats o uns altres. Ben utilitzat, pot ensenyar resistència i estimular un sentiment de joc net i un respecte per les regles, un esforç coordinat i la subordinació dels interessos personals als del grup; mal utilitzat, pot estimular la vanitat personal i la del grup, el desig cobdiciós de victòria i l'odi als rivals, un esperit corporatiu d'intolerància i una despreocupació pels altres.

A causa sobretot de la rellevància assolida per l'esport i als portentosos interessos financers manipulats al seu voltant, s'ha donat lloc a un important deteriorament en la manera de practicar-lo, de manera que així es reviu la manera com els joves han de decidir-se pel respecte a les regles del joc o a la seva transgressió (Lee, 1990). Això ha comportat que els estudiosos d'aquests temes hagin desenvolupat nombroses investigacions amb la pretensió d'analitzar el problema de la falta de joc net i les possibles maneres de recuperar-lo, alhora que també tenen en compte els aspectes relacionats amb el comportament dels jugadors, les actituds dels entrenadors i dels espectadors i els valors que la pràctica esportiva podria estar comunicant (Menéndez, 1991; Cruz *et al*, 1991; Lee i Cockman, 1995).

Fa set anys, Lee (1990) es preguntava quina és la finalitat de l'esport juvenil i quin podria ser el seu futur. És evident que s'està produint un malaguanyat procés orientat a la professionalització de l'esport juvenil, com ja assenyalava Webb (1969) i Devereux (1978), i que semblen estar molt presents a la majoria dels esdeveniments esportius els interessos relacionats amb la defensa del lloc dels organitzadors i el reviure somnis no assolits de molts pares, però sobretot això, el que ha de prevaler és l'interès dels nens i joves. Si aquest interès dels nens i pels nens no encapçala el procés, les pressions financeres dels patrocinadors i la consecució del triomf per sobre de tot (Segrave, 1993), portarà certs joves a assolir amb èxit el més alt del pòdium i, altres, els més, a un abandonament de la pràctica esportiva a edats cada cop més avançades.

Per això, si recollim els paraules de Meackin (1982) i Arnold (1991), Devís (1996), es pot observar que diuen "com en qualsevol activitat de la vida, l'esport pot transmetre valors desitjables o no desitjables. La simple participació esportiva no pot considerar-se una educació moral; una altra qüestió molt diferent és prendre l'esport com un context en el qual el professorat desenvolupa la seva activitat docent dins una marcs ètics i l'alumnat posa en pràctica la moralitat en termes d'un comportament responsable". Seirul·lo (1995) afegeix que "... les condicions en les quals es practiquin les tasques d'aprenentatge esportiu és l'educatiu, ja que és el que condueix a l'autoestructuració d'una o una altra manera de la personalitat de l'esportista...", qüestió que també ha estat ressaltada per Bredemeier (1994) i Bredemeier i Shields (1996). Malgrat tot, com indicaven Gibbons, Ebbeck i Weiss (1995), han estat pocs els programes implantats per investigar els canvis en el desenvolupament moral a través de l'educació física. Per això, ells van portar a terme un experiment en el qual van analitzar els efectes de la participació en activitats físiques educatives, van seleccionar el *fair play* dels nens en relació amb el seu judici moral, motius, intencions i conductes prosocials. Van arribar ala conclusió que una comprensió del desenvolupament moral en el domini de l'educació física pot ser utilitzada de forma efectiva, tant a classe, com fora de classe. Concre-

tament, les activitats altament relacionades amb el *fair play* en educació física, tant en solitari com en combinació amb altres continguts acadèmics, van resultar efectives, ja que es van augmentar significativament els canvis en les variables esmentades: judici, motiu, intencions i conductes.

Coincidint amb aquests pensaments, l'objectiu d'aquest article serà suggerir algunes estratègies i tècniques de treball perquè tant els professors com els entrenadors esportius puguin fer-ne ús per contemplar a les seves pràctiques fisicoesportives el desenvolupament dels temes transversals abans esmentats.

Interpretació dels valors

Un dels principals problemes que es plantegen els investigadors, professors i entrenadors, és definir i aclarir quins són els valors i com es desenvolupen i es transmeten a través de la pràctica física i esportiva. Per tant, comencem per acostar-nos a un dels més prestigiosos estudiosos del camp dels valors com és Milton Rokeach (1973). Aquest diu *"un valor és una creença duradora en què una forma de conducta o un estat final d'existència és personalment i socialment preferi a una oposada forma de conducta o estat final d'existència"*. Els valors adquirits a través dels processos de socialització i de transmissió entre els éssers humans. Hi ha dos tipus de valors: uns instrumentals (processos, conductes) i uns altres finals (productes, fites).

Anys més tard, Schwartz i Bilsky (1987), a partir de les teories de Rokeach i després d'haver portat a terme diversos estudis transculturals, van diferenciar els següents valors: autodirecció, estimulació, hedonisme, assoliment, poder, seguretat, maduresa, tradició, espiritualitat, benevolència, universalisme i conformitat. Aquests autors matisen que, al seu torn, els valors poden classificar-se segons els interessos als quals serveixen. Atès que els valors es conceptualitzen com a objectius, han de representar els interessos d'alguna persona o grup, per la qual cosa tindrem: valors que serveixen a interessos individuals, altres que serveixen a interessos col·lectius i valors que serveixen per ambdós.

En diferents estudis desenvolupats per autors com Bailey i Sage (1988) i per nosaltres mateixos (Gutiérrez, 1994, 1995a, 1995b) es constata que, amb massa freqüència, són els valors individuals els que es promouen enfront als valors col·lectius. Per això, els professors i entrenadors haurien de procurar un equilibri entre el desenvolupament de valors personals o individuals i de valors socials o col·lectius, i, en cas d'inclinar la balança, que sigui a favor dels valors prosocials.

Quin és el procés general en el desenvolupament del sistema de valors de les persones? Segons Piaget (1935, 1975), hi ha unes etapes generals per les quals tot individu passa en el procés de conformació del seu esquema de valors, anant des del que s'anomena la moral heterònoma fins a assolir el nivell de la moral autònoma. La primera etapa comprèn un procés d'*acceptació de valors*, mitjançant el qual els nens i nenes van assumint els valors que els altres significatius els aporten, i els entenen com a vàlids pels simple fet que provenen d'una autoritat legítima. La següent etapa està constituïda per la *identificació de valors*, moment en què els nens/es viuen una transició en el desenvolupament moral a través de la recerca dels valors. Ja no els serveix que els grans, pares i professors, els diguin el que està bé o malament, sinó que busquen el valor de les coses i fets en funció de la seva pròpia essència, no per com els valorin els altres. Aquí sorgeixen dubtes i es plantegen importants dilemes, processos que portaran el nen a incorporar una decisió pròpia i a consolidar els criteris valorals que li serviran d'ara en endavant. La tercera i última etapa, pròpia ja de la moral autònoma, radica en la *convicció en els valors*, cosa que aporta als nens una satisfacció personal que es veurà culminada en la realització del valor.

Des de la perspectiva del desenvolupament estructural, Kohlberg (1969) defèn que les persones poden progressar a través de sis etapes en la consideració del que per a un és correcte o incorrecte, és a dir, en el seu desenvolupament moral. Aquests serien: a) ajustar-se a les normes per evitar el càstig; b) seguir les normes només quan hi ha algun avantatge; c) estar disposat a acceptar ajut dels altres significatius; d) complir les lleis perquè és fonamental per a l'existència de la societat; e) respectar les lleis per l'obligació social que hi ha, però reconeixent al mateix temps que poden sorgir conflictes morals o legals que han de solucionar-se; f) reconèixer l'existència d'un codi universal de principis morals que representen la forma més elevada de llei, per tant, han d'acceptar-se (Delval i Enesco, 1994). Si tenim en compte que la racionalitat de cada decisió estarà en funció del desenvolupament moral assolit pel que s'educa, i que el procés de pas d'un estadi cap al superior és un procés lent, alhora que susceptible d'acceleració per la intervenció de l'educador, és aquí on els professors i entrenadors poden afavorir aquests recorreguts, mitjançant l'aportació d'experiències d'aprenentatge estructurat.

Manifestació de valors en l'activitat física i l'esport

Un cop definits els valors que podem trobar en qualsevol camp de la societat i després de l'acceptació comuna del seu significat, veiem en quines àrees i de quina manera es transmeten els valors propis de l'activitat física esportiva. Uns defenen que l'activitat física en si mateixa; altres, pel contrari, pensen que l'activitat física i l'esport no són més que simples vehicles a través dels quals es comuniquen els valors dominants de la societat. D'una forma o una altra, el cert és que cada esdeveniment esportiu, ja sigui individual o col·lectiu, comunica uns determinats valors i, a vegades, també els seus oposats, els contravalors.

Podem observar certs valors (encara que no sempre coincideixen els que nosaltres interpretem amb els que el subjecte pretén assolir) quan la persona corre un matí d'un diumenge a través d'una explanada amb roba esportiva i en solitari. Potser pretengui mantenir-se en forma, relaxar-se de l'estrés quotidià, gaudir de la naturalesa, embellir el seu cos, seguir un tractament mèdic (salut terapèutica), mesurar-se les seves pròpies forces, autosuperar-se, etc. Si en lloc de fer-ho en solitari, corre amb un altre grup de persones, amb interessos més o menys comuns, poden detectar-se valors de sociabilitat, companyerisme, cooperació, competició, altruïsme, integració en el grup, etc.

Quan s'observa una classe d'educació física, són molts els detalls que poden fer-nos pensar en diferents valors, si diferenciem els que corresponen al professor/a (objectius, metodologia), dels que correspondrien als alumnes (actituds, acompliment de la seva tasca) i els propis del contingut (política educativa).

Així, podem veure que el professor/a o l'entrenador/a, si es tracta d'activitats fora del context escolar, pretenen assolir uns objectius a través d'una metodologia en concret, utilitzen uns materials, demanen als alumnes que realitzin les seves activitats individualment o en grup, atenen a tots per igual o només als més capaços, realitzen ells mateixos les demostracions o demanen als alumnes avantatjosos que les realitzin, ressalten les virtuts dels processos o únicament es fixen en els resultats, exigeixen el fidel compliment de les normes de convivència o passen per alt certs detalls, procuren que les normes higienicosanitàries siguin tractades en la mesura que les instal·lacions ho permetin o eviten exigir el seu compliment, fan partícips els alumnes i esportistes dels objectius programats o pel contrari ho donen tot per assumit.

Quant als alumnes/esportistes, podem apreciar si el que pretenen és divertir-se realitzant aquesta activitat, si el que intenten és adquirir major habilitat, si s'esforcen per superar-se, si compleixen les observacions de professors, àrbitres i entrenadors, si són més cooperadors o més individualistes, si assumeixen

riscos en la pràctica de l'activitat o prefereixen la seguretat, si són capaços de digerir el triomf i la derrota, si valoren l'activitat en si mateixa o la realitzen simplement perquè altres ho demanen.

Respecte els continguts, aquests van íntimament lligats als objectius i fites que s'han marcat els entrenadors i professors. Com assenyalen Ennis i Chen (1995), Ennis (1994) i Chen i Ennis (1996), l'orientació de valors dels professors, normalment, suposa una important repercussió en els valors que hauran de desenvolupar els estudiants. Així, podem apreciar si en els continguts es troba explícita la pretensió del rendiment físic, si es persegueixen objectius relacionats amb la salut, si es conclouen continguts facilitadors de la tolerància, quin és el tractament que es fa del gènere, la importància atribuïda a la teoria i a la pràctica, la connexió de l'activitat física amb la resta d'àrees del currículum.

Una altra parcel·la important de manifestació dels valors el constitueixen cada trobada i competició esportiva. En aquests, també s'hi podria analitzar per separat quins valors transmet cada un dels agents que prenen part en la contesa: jugadors, entrenadors, àrbitres i espectadors. D'aquesta manera, quan contemplem un partit de futbol, per exemple, podem intuir, i a vegades escoltar, moltes de les consignes que els entrenadors comuniquen als seus jugadors, podem veure si tant entrenadors com àrbitres permeten el joc agressiu o són més partidaris del *fair play*, si els jugadors fan moltes jugades individuals o realitzen una tasca d'equip, si respecten les decisions dels àrbitres i jutges o es revelen davant d'elles, si el públic respon amb esportivitat davant els adversaris o es dedica a cridar i a increpar constantment i, amb això, quin és l'exemple que estan aportant als seus fills i a la resta de nenes i joves.

Per últim, podem referir un poderós agent de transmissió i manifestació de valors relacionat amb l'activitat física i l'esport, els mitjans de comunicació social, principalment la televisió. A través d'ella, contemplem esdeveniments esportius amb major detall inclús si ho féssim en viu, encara que no sempre de forma natural, escoltem opinions de jugadors, entrenadors, públic i organitzadors esportius i rebem amb freqüència a través del filtre imposat pel medi les explicacions i interpretacions pròpies dels comentaristes de l'esdeveniment (Bailey i Sage, 1988). En tots ells, apareixen diversos valors manifestats, ja sigui a través de les seves paraules o de les seves accions, valors que seran interpretats de manera diferent segons la cultura i predisposició de cada espectador.

Dins d'aquest mateix terreny, en els mitjans de comunicació social, també trobem un gran nombre d'exemples de programes en el quals es comuniquen diferents valors relacionats amb el món físic i esportiu, uns de caràcter més fictici (dibuixos animats), altres d'aspectes més real (pel·lícules, telenovel·les), uns de caràcter més explícit i altres amb una pretensió més encoberta (com la propaganda), però que en molts d'ells, es pot apreciar clarament l'estatus d'un jugador, el comportament d'un equip, el rol de l'entrenador o les meravelles de certs productes i activitats per aconseguir l'èxit personal i en el grup.

Desenvolupament en l'activitat física

Tradicionalment, el desenvolupament de valors a l'activitat física i l'esport s'ha dut a terme per convenció social, és a dir, que per tal que es doni el joc cal que se segueixin unes regles (Lee, 1993). Malgrat tot, actualment a causa dels múltiples problemes abans esmentats, s'ha comprovat que el simple fet de la pràctica esportiva en general, no proporciona el desenvolupament dels valors desitjats, cosa que indica que si un professor o entrenador desitja promocionar determinats valors mitjançant l'activitat física i l'esport, ha d'incloure'ls entre els seus objectius; cal que s'hi fiqui (Bredemeier *et al*, 1986,; Romance *et al*, 1986, Bredemeier i Shields, 1987; Bredemeier i Shields, 1996). Però, com pot fer-se?

Per comprovar si l'activitat física era capaç de proporcionar un adequat desenvolupament de valors en els nens, el 1986 Brenda Bredemeier i els seus col·laboradors van dividir els nens assistents a un campament d'estiu en tres grups i els van aplicar mètodes d'ensenyament diferents: a un grup, li van ensenyar l'educació física de forma tradicional (mitjançant el que es podria anomenar sotmetiment a les regles), a un altre grup, se li va aplicar un programa de resolució de dilemes morals mitjançant estratègies de desenvolupament estructural, i al tercer, se'l va induir a un modelat de conductes mitjançant els principis de l'aprenentatge social. Els resultats van demostrar que els grups ensenyats mitjançant aprenentatge social i desenvolupament estructural van donar lloc a canvis en el raonament moral durant el programa, mentre que el grup ensenyat mitjançant el seguiment de les regles, no va manifestar cap canvi significatiu. Resultats semblants van aconseguir Romance *et al* (1986) en un treball d'investigació en el qual es van plantejar objectius semblants.

Podem concloure, per tant, que l'activitat física és un excel·lent instrument per fomentar el raonament moral, sempre que s'utilitzi el procediment adequat, cosa que implica posar-se de forma explícita a desenvolupar els valors socials i personals usant com a element de treball la pràctica fisicoesportiva.

Tècniques que poden facilitar el desenvolupament de valors

Encara que no han estat pensades explícitament per a ambients fisicoesportius, sinó per a contextos educatius generals, fonamentats en les suggerències de Buxarrais *et al* (1995) i Ortega *et al* (1996), proposem les següents estratègies susceptibles d'utilització per a l'afavoriment i desenvolupament de valors socials i personals a través de l'educació física i l'esport.

a) Estratègies d'autoconeixement i expressió. Aclariment de valors: un dels problemes amb què es troben els educadors és com ajudar els seus alumnes perquè estableixin un sistema de valors que els serveixi de guia per poder prendre decisions morals. Mitjançant aquesta tècnica, es pretén ajudar els alumnes i esportistes perquè realitzin un procés de reflexió i es facin conscients i responsables d'allò que valoren, accepten i pensen; que siguin conscients dels seus propis valors i actuïn segons aquests; que adquireixin processos d'autoconeixement i expressió de valors (Pascual, 1998; Ortega *et al*,1996). L'activitat d'expressar els punts de vista propis i tractar de comprendre les opinions dels altres ajuda a aclarir els valors personals i a comprendre la diversitat social del grup. Però, al cap i a la fi, el que realment importa és que els alumnes i esportistes facin seus aquests valors i estiguin disposats a defendre'ls en públic i a portar-los a la pràctica.

El paper del professor o entrenador cal que sigui fonamentalment d'ajut perquè els alumnes, quan es refereixin a experiències concretes, assoleixin les seves pròpies postures valorables; l'educador cal que s'esforci a aconseguir que els alumnes manifestin els seus valors i acceptin les seves creences, pensaments i sentiments sense jutjar-los ni tractar de canviar-los, generant qüestions i plantejant problemes, per tal que mitjançant la seva resolució els alumnes i esportistes vagin aclarint el propi sentiment de les seves respostes. Ha d'actuar com un àrbitre, un dinamitzador del grup de discussió i ha de formular preguntes com les que Hers *et al*, 1988 i Marín, 1993b proposen per desenvolupar de manera més productiva l'aclariment de valors: és quelcom que tu precises?, et sent orgullós d'això?, és molt important per a tu?, t'agrada molt aquesta idea?, et sents feliç amb ella?, com et vas sentir quan et va passar?, vas pensar en altres alternatives?, fa molt temps que penses així?, és quelcom que tu mateix has seleccionat?, com afecta la vida diària aquesta idea?, de quina manera actues respecte a ella?, has pensat en la importància d'acord amb la tria que tu has fet?, creus que això és una preferència personal teva assumida o és senzillament un

costum?, quina és la dificultat que trobes per realitzar-la?, seguiries fent el mateix en altres circumstàncies?, concedeixes veritable valor a això?, etc.

b) *Estratègies per al desenvolupament del judici moral.* Discussió de problemes morals: es tracta d'analitzar i discutir dilemes morals, que es presenten mitjançant històries —hipotètiques o reals— que inclouen dilemes de valor a discutir. Els alumnes o esportistes han d'adoptar una postura respecte l'acció a prendre, ser capaços de raonar-la i sotmetre-la a la discussió dels altres (Cantillo *et al*, 1995; Ortega *et al*, 1996). Què es pot aconseguir treballant amb dilemes? La discussió de dilemes morals intenta crear conflictes sociocognitius en els quals els alumnes i esportistes s'obliguen a restablir l'equilibri en un nivell superior de judici moral cap a postures més autònomes basades en principis universals.

Objectius generals: a) Impulsar el desenvolupament i creixement moral de l'alumnat tant en els seus aspectes cognitius com actitudinals, i si és possible conductuals. b) Potenciar el desenvolupament de les estructures universals de judici moral que permeten l'adopció de principis generals de valor. c) Ajudar a prendre consciència dels principals problemes ètics que pateix el món fisicoesportiu. d) Crear conflictes cognitius amb la finalitat de fomentar el diàleg intern de l'alumnat amb si mateixos i amb els altres, de manera que sigui possible desenvolupar un raonament coherent que faciliti la comprensió dels problemes i l'adopció de postures davant d'aquests. e) Possibilitar el desenvolupament d'actituds de respecte i tolerància, de manera que s'estimuli la seva capacitat d'adoptar noves perspectives i dur a terme rols diferents (Cantillo *et al*, 1995).

Regles bàsiques per al correcte funcionament de la discussió a classe o al gimnàs:

a) la participació en les discussions és voluntària; b) només una persona pot parlar cada vegada, els altres han d'escoltar al qui participa; c) els estudiants i esportistes poden comentar les manifestacions amb els altres com ens agradaria que ens tractessin a nosaltres; e) cada alumne/esportista té la responsabilitat de procurar que la classe o el joc es desenvolupi normalment.

Els dilemes esportius poden extreure's de treballs ja desenvolupats. Podran ser elaborats pel professor/entrenador o inclús pels propis alumnes. Un recurs molt apropiat per tal que el professor posi tota l'evidència del dilema plantejat és l'ús d'imatges, ja sigui mitjançant pel·lícules, diapositives o vídeos, que es poden correspondre a escenes ocorregudes realment o situacions fictícies muntades a l'efecte. També resultarà productiu l'anàlisi de les accions que s'han anat produint a les classes pràctiques d'educació física i esportiva, de manera que es dóna lloc a l'establiment d'un compromís ètic que es tradueixi en actuacions pràctiques concretes.

No fa molt, Eassom (1995) proposava el desenvolupament de jocs que contenien dilemes per plantejar el problema del "doping" i ajudar els esportistes en els seus processos de presa de decisions relacionades amb les regles establertes. També Robert Horrocks, ja des de 1980, utilitza els dilemes com a instrument de treball per al desenvolupament del raonament moral dels seus alumnes i a més a més, assenyala que "l'educació física i l'esport proporcionen experiències en un ambient controlat que poden crear realment aquests dilemes, amb la qual cosa els alumnes/esportistes no només hauran de discutir-los, ja que, molt sovint, es veuran obligats a actuar i prendre decisions pràctiques a partir d'aquests".

c) Estratègies orientades al desenvolupament de competències autoreguladores. Autoregulació de la conducta: segons Buxarrais *et al* (1995), l'autoregulació és el procés comportamental, de caràcter continuat i constant, en el qual la persona és la màxima responsable de la seva conducta. Aquestes estratègies poden basar-se en activitats plantejades davant el professor/entrenador que procuren desenvolupar en l'alumne/esportista habilitats orientades a facilitar i optimitzar l'autocontrol en l'àmbit escolar i social o poden ser activitats que suposen la pràctica de l'autoregulació per part de l'alumne/esportista.

Es poden considerar tres fases en el desenvolupament de les competències autoreguladores: 1) autodeterminació d'objectius per modificar la conducta de l'alumne o esportista en funció de criteris preestablerts; 2) autoobservació que permeti a l'alumne/esportista analitzar el seu comportament, les seves causes i efectes; 3) autoreforç que afavoreixi la motivació intrínseca de l'alumne/esportista mitjançant contractes de contingència i autocontractes.

Les anteriors activitats es concreten en la resolució de qüestions com aquests: pensa en alguna cosa que facis i que molesta els teus amics o companys de joc, per què creus que et passa això?, per què ho fas?, creus que podries fer alguna cosa perquè això no passés?, què?, com t'agradaria que actuessin els treus amics?, quines coses fas que els agradin als teus amics o companys?, es tracta que els alumnes/esportistes reflexionin sobre la seva conducta i sobre les conseqüències d'ella en relació amb els seus amics, companys de joc o d'equip.

d) Estratègies per al desenvolupament socials i l'empatia. Role-playing: mitjançant aquesta tècnica s'ofereix als alumnes i esportistes la possibilitat d'educar-se en valors com la tolerància, el respecte i la solidaritat a través del contacte d'opinions, sentiments i interessos diferents als propis. Aquesta tècnica, utilitzada per estimular la participació en el grup i solucionar els conflictes individuals o interpersonals, consisteix en la dramatització o escenificació d'una situació en la qual s'utilitza un conflicte d'interessos i valors, rellevant des del punt de vista moral. S'ha de procurar que la representació sigui improvizada pels personatges i recalcar l'expressió de les diferents postures fent ús del diàleg. La posta en pràctica del role-playing de manera sistemàtica ajudarà a l'alumne/esportista en les següents funcions: a) comprendre que els altres poden tenir punts de vista diferents del propi; b) considerem anticipar aquests punts de vista en una situació concreta de conflicte; c) relacionar i coordinar les diferents perspectives sense oblidar la postura personal (Buxarrais *et al*, 1995).

e) Estratègies per a l'anàlisi de temes moralment rellevants. Comprensió crítica: és un tipus d'intervenció educativa que té per objecte el potenciament de la discussió, la crítica i l'autocrítica, així com l'enteniment entre els alumnes/esportistes, els professors/entrenadors personals i altres implicats en el problema a discutir. Té com a base de treball temes personals o socials que suposen un conflicte de valors a partir de temes socials i esportius controvertits.

El punt de partida per a les activitats de comprensió crítica ha de ser un document (narració, dibuix, pel·lícula, reportatge, etc.) que se'ls presenta als alumnes/esportistes per ser discutit. Per exemple, la importància de l'educació física i l'esport per formar un estil de vida saludable, els riscos de l'esport competitiu en edats joves, el comportament dels espectadors davant els esdeveniments esportius, la personalitat dels ídols esportius, etc. Els principals passos per portar a terme aquesta tècnica són els següents: a) presentar temes controvertits; b) comprensió prèvia del text o document gràfic; c) comprensió científica de la realitat; d) comprensió i crítica; e) comprometre's activament en la transformació de la realitat tractada.

Model de Thomas Wandzilak per al desenvolupament de valors a través de l'educació física i l'esport

Les tècniques i estratègies presentades fins ara per promoure el desenvolupament de valors socials i personals a través de l'activitat física i l'esport poden semblar una mica abstractes, sobretot si no s'integraven dins d'un model de major abast. Per això, i atès l'escàs nombre de treballs desenvolupats en aquest camp, m'he sentit atret pel model d'intervenció que ens proposa Wandzilak (1985), aplicat posteriorment

per Wandzilak *et al* (1988) per al desenvolupament de valors a través de l'educació física.

Sense menysprear la importància que suposa l'elaboració pròpia de l'alumne quant al desenvolupament del seu judici moral, i sense deixar de respectar el paper de l'educador/entrenador com a tal, Wandzilak defèn que, per tal que el seu model aporti resultats satisfactoris, han de complir-se dos principis bàsics: en primer lloc, que *el professor/entrenador ha de proposar-se expressament el desenvolupament de valors i, per altra banda, el compromís per part de professors i entrenadors del desenvolupament de models adequats de rol*, ressaltant la valuosa aportació de l'ajut social que suposen els altres significatius (amics, professors, entrenadors, pares).

Si partim d'aquests dos principis, el professor o educador pot ensenyar valors mitjançant l'educació física i l'esport, però per això, ha de complir els següents passos:

a) Analitzar prèviament la situació i definir els valors a desenvolupar.
b) Determinar un currículum d'acord amb les seves pretensions.
c) Establir objectes esglaonats.
d) Avaluar el sistema d'intervenció utilitzat.
c) Usar els resultats obtinguts (retroalimentació, investigació).

S'ha de començar per conèixer la realitat existent, per la qual cosa és necessària una anàlisi de la situació, ja sigui a través de mètodes observacionals o mitjançant els diferents instruments que resultin apropiats per a això (tests, qüestionaris, escales d'actitud, informes de professors i pares, entrevistes, etc.). A partir del resultat obtingut i segons els objectius plantejats, podrà decidir-se quins són els valors més necessitats de promoció i desenvolupament i se'ls haurà de definir amb precisió i centrar-los, si és possible, en un reduït nombre d'ells. L'ambigüitat en la definició dels valors i la diversitat d'aquests poden ocasionar problemes operatius, de manera que resulti infructuós l'esforç utilitzat, per la qual, cosa un cop identificades les variables, han de definir-se en termes de comportament.

Després de la definició dels valors sobre els quals s'ha de treballar, el professor/entrenador haurà d'establir els objectius específics. Atès que no totes les activitats tenen les mateixes característiques, ni tècniques, ni tàctiques, caldrà escollir per a cada objectiu aquelles activitats o esports que semblin més convenients de cara a aconseguir l'objectiu proposat. Segurament, cada esport serà més o menys idoni per al desenvolupament de valors de diferents valors. Per exemple, tots els esports són adequats per crear capacitat decisòria, però uns esports d'equip i activitat de grup seran més apropiats que altres per al desenvolupament de la confiança, la responsabilitat o la cooperació (Fraleigh, 1990). En aquesta fase és quan ha de posar-se el professor/entrenador a desenvolupar pròpiament els valors, la qual cosa podrà fer-la utilitzant qualsevol de les tècniques anteriorment esmentades. El paper del professor/entrenador no serà de figura central del procés, sinó de motor impulsor de la discussió, plantejant problemes i reconduint els temes si s'allunyen massa dels objectius plantejats, però deixant que siguin els propis alumnes qui tinguin les conclusions per si mateixos.

Cada procés utilitzat en el mecanisme de promoció dels valors pot ser optimitzat si s'apliquen els esforços adequats. Per això, per intensificar les possibilitats de desenvolupament pot utilitzar-se l'esglaonament d'objectius i fites, sistema de recompenses que ha demostrar ser molt efectiu. Cada autor que ha aplicat aquest procediment a l'educació física ho ha fet de manera diferent, però tots ells han tingut en compte el que per als aprenents resultava de més interès, ja sigui el temps de joc en alguns casos, el resultat d'un trofeu a l'esportivitat en d'altres o el compliment d'una sèrie de passos i l'adquisició de cert nombre de punts necessaris perquè un equip o grup d'alumnes participi en una determinada activitat. Per exemple, si el valor que s'està treballant és la capacitat decisòria, una llista de tasques per als membres d'un grup o equip podrien ser: a) establir objectius i fites; b) construir regles d'equip; c) establir un sistema de com actuar amb els violadors de les regles; d) seleccionar capitans; e) contribuir a la resolució de problemes en l'equip; f) decidir l'alineació per a cada joc, etc.

Quan el procés d'educació i promoció dels valors socials a través de l'activitat física s'han conclòs, el professor/entrenador ha de conèixer els seus resultats. Per això, haurà d'utilitzar un sistema comparatiu entre les dades de la realitat existent davant la posada en marxa del programa d'intervenció i educació en valors i les dades que aportin les anàlisis i avaluació posteriorment a tal procés.

Un cop comprovat el resultat de l'educació en valors a través de l'activitat física, convé que el professor/entrenador recopili les dades obtingudes, les quals poden tenir diferents aplicacions. En primer lloc, les conclusions poden ser utilitzades com a feedback al comportament del grup, si prenen en consideració no només el resultat, sinó també el procés, els diferents passos, les formes en què es va contribuir a canviar el raonament moral. D'altra banda, aquestes dades resultaran de gran interès com a punt de partida d'investigacions i pràctiques escolars futures, si es col·labora en l'enriquiment progressiu del limitat cos de coneixement actual.

Avaluació de valors en l'activitat física i l'esport

Si bé és veritat que tot el camp relacionat amb la transmissió i desenvolupament de valors és un terreny una mica indeterminat, l'avaluació i anàlisi d'aquests és concretament un dels aspectes més necessitat de progressiu avenços. Per a l'avaluació de valors en l'ensenyament general, s'han utilitzat sistemes diversos, des de metodologies observacionals i narratives (observació sistemàtica, registre anecdòtic, valoració dels treballs realitzats a l'aula, llistes de control, diaris de classe, etc.), passant per qüestionaris i autoinformes (escales d'actitud, escales tipus Likert, escales de valors), fins a arribar a l'anàlisi i resolució de problemes (intercanvis orals, debats i assemblees, sociodrames, avaluació del raonament, històries viscudes) per acabar en el centre escolar com a principal context d'avaluació d'actituds i valors (avaluació del clima escolar, avaluació del pla d'acció en valors, avaluació de les activitats específiques de l'educació de valors). Tots aquests sistemes, adaptats convenientment al context específic de l'educació física i l'esport, són susceptibles de ser utilitzats per a la determinació dels valors que caracteritzen la pràctica esportiva. El diari de classe, en concret, ha estat utilitzat per Cutforth i Parker (1996) per avaluar el desenvolupament afectiu a les classes d'educació física.

Les tècniques que la literatura especialitzada ens ofereix no són massa, potser per la manca d'interès en aquest tòpic. Algunes d'elles, utilitzades específicament per avaluar els valors de l'activitat física i l'esport han estat, per exemple, l'inventari d'actituds cap a l'educació física de Kenyon (1968), l'escala de professionalització d'actituds cap al joc de Webb (1969) i la mesura d'expressió de valors amb l'esport de Simmons i Dickinson (1986). Més recentment, Lee (1990, 1993), Lee i Coockman (1995) i Cruz *et al* (1991), a través de dilemes morals en situacions esportives amb l'aplicació posterior d'una entrevista, van analitzar quins són els valors rellevants en esportistes joves (futbolistes i tennistes adolescents). Últimament, Cruz *et al* (1996) han creat un qüestionari per mesurar les actituds sobre el fairplay i en futbolistes infantils, juvenils i cadets, així com un registre d'observació amb conductes relacionades amb el fairplay en partits de futbol de jugadors professionals i alevins.

Per la nostra part, hem aportat dos sistemes per a l'avaluació dels valors en l'activitat física i de l'esport.

D'una banda, l'anàlisi de contingut de programes infantils de dibuixos animats amb argument esportiu per treure els valors que les seves imatges transmeten (Gutiérrez i Montalbán, 1994; Gutiérrez, 1995c) i, d'altra banda, preguntant directament a una mostra nombrosa d'estudiants i professors quins consideren ells que han de ser els objectius que ha de perseguir en l'educació física i en l'esport i quines són les manifestacions que de tals objectius s'aprecien actualment en la pràctica esportiva i física mitjançant el qüestionari d'objectius i manifestacions de l'educació física i de l'esport (Gutiérrez, 1994, 1995a).

Conclusions

Recordem que educar és formar el caràcter i formar-lo per tal que es compleixi un procés de socialització imprescindible per promoure un món més civilitzat i crític amb els defectes del moment i comprometent-se amb el procés moral de les estructures i actituds socials; això és el que els grecs anomenaven ètica, la qual cosa implica la inculcació d'uns valors (Camps, 1994). Aquests valors poden ser promoguts a través de qualsevol activitat de l'ésser humà i, de manera molt especial, des de l'activitat física esportiva. D'acord amb aquest pensament deia Cagigal (1981) que *"l'home, si no vol deixar de ser home, ha d'alimentar-se de valors, recuperar els perduts i agafar-ne de nous. Cal buscar-hi hàbits de la nostra societat en tant que es pugui treure tot allò aprofitable i valoritzador d'ells"*. Així doncs, remarquem com a conclusions les següents:

a) Estem convençuts que l'activitat física i l'esport són terrenys propicis per al desenvolupament i transmissió de valors a través de l'educació física i l'esport.

b) Ha quedat clar que per desenvolupar valors mitjançant l'educació física i l'esport no n'hi ha prou amb la participació en la pràctica esportiva, sinó que cal posar-se expressament a allò; cal dissenyar activitats i planificar objectius encaminats a aconseguir el desenvolupament d'uns determinats valors i procurar per tots els mitjans que siguin els mateixos alumnes i esportistes els qui facin seus els principi i valors que es defenen a través de diferents processos de raonament moral. Es fa necessària la participació activa dels alumnes/esportistes.

c) L'afirmació anterior no ha de renyir-se amb aquesta. Encara que defenem la necessària participació activa dels aprenents, no per això arraconem la conveniència de la participació també compromesa dels professors/entrenadors. Sovint, s'ha abusat de la idea de l'educació neutra, cosa que ha acabat suposant una forma de deixament per part dels responsables de l'educació. No es tracta d'adoctrinar, però tampoc d'abandonar l'alumne a la seva sort. Segons Adela Cortina (1995), "no sembla raonable que les joves generacions parteixin de zero i aprenguin per assaig i error si els interessa viure aquests valors que tant de temps ha costat a la humanitat arribar a aprendre'ls al llarg de la seva història".

d) Entenem que els professors/entrenadors són agents idonis per a la promoció i desenvolupament dels valors a través de l'activitat física i l'esport, per la qual cosa hauran d'aportar als seus alumnes i esportistes un model de rol adequat.

e) Aquesta implicació de professors i entrenadors, com proposava Wandzilak (1985), suposa mantenir una gran coherència entre el predicat i el practicat, entre el que es pregona a les aules i gimnasos i el que després es defèn al terreny de joc i a les activitats diàries.

f) No hem d'oblidar que els educadors, professors i entrenadors, encara que sense voler-ho, aportem models de comportament als nostres alumnes i esportistes. Tant si actuem de manera més compromesa com si ens quedem al marge de les situacions, estarem oferint als qui ens contemplen un determinat model de rol.

g) En el terreny fisicoesportiu, els "altres significatius" (amics, professors, entrenadors, pares, figures de l'esport) tenen un paper molt important. Per això, el suport que els iguals (pares) i els altres més significatius ofereixen a l'alumne/esportista determinarà en bona mesura la seva trajectòria futura en el procés formatiu i en la construcció del seu autoconcepte (Musitu, Román i Gutiérrez, 1996, pàg. 62).

h) La transmissió i desenvolupament de valors a través de l'educació física i l'esport, ha de fer-se a partir d'un model ecològic, en el qual es contemplin no només les característiques de l'alumne/esportista, sinó també les del seu entorn immediat, així com la influència de les persones més significatives, els professors i entrenadors, la política educativa i esportiva i els mitjans de comunicació social a través d'un tractament interdisciplinari. Com això pot semblar utòpic, aclarirem que en l'engranatge d'aquest model cadascú té el seu paper i, si l'acompleix degudament, garanteix el resultat conjunt (Gutiérrez, 1995a).

Per últim i en relació amb l'afirmació d'Arnold (1991), en la qual apunta que l'educador físic no ha de convertir-se en un moralitzador que ensenya valors ètics, assenyalen que, des del nostre punt de vista, en moltes de les ocasions, el professor o entrenador no necessita estar adoctrinant els seus alumnes i esportistes a l'estil d'un predicador, sinó que n'hi ha prou amb el fet que mostri una actitud positiva cap al joc net i al respecte a les normes, sense deixar-se vèncer per l'atracció de l'èxit a tota costa. És veritat que, en vista del panorama actual, dedicar-se a intentar desenvolupar valors socials a través de l'educació física i de l'esport, pot suposar una aparent pèrdua de temps i que no tots els professors, i menys encara els entrenadors estan disposats a patir-lo, però estem convençuts que serà un temps ben utilitzat i que pugui aportar a tothom, alumnes/esportistes i entrenadors/professors, beneficis insospitables, perquè, tal i com assenyala Trepat (1995), "l'esport conté valors de descobriment de si mateix, de desenvolupament personal i educació social que el nen esportista pot mantenir tota la seva vida".

Bibliografia

Arnold, P. J. (1991) *Educación Física, movimiento y curriculum*, Morata, Madrid.

Bailey, C. I. i Sage, G. H. (1988) "Values Communicated by a Sports Event: The Case of the Super Bowl", *Journal of Sport Behavior, 11*, (3), pàg. 126-143.

Bayona, B. (1995) "La prevención de la violencia en la ley del deporte", a *El Deporte hacia el Siglo XXI*, Unisport, Málaga.

Bredemeier, B. J. (1994) "Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life", *Jour. of sport & exercise psychology, 16*, 1, pàg. 1-14.

Bredemeier, B. J. i Shields, D. L. (1987) "Moral grouth through physical activity: A structural/developmental approach", a D. Gould i M. R. Weiss (eds.), *Advances in Pediatric Sport Sciences, vol. 2*, Human Kinetics, Champaign, Illinois.

Bredemeier, B. J. i Shields, D. L. (1996) "Moral development and children's sport", a F. L. Smoll i R. E. Smith (eds.), *Children and youth sport: a biopsychosocial perspective*, pàg. 381-401, Madison, Wis., Brown & Benchmark.

Bredemeier, B. J.; Weiss, M. R.; Shields, D. L. i Shewchuk, R. M. (1986) "Promoting moral grouth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies", *Journal of Moral Education, 15*, pàg. 212-220.

Buxarrais, M. R.; Martínez, M., Puig, J. M. i Trilla, J. (1995) *La educación moral en primaria y en secundaria.*, MEC-Edelvives, Madrid.

CAGIGAL, J. M. (1981) *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*, Miñón, Valladolid.

CAMPS, V. (1994) *Los valores de la educación*, Alauda, Madrid.

CANTILLO, J.; DOMÍNGUEZ, A.; ENCINAS, S.; MUÑOZ, A.; NAVARRO, F. i SALAZAR, A. (1995) *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*, Nau Llibres, València.

CHEN, A. i ENNIS, C. D. (1996) "Teaching value-laden curricula in Physical Education", *Jour. Teaching Physical Education, 15*, pàg. 338-354.

COAKLEY, J. (1990) *Sport in society. Issues and controversies*. Times Mirror, Boston.

CORTINA, A. (1995) "Prólogo" a la obra de J. Cantillo *et al*, *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*, Nau Llibres, València.

CRUZ, J.; BOIXADOS, M.; VALIENTE, L.; RUIZ, A.; ARBONA, P., MOLONS, Z.; CALL, J.; BERBELL, G. i CAPDEVILA, L. (1991) "Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol", *R. de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la E.F. y del Deporte, 19*, pàg. 80-89.

CRUZ, J.; CAPDEVILA, L.; BOIXADOS, M.; PINTANEL, M., ALONSO, C.; MIMBRERO, J. i TORREGROSA, M. (1996) "Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes"; en, *Valores Sociales y Deporte. Fair play versus violencia*, pàg. 37-67, Consejo Superior de Deportes, Madrid.

CUTFORTH, N. i PARKER, M. (1996) "Promoting affective development in physical education. The value of journal writing", *JOPERD, 67*, 7, pàg. 19-23.

DELVAL, J. i ENESCO, I. (1994) *Moral, desarrollo y educación*, Alauda, Madrid.

DEVEREUX, E. C. (1978) "Backyard versus little league baseball: the impoverishment of children's games", a R. Martens (ed.), *Joy and sadness in children's sports*, pàg. 115-131, Human Kinetics, Champaign, Ill.

DEVIS, J. (1996) *Educación física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*, Aprendizaje Visor, Madrid.

DUBOIS, P. E. (1986) "The effects of participation in sport on the value orientations of young athletes", *Sociology of Sport Journal, 3*, pàg. 29-42.

DURAN, J. (1985) "El estudio de la violencia deportiva en Europa", a ICEF, *Agresión y violencia en el Deporte. Un enfoque interdisciplinario*, CSD, Madrid.

DURÁN, J. (1996a) *El vandalismo en el fútbol. Una reflexión sobre la violencia en la sociedad moderna*, Gymnos, Madrid.

DURÁN, J. (1996b) "El vandalismo en el fútbol en España: un análisis sociológico cualitativo"; en, *Valores Sociales y Deporte. Fair play versus violencia*, pàg. 9-35, Consejo Superior de Deportes, Madrid.

ENNIS, C. D. (1994) "Urban secondary teachers' value orientations delineating curricular goals for social responsibility", *Jour. of Teaching in Physical Education, 13*, pàg. 163-179.

ENNIS, C. D i CHEN, A. (1995) "Teachers' value orientations in urban and rural school settings", *Research quarterly for exercise and sport, 66*, 1, pàg. 41-50.

EASSOM, S. (1995) "Playing games with prisoners' dilemmas", *Journal of the philosophy of sport, XXII*, pàg. 26-47.

FRALEIGH, W. P. (1990) "Different Educational Purposes: Different Sport Values", *Quest, 42*, pàg. 77-92.

GIBBONS, S. L.; EBBECK, V. i WEISS, M. R. (1995) "Fair play for kids: Effects on the Moral Development of Children in Physical education", *Research Quarterly for Exercise and Sport, 66*, 3, pàg. 247-255.

GONZÁLEZ, L. D. (1993) *Deporte y educación*, Ed. Palabra, Madrid.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993) *Temas Transversales y Educación en Valores*, Alauda, Madrid.

GREENDORFER, S. (1987) "Psycho-social correlates of arganized physical activity", *Journal of Physical education, Recreation and Dance, September*, pàg. 59-64.

GUTIÉRREZ, M. (1994) "Desarrollo y transmisión de valores sociales y personales en Educación Física y Deportes", *Premio de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, VI Premios Unisport Andalucía de Investigación Deportiva, Unisport, Málaga.

GUTIÉRREZ, M. (1995a) *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*, Gymnos, Madrid.

GUTIÉRREZ, M. (1995b) "El maestro como promotor de valores sociales a través de la actividad física, a P. L. Rodríguez i J. A. Moreno (Eds.), *Perspectivas de actuación en educación física*, pàg. 45-60, Universidad de Murcia.

GUTIÉRREZ, M. (1995c) "Valores transmitidos por la serie de dibujos animados sobre voleibol Juana y Sergio", a *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives, I*, pàg. 353-362, INEFC, Lleida.

GUTIÉRREZ, M. i MONTALBAN, A. (1994) "¿Qué valores transmite la serie deportiva de dibujos animados Campeones?", *Revista Española de Educación Física y Deportes, 1*, 2, pàg. 26-33.

HERSH, R.; REIMER, J. i PAOLITO, D. (1988) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Narcea, Madrid.

HORROCKS, R. (1980) "Sportmanship moral reasoning", *The Physical Educator, 37*, pàg. 208-212.

HUXLEY, A. (1969) *Ends and Means: An Enquiry into the Nature of Ideal and into the Methods of Their Realisation*, Chatto & Windus, Londres.

KENYON, G. S. (1968) "Six scales for assessing attitude toward physical activity", *Research Quarterly, 39*, pàg. 566-574.

KOHLBERG, L. (1969) "Stage and sequence. The cognitive-developmental approach to socialization", a D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Rand-McNally, Chicago.

LEE, M. J. (1990) "Conducta y actitudes relacionadas con el juego limpio en el deporte juvenil", *Papeles del Psicólogo, 46*, pàg. 55-61.

LEE, M. J. (1993) "Moral Development and children's sporting values", a J. Whitehead (Ed.), *Developmental Issues in Children's Sport and Physical Education.*, pàg. 30-42. Institute for the Study of Children in Sport.

LEE, M. J. i COCKMAN, M. (1995) "Values in children's sport: spontaneously expressed values among young athletes", *International review for the sociology of sport, 30*(3/4), pàg. 337-352.

MARÍN, R. (1993a) "Prólogo", a D. Martín i J. A. Benavent, *Los valores al inicio de la adolescencia*, Ajuntament de Puçol, Valencia.

MARIN, R. (1993b) "Orientación personal y valores", *Revista de Orientación Educativa y vocacional, 5*, pàg. 147-162.

MENÉNDEZ, C. (1991) "El deporte como contexto de socialización infantil y juvenil: implicaciones y errores", a *Actes de les VII Jornades de l'Associació Catalana de Psicologia de l'Esport*, ACPE: Barcelona.

MEAKIN, D. C. (1982) "Moral values in physical education", *Physical Education Review, 5*, 1, pàg. 62-82.

MUSITU, G.; ROMAN, J. M. i GUTIÉRREZ, M. (1996) *Educación Familiar y socialización de los hijos*, Idea Books, Barcelona.

ORTEGA, P.; GIL, R. i MÍNGUEZ, R. (1996) *Valores y educación*, Ariel, Barcelona.

PAREDES, J. M. (1992) "¿Por qué no se castiga la violencia en el deporte? Algunas consideraciones sobre deporte y derecho penal", *Perspectivas, 11*, 2-6.

PASCUAL, A. V. (1988) *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Narcea, Madrid.

PIAGET, J. (1935) *El juicio moral en el niño*, Beltrán, Madrid.

PIAGET, J. (1975) *El criterio moral en el niño*, Morata, Madrid.

ROKEACH, M. (1973) *The nature of human values*, Free Press, New York.

ROMANCE, T. J. ; WEISS, M. R. i BOCKOVEN, J. (1986) "A program to promote moral development through elementary school physical educa-

tion", *J. of Teaching Physical Education, 5*, pàg. 126-136.

SAGE, G. H. (1988) "Sports participation as a builder of character?", *The World and I, 3*, pàg. 629-641.

SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*, Ariel, Barcelona.

SCHWARTZ, S. H. i BILSKY, W. (1987) "Toward a Universal Psychological Structure of Human Values", *J.ournal of Personality and Social Psychology, 53*, 3, pàg. 550-562.

SEGRAVE, J. O. (1993) "Sport as a cultural hero-system. What price glory?", *Quest, 45*, pàg. 182-196.

SEIRUL·LO, F. (1995) "Valores educativos del deporte", a D. Blázquez (dir), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pàg. 61-75, INDE, Barcelona.

SIMMONS, D. D. i DICKINSON, R. V. (1986) "Measurement of Values Expression in Sports and Athletics", *Perceptual and Motor Skills, 62*, pàg. 651-658.

SPARKES, A. C. (1986) "The competitive mythology. A questioning of assumptions", *Health and Physical Education Project*, Newsletter, 3.

TREPAT, D. (1995) "La educación en valores a través de la iniciación deportiva", a D. Blázquez (dir), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pàg. 96-112, INDE, Barcelona.

UNISPORT (1993) *Juega limpio en el deporte. Campañas de promoción del fair-play*, Deportes nº 17, Unisport, Málaga.

UREÑA, F. (1995) "Los contenidos transversales. Su fundamentación desde el área de Educación Física en la E.S.O.", *Habilidad Motriz, 6*, pàg. 5-14.

VOLKWEIN, K. (1996) "Changing values in sport: A (socio)philosophical perspective", *Sport Science Review, 5*, 2, pàg. 1-11.

WANDZILAK, T. (1985) "Values development through physical education and athletics", *Quest, 37*, 2, pàg. 176-185.

WANDZILAK, T.; CARROLL, T. i ANSORGE, C. J. (1988) "Values development through physical activity: Promoting sportmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning", *Journal of Teaching in Physical Education, 8*, 1, pàg. 13-22.

WEBB, H. (1969) "Professionalization of attitudes toward play among adolescents", a G. Kenyon (Ed.), *Aspects of contemporary sport sociology*, The Athletic Institute, Chicago.

OPINIÓ

EL PROBLEMA DE LA VIOLÈNCIA ALS ESPECTACLES ESPORTIUS DES DE LA SOCIOLOGIA DE L'ESPORT. UN MARC TEÒRIC D'ANÀLISI

María José Mosquera González,

Professora de Sociologia de l'activitat física i l'esport. INEF de Galícia. Universitat de la Corunya.

Antonio Sánchez Pato,

Llicenciat en Filosofia.

Paraules clau:
Sociologia de l'esport, violència, espectacles.

Parlar de violència als espectacles esportius és un tema que, malauradament, en els darrers anys resulta bastant habitual. Fa unes dècades van esdevenir uns successos alarmants en l'àmbit nacional i internacional, que van treure a la llum un problema fins ara no reconegut com a tal i, a partir d'aquí, encertadament o no, es van establir estratègies de seguiment i prevenció de diferent tipus. Malgrat tot, el que també va passar és que els successos violents resultaven cridaners, creaven expectació, en definitiva, "venien" i això va portar darrera seu un ús interessat i oportunista del tema, tant per part de diferents professionals, com dels mitjans de comunicació.

L'estudi de la violència des de la sociologia de l'esport ens posa en guàrdia precisament amb respecte a aquesta última qüestió. El tractament d'aquests temes en els mitjans de comunicació pot actuar com a amplificador d'aquests, de tal manera que magnifiquen el problema o reforcen un caràcter de moda que, d'altra banda, nosaltres no desitgem donar-li.

La mateixa raó ens porta a recordar que l'atenció que la societat concedeix al fenomen de la violència ve determinat, entre d'altres motius, per les pròpies característiques de la societat en què vivim. En l'actualitat, el nivell de violència, en general, és menor que en d'altres èpoques històriques, però l'avanç i desenvolupament de la societat fan que cada cop més siguem més exigents amb les condicions de vida que ens envolten, fins a tal punt que desitgem resoldre problemes que, tot i no sent generalitzats, afecten sectors parcials de la societat i tenen una enorme ressonància sobre aquesta.

Hem de recordar que, quan parlem de violència als espectacles esportius, ens referim als comportaments dels espectadors. La violència que es produeix al camp, deguda al propi joc, no és el nostre objectiu més que com a possible causa de les esmentades conductes, tot i que en si mateixa pugui configurar un específic projecte d'investigació. D'altra banda, centrem la nostra reflexió en l'àmbit del futbol, ja que és aquí on es donen en gran part els comportaments violents. Utilitzem l'expressió "àmbit de futbol" per reflectir que no ens referim només al simple fet de l'acte esportiu, sinó també a la condició d'espectacle de masses, de la qual és deutora el professionalisme. En aquest sentit, és necessari precisar que ens estem referint a una modalitat esportiva transformada en esport professional. I fins a tal punt és important aquest aclariment que podem avançar que la causa per la qual la violència, entesa de manera general, que va recaure en l'àmbit del futbol, es deu a la configuració d'aquest esport en professional i espectacle de masses.

Quan fem al·lusió a la violència, hem de ser conscients que estem davant una realitat molt complexa, multifactorial, per la qual cosa cal adoptar una perspectiva d'anàlisi àmplia. L'enfocament que predomina en l'actualitat és analític, teories que expliquen el fenomen parcialment des de les diferents ciències, tot i que hi ha propostes amb intencions globalitzadores (1). Des del nostre punt de vista, es fa necessari donar un pas més en la construcció d'un marc teòric únic. I aquest pas el podem donar des de la sociologia si adoptem una postura d'anàlisi molt més àmplia que l'"estrictament sociològica" presa en sentit restrictiu i reivindiquem l'enfocament global que té aquesta ciència enfront d'altres que estudien només aspectes parcials de la realitat.

El procés de reflexió que portem a terme té un caràcter inductiu-de-

ductiu, atès que partim del coneixement empíric del fenomen i a partir d'aquí, intentem identificar els agents presents en els esdeveniment observats: des d'allò més concret a allò més abstracte, des d'allò més proper a allò més llunyà, des d'allò individual a allò grupal. Busquem sempre una visió de conjunt. A mesura que ens anàvem abstraient del cas concret, paradoxalment, compreníem millor la seva realitat.

Desestimem com a principi organitzador del fenomen de la violència les diferents teories que van anar desapareixent en els darrers anys, així com els seus autors i les escoles que representava, ja que la seva classificació no permet la percepció de la violència –utilitzem la terminologia de la teoria figuracional d'Elias (2)– com una sola "figuració", com una realitat amb diferents variables actuant de forma independent. Fer el contrari sera semblant a observar un partit de futbol, per exemple, i fixar-nos només en un equip. Prenguem pel contrari, com a exemple articulador, els factors condicionants que propicien l'aparició de la violència en l'espectacle esportiu i en la seva explicació, a posteriori, sí serà el moment de fer referència a autors i teories.

Els factors, entesos com a criteri organitzador, esgoten totes les possibles causes del fenomen i unes són més pròximes i altres són més remotes i poden estar presents moltes d'elles o només alguna. Però, és necessari, per fer operatiu el seu ús, agrupar-les segons la seva procedència o àmbit des d'on sorgeixen i en el qual adquireixen la seva vertadera significació. Són quatre els *àmbits* que englobarien els diferents factors condicionants: l'individu, el grup, el context aliè esportiu i el context propi (lloc on passen els fets).

Aquesta proposta sobre l'explicació de la violència als espectacles esportius es pot presentar gràficament si ens valem de la imatge d'un prisma: des de cada vèrtex tindrem la visió d'una cara de la figura i sabem que totes les cares tenen la mateixa importància per al conjunt, però, per poder comprendre-la en la seva totalitat, cal observar totes les cares.

El model esmentat ofereix l'avantatge que pot analitzar el problema des de qualsevol perspectiva, ens permet parar el temps i hipostasiar la visió que ens ofereix una cara enfront d'altres i inclús, per a aquells que consideren que només existeix una cara del problema, fer-se la il·lusió que comprenen la seva realitat. Però si volem afrontar de manera que ens pugui ser veraç el tema de la violència en l'esport, hem de valer-nos d'un *model dinàmic* que s'ajusti a la realitat canviant en la qual estem submergits.

Si representem cada àmbit del fenomen de la violència com un cercle i establim que cada un d'ells té una permanència o extensió temporal diferent que engloba concèntricament un altre, podem situar en el centre el *"context propi"* o àmbit que agrupa els factors condicionants més propers a l'acte violent. Un cercle més gran, amb presència en el propi acte, aglutinaria altres factors que sorgeixen de la repercussió que el context propi té en el medi social esportiu, el *"context aliè"*. Si englobem els dos anteriors i amb una trajectòria més dilatada en el temps, que igualment convergeix en l'acte violent, situem factors condicionants més remots que sorgeixen a l'empara de les circumstàncies socials d'una època i un lloc concrets de la societat. Per últim, la omnipresent esfera de l'individu, amb les tares que li són pròpies; seria la matriu que envolta i impregna tota la resta d'esferes i que, si acull els seus propis factors possibilitadors de la violència, constitueixen la causa més remota i per sempre perenne de qualsevol conducta violenta humana.

Amb la inclusió de la temporalitat com a criteri organitzador i articulador de tot aquest fenomen, podem acostar-nos a l'acte violent en si mateix, sense oblidar la seva gènesis més remota: l'individu. Si partim d'aquesta concepció, exposem el concepte de violència un cop plantejat el d'agressió.

Hi ha teories psicologistes i biologicistes que consideren que l'*instint d'agressió* és humà i que el comparteix amb la resta dels animals. Des d'aquesta perspectiva, podria pensar-se que aquesta dada és suficient per explicar qualsevol agressió de les persones; malgrat tot, l'home viu en societat i bona part de les seves *conductes violentes* vénen condicionades precisament per aquest àmbit.

La realitat social es nodreix d'uns esdeveniments quotidians que la configuren; l'àmbit esportiu és un agent important en aquesta definició de la realitat i el tractament que se'n faci d'ell donarà lloc a tota una sèrie de conseqüències que bé poden influir tant en l'individu en si mateix com en la pròpia societat.

Però, no només són l'individu, la societat i la repercussió social d'un esdeveniment els vertebradors del fenomen de la violència. És el propi joc entès en sentit ampli, un agent així mateix responsable en igualtat de condicions que les anteriors. Així doncs, queden dibuixades d'aquesta manera les quatre cares del problema plantejat.

D'altra banda, parlar de violència en els espectacles esportius no significa només referir-se a la *violència física*: llançament d'objectes, baralles, destrosses, etc., sinó que també s'ha d'incloure la *violència verbal*: els crits, els insults, els xiulets, himnes i cançons que fereixen o provocadores. La *violència gestual* referida a la mímica obscena, els aplaudiments sancionadors, salts i desplaçaments a les graderies, agitar peces de roba, etc. I, per acabar, la *violència simbòlica* provocada per la vestimenta i símbols dels aficionats, pel contingut de les pancartes i els missatges de les banderes. Preocupar-nos només de les agressions físiques que tenen com a conseqüència destrosses, ferits i morts suposaria abandonar la concepció "figuracional" abans exposada. Reconeixem que en els tipus de violència esmentats es pot establir una gradació, una categorització d'actes, ja que no estan tots al mateix nivell, si atenem a la gravetat de les seves conseqüències. Malgrat tot, fixar-nos només en la violència física significa legitimar actes que, tot i que quotidians, poden ser en si mateixos desencadenants de l'esmentada violència.

A partir d'aquesta perspectiva teòrica, podríem incloure el següent respecte de la violència en els espectacles esportius. És un fenomen amb diferents cares, una realitat multifactorial, per la qual cosa ha d'analitzar-se des d'un enfocament global. Les teories construïdes des de les diferents ciències ofereixen una visió encertada i vàlida, però incompleta perquè és parcial. En l'acte violent confluexen factors dels quatre àmbits esmentats: individu, societat, context aliè i context propi. Tots ells tenen la mateixa importància; no en pot quedar cap fora d'explicació, però resulta definidor per entendre com es construeix la realitat de la violència considerar les relacions que s'estableixen entre ells.

Notes

(1) J. Durán González (1996): *El vandalismo en el fútbol*, Madrid, Gimnos.

(2) N. Elías i E. Dunning (1992): *Deporte y ocio en el proceso de civilización*, Madrid, FCE.

L'ESPORT EN EL MUSEU

MÉS SOBRE LES MISERICÒRDIES DEL COR DE LA CATEDRAL DE BARCELONA

Ramon Balius i Juli

L'any 1984 vàrem publicar a la revista *Apunts* de Medicina de l'Esport, un article dedicat als relleus de Jocs i Esports existents en les *misericòrdies* del cadirat superior del cor de la Catedral de Barcelona. Recordem que, les trones del cadirat superior tenen cadascuna un seient llevadís, que aixecat forma prop de la seva vora un petit relleix anomenat misericòrdia, el qual permet als canonges i beneficiaris recolzar-se discretament, sempre que canten o resen dempeus. Era costum, que els artistes plasmessin en aquests llocs amagats, relleus amb representacions de temes diversos, molts cops de tipus burlesc, satíric i fins i tot eròtic. El cadirat superior i les seves misericòrdies s'atribueixen a Pere Sanglada, el qual va dirigir l'obra entre els anys 1394 i 1399.

En aquell treball esmentàvem quatre misericòrdies amb escenes de Jocs i Esports. En una d'elles, uns nens nus estan jugant a tibar una corda; en una altra, es representa una escena de caça major, possiblement del senglar; en una tercera, dos homes estan jugant a pilota amb unes paletes, mentre que uns altres dos sembla que

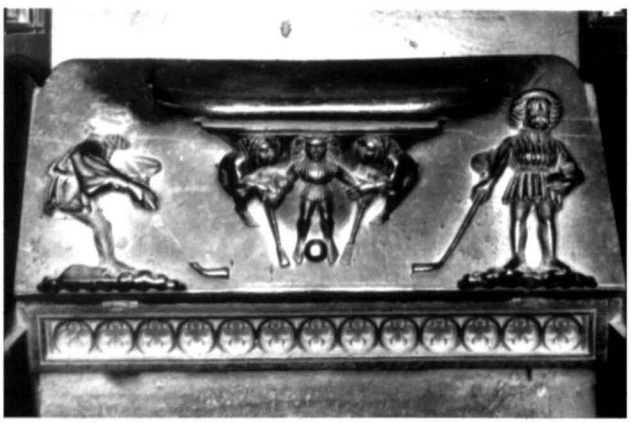


Figura 1. Misericòrdia hoquei (Arxiu Mas, 1909)



Figura 2. Misericòrdia hoquei (1984)

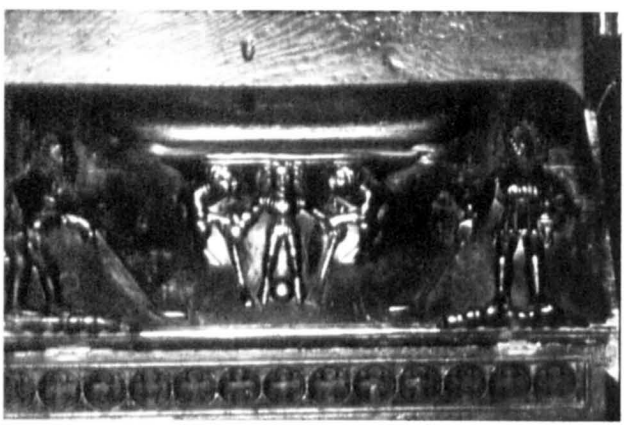


Figura 3. Misericòrdia hoquei (1997)

estan intercanviant monedes, potser d'una aposta; en l'última, es pot veure en el costat dret, un home en actitud passiva empunyant amb la mà dreta un estri en tot semblant un estic d'hoquei, mentre que amb l'esquerra agafa una pilota. A l'altre costat, un home maneja amb les dues mans un suposat estic, adoptant una posició d'atac. En el centre de l'escena es troben uns altres tres personatges, dos laterals també amb estics a les mans i un enmig, que sembla actuar com un àrbitre, el qual reté els dos adversaris i protegeix amb els seus peus una pilota que aquests intenten jugar. Desgraciadament, aquesta misericòrdia, que creiem poder anomenar de l'hoquei, estava mutilada ja que li faltaven el cap dels dos jugadors principals, una cama del jugador situat a l'esquerra i una part important dels dos estics.

Dos esdeveniments, de caràcter social l'un i artístic l'altre, celebrats recentment a Barcelona, han motivat que parlem de bell nou del cor de la Catedral i de les seves misericòrdies. Ens referim al casament de la Infanta Cristina i l'Iñaqui Urdangarín, dos esportistes, a la Catedral de Barcelona i a l'obertura al públic de les sales dedicades a l'Art Gòtic en el Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC).

Gràcies al primer esdeveniment, s'ha realitzat una important tasca de neteja, restauració i enllumenat de la seu barcelonina. Concretament, al cor s'ha instal·lat una il·luminació amb fibra òptica que permet contemplar perfectament les diferents parts del cadirat. La *misericòrdia de l'hoquei* ha estat restaurada, pensem que amb força encert. Potser els fragments nous no han rebut un acabat prou adient que dissimulés totalment els afegits, però el resultat és correcte. Els jugadors han recuperat els caps, la cama i els estics malmesos.

Ens preguntem com eren primitivament les parts restaurades d'aquestes figures. La referència més antiga que hem pogut trobar és un article publicat a la revista

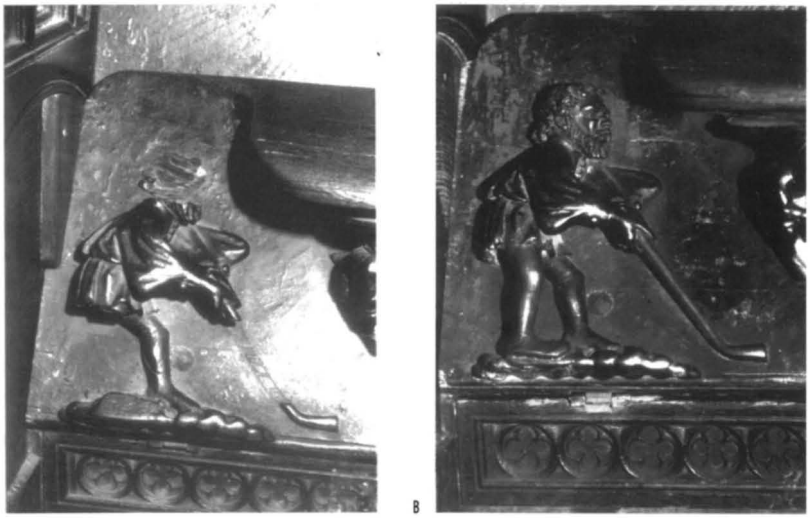


Figura 4. Personatge costat esquerre: A) 1909. B) 1997.

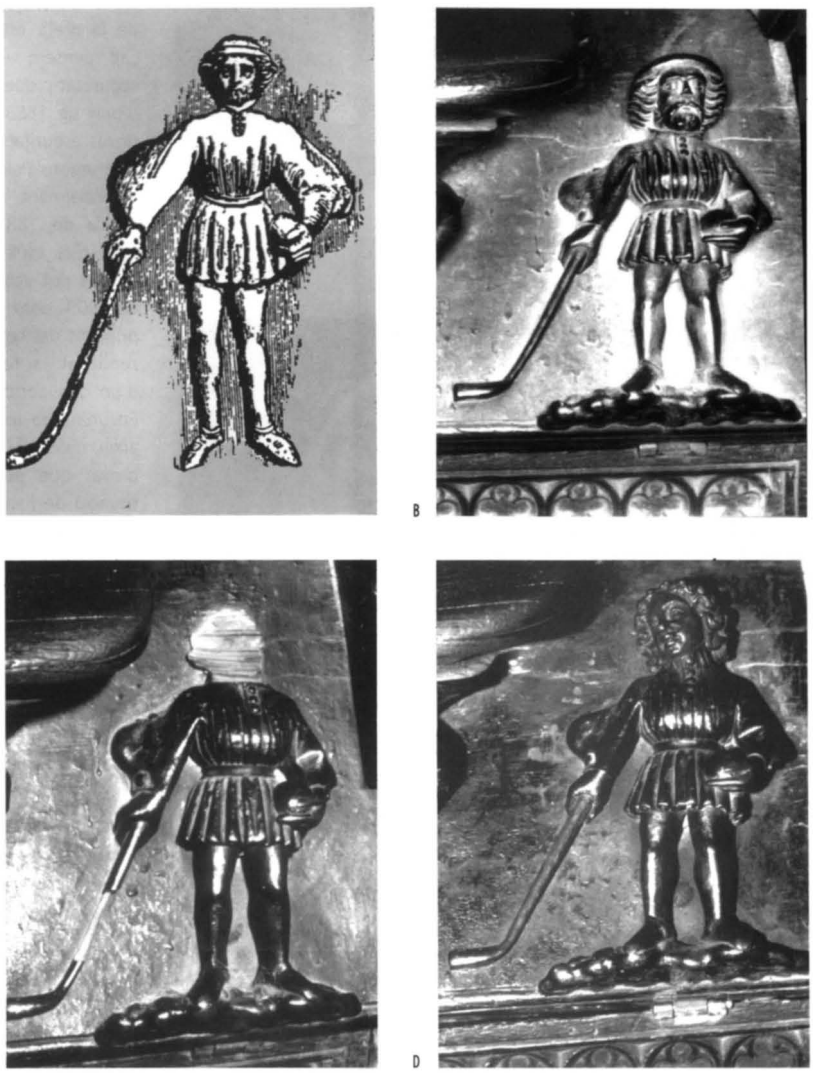


Figura 5. Personatge costat dret. A) 1883. B) 1909. C) 1984. D) 1997.



Figura 6. Misericòrdia MNAC



Figura 7. Misericòrdia MNAC. Fragment central



Figura 8. Medalló escena de lluita

L'Avens , del mes de novembre de 1883, signat per J. Puiggarí (dibuixant, il·lustrador i historiador d'art, 1821-1903), en el qual s'inclouen dibuixos (possiblement obra del mateix Puiggarí) de vuit "figuretes del cor de la Catedral de Barcelona". Una d'aquestes figuretes és el personatge situat a la dreta de la misericòrdia. Hem pogut comprovar que tots els dibuixos són molt fidels a la seva realitat actual i, per tant, hem de suposar que aquell era l'aspecte primitiu del nostre jugador d'hoquei. Gràcies a l'amabilitat de l'Arxiu Mas, hem pogut constatar, en una fotografia de l'any 1909 obtinguda amb clixé de vidre, que aleshores el jugador del costat esquerre presentava ja les mutilacions esmentades, mentre que el de la dreta estava sencer. El seu cap pensem –encara que sense seguretat– que correspon al del dibuix de 1883 (barba, "cabells á rinxus esburifats (...) gorra plana", que segons Puiggarí eren d'índole essencialment alemanya). Aquest dibuix de 1883 és, potser, una mica més estilitzat que la imatge que es pot veure en la fotografia de 1909, però costa pensar que a principis del segle actual s'hagués realitzat la restauració només d'un dels personatges deteriorats. En una altra fotografia del mateix arxiu, datada el 1930, es pot comprovar que persisteix la mateixa situació de l'any 1909. La pèrdua del cap s'hauria produït, doncs, entre 1930 i 1984, data de les nostres fotografies. És evident que el restaurador desconeixia l'existència del dibuix de l'any 1883 i de les fotografies del 1909 i del 1930, però creiem que el nou cap no desdiu del conjunt d'imatges de les altres misericòrdies del cadirat del cor.

L'obertura de les sales del Gòtic del MNAC, ens va permetre de conèixer dues misericòrdies procedents del cor de la Catedral de Barcelona. Segons explica la referència històrica que les acompanya, formaven part de la col·lecció Apel·les Mestres, la qual havia estat llegada a l'Ajuntament de Barcelona, ingressant les misericòrdies en el museu l'any 1950. Sens dubte pertanyien al cadirat superior del cor i, juntament amb una tercera misericòrdia desapareguda, foren separades del conjunt quan es va construir la porta del transcor i va ser necessari eliminar tres trones. Una de les obres representa una festa popular i l'altra uns homes mesurant les seves forces.

Pensem que aquesta última misericòrdia mereix entrar en el nostre inventari de relleus de Jocs i Esports. En el centre de l'escena, dos homes vestits amb gipó s'agafen per mà i, per la posició enfrontada dels seus cossos, sembla que estan mesurant les seves forces. Als costats, dues figures masculines amb àmplies túniques sostenen amb la mà la lleixa de la misericòrdia. La lluita, entesa com joc o espectacle, fou sempre un motiu molt utilitzat en l'art, i és freqüent de trobar-la durant els segles del Gòtic. Una situació de lluita també pot contemplar-se en el medalló d'un dels braços del cadirat.

Per a qui vulgui avui gaudir de l'Art Gòtic és obligada la visita al MNAC i a la restaurada Catedral de Barcelona i, dins d'aquesta, contemplar amb deteniment tots i cada un dels diferents elements del cor.