apunts

EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS

MONOGRÀFIC

INEFC





EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS

56

2n trimestre 1999
750 ptes. (IVA inclòs)

Del sentiment acrobàtic de la vida (del cos)

Del sentiment tràgic de la vida
MIGUEL DE UNAMUNO, 1913

Miguel de Unamuno, en la seva obra cabdal, ens exposa amb crudesa punyent el drama de l'home concret per poder sobreviure a la mort (per assolir la immortalitat) mitjançant l'eterna lluita entre la raó i la fe. La vida, segons el pensament unamunià, és una agonia permanent entre ambdós elements, dos enemics que no poden sostenir-se l'un sense l'altre. Davant de tal conflicte, l'insigne autor fonamenta la creença de la immortalitat a través de l'esperança (no exempta de sotsobre i angunia, formes superiors d'expressió de la consciència) que es concep com una resurrecció del cos i de l'ànima, tot partint d'una concepció totalitzadora del món i de la vida que és diferent en cada individu. Ara trobem importants similituds entre el model esportiu, entès com un microcosmos social, ancorat en una tragèdia incruenta i incerta en què un o diversos contendents lluiten per assolir la victòria i evitar la derrota (si aquesta esdevé, li restitueixen la vida a l'esportista amb una nova competició).

Malgrat l'omnipresent vigència del model corporal esportiu, manifestat en pràctiques de rendiment en què el fonament corporal és l'esforç sistemàtic, els canvis socioculturals i els nous gustos de la població han donat pas, al caient del canvi del segle de l'esport, a nous conceptes corporals (amb les respectives pràctiques). Entre aquests ens interessen aquells models que reinterpreten el cos no com un mitjà per assolir una fita, sinó com un fi en si mateix i, en particular, el model corporal i les pràctiques corresponents que encaixen en els gustos i els hàbits postmoderns dels sectors més dinàmics de la població, àvids d'experimentar noves emocions. El cos acrobàtic és potser un dels més suggeridors.

El cos acrobàtic tracta d'inversions corporals, de percepcions i de sensacions, d'equilibris i desequilibris, d'acrobàcies i de reequilibris. Acrobàcies, segons el Diccionari Paidotribo de l'Activitat Física i l'Esport, són: "*Contorsions i exercitacions que impliquen la totalitat del cos i que requereixen que en algun instant aquest se suspengui en l'aire totalment o parcial*"; és a dir, es refereix a les accions motrius conscients que provoquen la pèrdua momentània de les condicions estables de l'individu i per tant una modificació de les referències perceptives. Amb l'observació i la valoració d'aquest tipus de pràctiques es perceben els següents missatges: podem invertir per un moment el cos, agitar-lo, sentir la sensació de la pèrdua d'equilibri, jugar amb la inseguretat controlada, deixar-nos portar pel vertigen corporal, explorar les diferents trajectòries del centre de gravetat...

El cos acrobàtic promou una motricitat alternativa, la finalitat de la qual consisteix en descobrir noves possibilitats corporals cimentades en la inversió. L'aplicació és múltiple, ajuda principalment al propi coneixement corporal de l'individu i, conseqüentment, a l'ajustament corporal en situacions noves, encara que les possibilitats són molt variades: l'àmbit escolar de l'educació física, l'àmbit de l'esport de rendiment o l'àmbit recreatiu en el temps d'oci actiu.

És precisament en aquesta última àrea on trobem un major nombre d'aplicacions, en funció dels diferents models corporals existents en la nostra particular òptica intel·lectual: ascètic (l'esport), hedonista/natural (les activitats físiques d'aventura en la natura), etnomotriu (les pràctiques lúdiques tradicionals), narcisista (les gimnàstiques de la forma, el culturisme, el *fitness*), místic (pràctiques d'interiorització com el ioga, el *tai-chi*, l'eutonia, etc.) i escènic (els grans jocs vivenciats o jocs de rol). Tots aquests models corporals coexisteixen amb èxit en l'època postmoderna, un període caracteritzat per l'oferta lúdica plural en què els equilibris i les acrobàcies formen part imprescindible d'aquestes pràctiques.

Tanmateix, en l'anomenat model hedonista/natural, les pràctiques d'aventura a la natura (conegudes popularment com a "esports d'aventura") es basen en el lliscament (per això alguns les han anomenat "pràctiques lliscants"), el reequilibri i les cabrioles acrobàtiques en el medi natural. La resolució de l'incertesa que disposa la natura i l'aprofitament de les energies lliures que allibera constantment amb l'inestimable ajut de la tecnologia, proporciona emocions de plaer a l'individu, sensacions de risc i, possiblement, la construcció d'una aventura figurada. És aquí on l'equilibri i

l'acrobàcia constitueixen el fonament primer de la pràctica per mitjà d'un cos informacional, és a dir, aquell que percep i emet contínuament informació. Aquestes pràctiques constitueixen, al nostre entendre, un dels passatemps més genuïns de la nostra època i els jocs sistemàtics d'equilibris i acrobàcies (implícites en aquestes activitats) es consoliden com un dels símbols més emblemàtics d'aquestes activitats lliscants i, per difusió cultural, de gran part de les pràctiques postmodernes.

Les pràctiques al terra (*skateboard, snowboard*, esquí acrobàtic, escalada lliure), d'aigua (surf, *hidrospeed*, salts, *windsurf* acrobàtic) i aire (*puenting*, caiguda lliure en paracaiguda, ala delta amb acrobàcies) que componen aquestes activitats representen una bona mostra del caràcter d'aquestes pràctiques. Totes elles es fonamenten, en gran part, en la pèrdua momentània de la nostra seguretat corporal, amb ajut de la tecnologia i els accidents de la natura, per tal d'obtenir de manera individual fortes sensacions en funció de la interacció equilibri-desequilibri-reequilibri.

Els equilibris i les acrobàcies en el fons constitueixen una retroprogressió (feliç terme encunyat pel filòsof Salvador Paniker), és a dir, un tornar als orígens, als nostres avantpassats homínids, que vitalment mediatitzats per una motricitat de caràcter acrobàtic cimentada en l'escalada, en la suspensió i en la coordinació oculomanual amb sistemàtiques inversions del seu centre de gravetat, van descobrir altres formes de motricitat fonamentada en la posició erecta, el bipedisme i un nou equilibri. I, conjuntament, un avanç cap endavant de l'home de finals del segon mil·leni de la nostra era, que sol·licita noves sensacions i experiències corporals que capgiren momentàniament el sacrosant equilibri vital en el moment històric de major seguretat personal.

Les pràctiques acrobàtiques han estat desenvolupades al llarg de la història per molts pobles i, en concret, per col·lectius especialitzats; tenen finalitats lúdiques i, en ocasions, fins espectaculars amb ànim de lucre. Entre aquests últims, recordem els contorsionistes de l'Antiguitat que actuaven a places i mercats públics per tal d'obtenir el reconeixement del públic i diners o espècies per subsistir. Dels saltimbanquis i els joglars que distreien en les festes medievals als grans senyors i a la seva cort amb salts espectaculars i acrobàcies sense límit, es deia que tenien un cos posseït pel dimoni. Els acròbates musulmans, veritables pioners en la construcció de torres humanes que efectuaven exhibicions periòdiques pels pobles. Els especialistes que anaven a les festes de les ciutats i els pobles amb números sorprenents que entusiasmaven al públic fent servir el primer i únic instrument de l'home: el seu propi cos. Després, en el segle XIX, en ple procés d'industrialització i urbanització de la societat sorgirien els circs, i en els seus espectacles itinerants es van desenvolupar de manera extraordinària les acrobàcies i els equilibris difícils.

També és conegut el ric patrimoni cultural dels diferents pobles de la humanitat que al llarg de la seva trajectòria històrica han desenvolupat pràctiques ludicofestives al voltant de les acrobàcies i els equilibris: danses culturals, suspensions invertides des d'altures considerables, salts acrobàtics a l'aigua, hàbils salts per superar obstacles, lluites acrobàtiques, concursos hípics amb habilitats arriscades, passeigs aeris en estels o diversos jocs basats en les cabrioles corporals. El bagatge ludicocultural en relació amb aquestes activitats de la població és notable i així ens consta a partir de la literatura històrica, els contes, els relats, les pintures, les ceràmiques o les representacions festives i religioses que han perdurat.

En l'actualitat, els equilibris complexos i les acrobàcies s'han popularitzat i són a l'abast de tota la població; constitueixen una oferta interessant per a grans sectors de la població que desitgen provar la interacció equilibri-desequilibri-reequilibri. Avui la seva execució és possible per tot aquell que vulgui sotmetre's al seu influx malèfic. Hem passat de l'admiració cap els especialistes d'aquestes pràctiques en llocs específics: circs, gimnasos, fòrums festius o exhibicions públiques, al desig individual de realització d'aquestes experiències. També hem recuperat part del nostre ric bagatge ludicofestiu al voltant d'aquestes activitats; ens hem retrobat amb elles a través de les noves pràctiques d'indubtable caire postmodern.

Les noves pràctiques postmodernes en la societat postindustrial molt tecnològica han inclòs entre les seves activitats, conscients d'aquesta creixent demanda social, els equilibris i les acrobàcies. Aquestes representen la ruptura dels cànons establerts per recuperar-los poc després, el desequilibri i la inversió corporal es constitueixen en el paradigma de la novetat, d'allò temut i admirat (gairebé d'allò prohibit), i és el procés i no la meta el que es pretén. El viatge resultant és el producte d'un desig rupturista que busca experiències noves i plaenteres, susceptibles d'explicar-se (d'aquesta narració personalitzada sorgeix el concepte d'aventura figurada) que propicien l'autoconeixement del cos i incrementen el reconeixement i la seguretat personal.

Davant d'aquell sentiment tràgic de la vida que ens va transmetre Miguel de Unamuno amb tanta força (basat en el binomi raó i fe), fidelment reflectit i representat en el model esportiu durant aquest segle (refermat en l'antinòmia: victòria i derrota), proposem amb el canvi de segle i de mileni un sentiment més acrobàtic de la vida (cos), que es permeti explorar el món màgic, atractiu i pertorbador dels equilibris i de les acrobàcies i, simultàniament, ens condueixi cap a un tarannà més flexible, lúdic i plural.

Javier Olivera Betrán



Mila García Bonafé

entrevista



Eulàlia Vintró

Segona tinenta d'Alcalde de l'Ajuntament de Barcelona. Presidenta de la Comissió de Benestar Social i Educació.

Eulàlia Vintró i Castelis, va néixer a Barcelona el 30 d'agost de 1945. En l'actualitat és catedràtica de Filologia Grega de la Universitat de Barcelona. Ha estat tresorera del Consell General de Col·legis i secretària general de la Universitat de Barcelona. Traductora d'Hipòcrates a la Fundació Bernat Metge i autora de diversos articles.

En l'àmbit polític, és militant del Partit Socialista Unificat de Catalunya, des de l'any 1974 i dirigent d'Iniciativa per Catalunya des de la seva fundació el 1987. Ha estat diputada al Parlament Espanyol, diputada al Parlament de Catalunya, regidora d'Ensenyament de l'Ajuntament de Barcelona, tercera tinenta d'alcalde i responsable de l'àmbit de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona i en l'actualitat, des de 1995, és segona tinenta d'alcalde i Presidenta de la Comissió de Benestar Social i Educació. Té concedida la Creu d'Alfons X el Savi (1989) per la seva labor en el camp de l'educació durant 'època de la transició a la democràcia. El 1992, li fou atorgada la Medalla UNICEF, per la seva actuació a favor de la infància.

Aquests són els aspectes que fan referència a la vida pública de l'Eulàlia, la "Lali" per als amics. La meva relació amb ella data de.... fa molts anys. Des que la vaig conèixer, vaig trobar una dona amable, receptiva, disposada sempre a escoltar i que sempre trobava, i troba, en el seu escàs temps, un espai per als amics, la xerrada, el comentari, o –com en aquest cas– per contestar a preguntes, en algun cas impertinents, sempre de manera amable i propera.

L'any que vaig començar a donar classes com a professora d'Educació Física a la Universitat de Barcelona, a principis dels 70, vaig establir amb ella una relació de companya –encara cap de les dues teníem càrrecs– i ens dedicàvem a veure'ns al pati de la facultat de Filosofia i Lletres i comentar les nostres impressions sobre l'esport a la universitat i corríem a amagar-nos en algun despatx quan entraven els "grisos". Posteriorment, i quan ella va assolir la Secretaria general de la Universitat, vam establir contactes més professionals: com modificar l'estructura de l'esport universitari –caduca i lligada fortament als àmbits militars– i com aconseguir que els universitaris practiquessin un esport que fos alguna cosa més que una "maria" o unes competicions.

Realment, no vam aconseguir gran cosa, però sí que va quedar una relació que s'ha mantingut a través del temps en trobades esporàdiques i puntuals que han generat un fil de continuïtat que, finalment, ha permès la realització d'aquesta trobada, xerrada o entrevista. És un dels últims actes que la Lali fa com a política. Abandona la vida pública, després de vint anys intensos, per deixar la frenètica activitat política i tornar a la pau de l'aula universitària. Solament em queda agrair-li la seva disponibilitat i desitjar-li que tingui molta sort.

Mila García *En la teva joventut, havies practicat esport?*

Eulàlia Vintró A l'escola (vaig estudiar amb les Teresianes del Padre Poveda) vaig fer bàsquet. A la universitat també vaig practicar bàsquet amb els equips universitaris i durant bastant de temps, i com a oci, he fet tennis i esquí.

M.G. *Quan comences a interessar-te en l'esport de manera política?*

E.V. El primer contacte el vaig tenir, precisament amb tu, els anys 1978-1979, quan vam intentar racionalitzar l'esport universitari. Posteriorment, amb la meva incorporació a l'Ajuntament, com a responsable d'educació i malgrat no ser responsable de l'àmbit de l'esport, em vaig preocupar pels aspectes educatius de l'esport, intentant relacionar-los amb l'educació. Tot això gràcies a la presència de responsables i especialistes que hi havia, en aquell moment, a l'Ajuntament.

M.G. *Quina és la responsabilitat d'una institució com l'Ajuntament de Barcelona en relació amb l'esport?*

E.V. Tots els ajuntaments de més de vint mil habitants tenen la responsabilitat de la promoció i de la infraestructura esportiva ciutadana. No tenen responsabilitat educativa directa, però sí que han d'assegurar la dotació d'instal·lacions i la seva reforma i/o ampliació per possibilitar la pràctica de l'esport escolar. L'Ajuntament de Barcelona, quan es troba amb una escola que no té espais esportius, possibilita de forma gratuïta la utilització de poliesportius municipals per al desenvolupament de l'educació física escolar curricular. A més, fa una promoció per a la iniciació a la natació a Primària, de manera gratuïta, per a totes les escoles de Barcelona. També col·labora amb el Consell de l'Esport Escolar per ajudar al desenvolupament de la pràctica esportiva dels escolars. Per a persones no escolaritzades o amb dificultats, per a gent gran i per a dones, existeix una oferta per facilitar l'accés a la pràctica de l'activitat física.

M.G. *Com veus l'esport escolar?*

E.V. L'Ajuntament de Barcelona ha realitzat, aquest any passat, dues accions per saber què volen les nois i les noies sobre l'esport escolar. Una ha sigut el Congrés "L'educació física i l'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona" i l'altra un estudi sobre l'ús del temps lliure entre nois i noies de la ciutat.

Fonamentalment, hem après la importància de saber escoltar per canviar allò que no funciona i millorar allò que ja va bé.

Cada any s'organitza un congrés, Barcelona Identitats, en el qual participen entre 1.200 i 1.400 infants en edat escolar al voltant d'un tema proposat a l'escola, l'alumnat fa propostes i analitza les seves preferències. Gràcies a això hem trobat:

–diferent percepció entre els nois i les noies sobre la pràctica física.
–nois i noies situen en primer lloc la diversió en front dels resultats.
–la competitivitat està més induïda pels pares, entrenadors, societat, que per ells mateixos.

Caldria que en l'àmbit de l'educació física escolar es comencés a canviar la mentalitat i les intencions educatives, incidint més en la vessant formativa que en la competició. Per aconseguir això, fora necessari garantir formació i retribució dignes dels responsables i millorar les infraestructures allà on calgui.

M.G. *L'àrea del Benestar Social –de què ets responsable– i la dels Esports de l'Ajuntament; quins lligams tenen?*

E.V. El lligam és institucional des de 1987 quan es crea, per primer cop en tot l'Estat, l'àrea de Benestar Social, on s'incorporen, entre d'altres serveis, educació, esport, salut i serveis socials. Aquesta estructura, que després serà copiada per d'altres administracions, possibilita lligams entre tots aquests àmbits i permet l'organització de projectes i activitats que integren totes aquestes vessants. Per exemple, ens preocupem de la integració social de persones d'ètnies diferents, persones amb problemes físics i psíquics, etc., etc.

M.G. *La presència de dones en l'àrea esportiva municipal és molt minsa. A què creus que és degut?*

E.V. Suposo que per causes històriques. En l'actualitat encara associem les dones amb el benestar social i els homes amb l'esport. També és una realitat que l'àrea d'Esports de l'Ajuntament de Barcelona ha fet molt pocs canvis entre el seu personal durant aquests últims vint anys.

M.G. *Per què les activitats adreçades a dones estan sempre unides a grups marginals?*

E.V. Ara, entre la gent jove, ja no es fa aquesta distinció, però entre la població adulta les diferències basades en una educació segregada i unes pautes de vida en què les dones participaven poc de la vida ciutadana, incloses les activitats físiques, obliga a realitzar accions positives per poder canviar. Però, entre la majoria de responsables que organitzen activitats, l'esquema clàssic no varia i continuen situant el sexe femení com un grup específic.

M.G. *Què van significar els JJOO de Barcelona per a l'esport?*

E.V. Una promoció puntual amb tots els avantatges que van significar per a la nostra ciutat i ajudes al desenvolupament de l'esport i els esportistes d'elit. Un cop passats els Jocs, haurien d'haver generat una infraestructura, a tots els nivells, sobretot econòmica, per continuar aquesta política; però sembla que en l'actualitat els nostres esportistes d'elit es veuen en alguna dificultat per continuar el seu treball.

M.G. *Quin lloc creus que ocupa l'esport entre els partits polítics?*

E.V. Un lloc poc important. Forma part del doble discurs: quan els preguntes, és important; però a l'hora de la veritat, no li dediquen la importància que diuen que té. La intervenció dels diferents partits polítics en l'àmbit esportiu és molt petita.

M.G. *Què opines del fenomen del futbol?*

E.V. Em preocupa la situació actual. Té una estructura molt agressiva. L'esportista està sotmès a unes lleis de mercat de bogeria. És brutal. Per altra banda, una gran part dels diners que mou, se situa al marge de la fiscalitat en tots els països europeus.

També em preocupa, i molt, que el futbol sigui l'espectacle més vist pels espectadors de la televisió. Com a mecanisme de formació quasi únic, és preocupant. En aquesta societat alguna cosa no funciona... És molt perillosa l'aparició de grups de joves seguidors, on el futbol pot arribar a ser caldo de cultiu d'un fanatisme que pot desembocar en comportaments nazis. Tanmateix, el futbol, com a esport, em sembla bé.

També hi ha un altre tema del futbol que em preocupa. És el de l'especulació de terrenys lligat a les instal·lacions dels clubs. Les institucions accepten coses que, si no fos per la pressió dels seguidors, no tolerarien.

M.G. *Quines mancances trobes a l'esport en la nostra ciutat?*

E.V. Fonamentalment, crear un hàbit de pràctica esportiva ciutadana de manera normalitzada. Dotar l'esport d'un element de salut, de relació, d'oci, etc., al marge de les actuacions puntuals.

Caldria no identificar l'esport com una obligació escolar solament, o com una imitació de l'esport d'elit. L'esport no pot estar solament en mans dels esportistes.

M.G. *Si fossis la responsable de l'esport a Catalunya, què t'agradaria fer?*

E.V. En primer lloc, normalitzar i simplificar els títols i el personal dedicat a l'àmbit de l'esport educatiu. En segon, una radiografia seriosa sobre les instal·lacions esportives i la seva rendibilitat i finalment, i sobretot, la meva preocupació fonamental continua sent la incorporació de l'esport com un element quotidià, ciutadà, personal i vivencial de tots els catalans.

La programació i la intervenció didàctica en l'esport escolar (I). La tècnica d'ensenyament

Jesús Viciana Ramírez
Doctor i Llicenciat en Educació Física
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Universidad de Granada

Paraules clau

aprenentatge esportiu, orientacions didàctiques, tècnica d'ensenyament

Abstract

In this article we show the problems that exist in sport teaching in relation to the motor learning of specific abilities that we can or cannot produce in PE classes, as well as the vision or educative philosophy we possess in this respect when we deal with this delicate subject in schools. In the first part we study in depth the PE curriculum in secondary education (the one in which sport appears as a specific block of contents) to see how the administration treats the teachers control and the didactic aspects towards the teaching of sport. In this analysis of the contents of the first level of concretion, we extract orientative conclusions on how to act in the class. Later we deal with teaching technique as a base for the construction of an adequate intervention in sport learning. We make a chronological overhaul of what, for us, has been the evolution of this didactic element in the intervention and we propose a specific model in accordance with our educational philosophy and modern tendencies. Finally, we extract the conclusions of the themes we have treated and place the reader in the second article where we specifically deal with the contributions of the different styles of teaching for the sporting apprenticeship of school age.

Resum

En aquest article exposem la problemàtica existent en l'ensenyament esportiu quant a l'aprenentatge motor de les habilitats específiques que es pot o no produir a les classes d'Educació Física (EF), així com a la visió o filosofia educativa que posseïm al respecte quan tractem aquest delicat tema dins el centre escolar. En una primera part aprofundim en el currículum d'EF a l'etapa de Secundària (ja que l'esport hi apareix com un bloc de continguts específic) per veure com tracta l'Administració la intervenció del professor i les orientacions didàctiques cap a l'ensenyament de l'esport. En aquesta anàlisi de contingut del primer nivell de concreció treiem conclusions orientatives de com actuar a la classe. Posteriorment emprenem la tècnica d'ensenyament com a base per a la construcció d'una intervenció adequada en l'aprenentatge esportiu. Realitzem un repàs cronològic del que per a nosaltres ha estat l'evolució d'aquest element didàctic a la intervenció i proposem un model específic d'acord amb la nostra filosofia educativa i les tendències actuals. Per últim, treiem les conclusions dels temes tractats i emplacem el lector al segon article on tractem específicament les aportacions dels diferents estils d'ensenyament a l'aprenentatge esportiu en edat escolar.

Introducció

L'aprenentatge esportiu en l'Educació Física ha estat un tema clàssic, de contínua preocupació per als docents de la nostra àrea, i existeix una concepció confusa del seu tractament dins les diferents etapes educatives, o si més no, molt variable entre el propi professorat. Així han coexistit i romanen vigents visions tan dispars com la d'afrontar l'esport a l'escola com si d'un club esportiu es tractés, amb objectius de rendiment i on els resultats, gairebé en forma d'objectius operatius, són la meta a aconseguir pels alumnes, o per

exemple la concepció suavitzada i quasi anàrquica de l'esport en aquest sentit, on no es té en compte cap aprenentatge motor específic, sinó la simple vivència d'una sèrie d'experiències, estructurades en sessions en les quals les tasques són mers jocs sense intenció de millora de les capacitats del joc esportiu.

En aquest article, anem a plantejar en primer lloc quina és la filosofia educativa en l'aprenentatge esportiu o tractament de l'esport a l'escola, és a dir, quines són les directrius que ens marca el currículum per afrontar l'esport escolar dins l'etapa educativa de Secundària.

Posteriorment, en una segona part, descriurem com s'ha anat desenvolupant aquest plantejament de manera tradicional als centres educatius així com la seva evolució fins els plantejaments més innovadors. En aquest sentit abordarem un element de la intervenció didàctica tan important com és la tècnica d'ensenyament, i com l'apliquem a l'aprenentatge esportiu (1).

Enfocament de l'esport al centre escolar. L'esport escolar en l'Educació Secundària Obligatòria

Ja des de les primeres manifestacions de l'esport als centres educatius, les Publish Schools angleses al 1820, les finalitats de l'esport escolar es van enfocar a una meta molt concreta, com va ser suprimir l'agressivitat i d'altres valors negatius de les manifestacions esportives, així com enfocar el tractament adequat de l'oci de l'alumnat, quelcom que podríem anomenar ara els "antivalors" educatius de l'esport o de la competició-rendiment, és a dir, l'eficientisme, l'agressivitat, el joc dur, l'astúcia reglamentària fins a límits inclús no permesos, la intimidació a jutges i a contraris, etc., en definitiva el "tot s'hi val per guanyar" (J.L. Hernández i R. Velázquez, 1996).

Potser aquestes consignes, que poden ser també inculcades per determinats entrenadors a competicions de rellevància social i/o econòmica, tinguin la seva efectivitat per aconseguir fins particulars, però evidentment se separen del paper del docent quan aborda aquest contingut tan motivant i important per a l'alumne en qualsevol etapa educativa.

Concretament a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) hem realitzat una anàlisi de contingut del currículum andalús per aprofundir en les intencions educatives de l'Administració [Junta de Andalucía (JA)] sobre aquest tema, tot obtenint els resultats de la taula 1 (2).

En aquest cas, tal com observem a la taula 1, hem analitzat les paraules clau trobades al text corresponent a l'apartat 3 de Jocs i Esports del currículum de Secundària, associant-les als diferents estils d'ensenyament a Educació Física.

D'aquí deduïm unes primeres aproximacions que es troben en consonància amb les directrius exposades al començament d'aquest epígraf, és a dir, el major percentatge de referències que el currículum ens assenyala al voltant de l'esport escolar estan amb relació a la socialització (43,75%), als valors que l'esport ofereix com a eina educativa. En segon lloc i amb clara referència a la tasca docent, el currículum assenyala la necessitat de tractar la diversitat de l'alumnat (31,25%), és a dir, individualitzar l'ensenyament tant amb relació als interessos dels alumnes com als nivells d'aptitud física i habilitats específiques esportives.

Igualment, encara que en menor proporció, apareixen paraules i frases al voltant dels estils cognitius i participatius, i no es fa esment als estils tradicionals ni als creatius.

A les taules 2 i 3 respectivament, hem assenyalat la relació existent entre els objectius generals d'etapa (ESO) i d'àrea (Educació Física) amb el contingut dels esports en l'àmbit educatiu. En aquesta relació analitzem la distinció entre una relació directa o indirecta d'aquests objectius així com la paraula clau que els uneix a l'esport, ja sigui d'equip, individual o l'esport en general.

En primer lloc podem afirmar que no es fa referència directa als esports individuals, sinó a l'esport en general o a uns certs atributs de l'esport col·lectiu, cosa que ens fa pensar juntament amb les paraules clau, que novament el component socialitzador en aquesta etapa educativa és més important que els propis objectius intrínsecs de l'esport. Una mostra d'això la tenim en el fet que es fa referència als "hàbits de salut" a les "relacions de grup" i als "valors de l'esport", arguments que reafirmen el que hem comentat en línies anteriors.

ESTILS D'ENSENYAMENT	PERCENTATGE D'APARICIÓ	PARAULES/FRASES CLAU DEL TEXT
Socialitzadors	43,75%	– Acceptació de regles i normes
		– Valors educatius de l'esport
		– Relacions d'amistat
		– Treball en pro d'un fi comú
Individualitzadors	31,25%	– Adaptació a diferents edats i nivells
		– Acceptació de limitacions
		– Superació i autoexigència personal
Cognitius	12,15%	– Capacitat de reflexió i crítica
Participatius	12,15%	– Diferents rols en l'esport
		– Participació

Taula 1. Anàlisi de contingut del punt 3 del currículum de Secundària "Jocs i Esport" (J.A.)

(1) Nomenclatura desenvolupada per M.A. Delgado (1991) a la seva obra Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. ICE Universidad de Granada.

(2) Ens centrem en l'etapa educativa de l'ESO perquè posseeix específicament el contingut de "Jocs i Esports", a diferència del tractament més globalitzat que en l'Educació Primària Obligatòria se li dóna a aquest tema en concret, fonamentalment a través d'habilitats bàsiques, com a inici de les posteriors habilitats específiques a tractar en les següents etapes.

RELACIÓ	ESPORT EN GENERAL/INDIVIDUAL/ EN EQUIP	OBJECTIU
Indirecta	Esport en general (hàbits de salut)	Objectiu a)
Directa	Esport en general (rendiment)	Objectiu b)
Directa	Esport en equip (relació de grup)	Objectiu c)
Indirecta	Esport en general (valors)	Objectiu d)
Indirecta	Esport d'equip (tàctica)	Objectiu l)

Taula 2. Anàlisi de la relació entre els Objectius Generals d'Etapa i l'esport escolar (J.A.).

RELACIÓ	ESPORT EN GENERAL/INDIVIDUAL/ EQUIP	OBJECTIU
Indirecta	Esport en general (qualitats físiques)	Objectiu 1)
Directa	Esport en general (jocs i esports)	Objectiu 2)
Directa	Esport d'equip (relacions)	Objectiu 5)
Indirecta	Esport en general (hàbits de salut)	Objectiu 6)

Taula 3. Anàlisi de la relació entre els Objectius Generals de l'Àrea d'Educació Física i l'esport escolar (J.A.).

És obvi que amb aquestes dades no pretenem justificar l'abandonament de les capacitats de joc o de les habilitats específiques en qualsevol modalitat esportiva, atès que aquestes formen part dels continguts d'aquesta etapa i són les que en definitiva proporcionaran a l'alumne la possibilitat de seguir practicant amb motivació l'esport en aquesta edat escolar, així i tot són dades que no podem oblidar com a docents.

A les taules 4 i 5 hem analitzat els apartats d'*"Introducció"* en la *"Seqüenciació de continguts"* i l'apartat c) dels *Criteris de seqüenciació "els continguts de l'habilitat específica associat als jocs i esports i a l'expressió corporal"*, respectivament.

Aquesta taula 4 ens mostra l'anàlisi de contingut de l'apartat d'introducció als criteris de continguts del currículum de secundària, del qual s'extreuen 3 nuclis als quals es fa referència tant en primer cicle com en segon cicle (MOT: motivació, CON: contingut, i IDD: intervenció didàctica).

PRIMER CICLE (Referències del text)	NUCLIS DE CONTINGUT	PRIMER CICLE (Referències del text)
– Caràcter lúdic	MOT	– Gaudir
– Qualitats motrius coordinatives	CON	– Tècnica i tàctica
– Inici a les habilitats específiques (generals+bàsiques)		– Esports autòctons
– Reglamentació		
– Aplicació a la situació real	IDD	– Estratègies de decisió, interès i especialització
– Varietat en tipus d'esports		

Taula 4. Anàlisi de contingut de l'apartat d'"Introducció" en la Seqüenciació de continguts (J.A.).

PRIMER CICLE (Referències del text)	PRIMER CICLE (Referències del text)
– Desenvolupament integrat amb jocs	– Caràcter més específic i en profunditat
Directrius comunes als dos cicles	
– Plantejar en funció de problemes motors – Motivació i interès de l'alumne – Esports d'equip i individuals (enfocaments ludicorecreatiu, especialitzador i autòcton)	

Taula 5. Anàlisi de contingut dels Criteris de Seqüenciació, concretament l'epígraf "El moviment corporal i l'habilitat motora", en el seu apartat c) de "Els continguts de l'habilitat específica associat als Jocs i Esports i a l'Expressió Corporal" (J.A.).

Concretament, tant en primer cicle com en segon cicle, i respecte de la motivació, es fa menció al caràcter lúdic i al gaudi de la pràctica esportiva.

En segon lloc es fa referència als continguts de qualitats motores coordinatives com a punt de partida a les habilitats específiques i al contingut reglamentari en el primer cicle, tot progressant cap al segon mitjançant continguts tecnicotàctics i amb els esports autòctons.

Per últim, en la intervenció didàctica del docent, en el primer cicle es fa referència al fet que s'han d'encaminar les tasques a la situació real i contemplar el principi de varietat a les modalitats esportives a impartir, mentre que en el segon cicle d'ESO s'orienta a manipular les estratègies de decisió, interès i especialització en l'esport.

A la taula 5 observem les claus que el currículum assenyala com a progressió d'un cicle a un altre a l'etapa de Secundària. En el primer cicle es refereix al desenvolupament de l'esport a través de jocs, mentre que al segon cicle, l'esport s'ha de tractar amb un caràcter més específic i en profunditat.

A la part inferior de la taula 5 observem directrius que el currículum assenyala per al tractament d'aquest contingut, directrius que són comunes per a tots dos cicles de l'etapa de Secundària. Podem ressaltar com importants la motivació, que ja hem vist que es repeteix durant tot el currículum, l'interès dels alumnes com puntualització a tenir en compte pel docent (individualització de l'ensenyament), així com el fet de plantejar l'esport en funció de problemes motrius (i que suposem en detriment de la instrucció directa).

La tècnica d'ensenyament en l'aprenentatge esportiu

En aquest epígraf analitzarem un element de vital importància en la intervenció didàctica del docent: la tècnica d'ensenyament a utilitzar en l'aprenentatge

esportiu i la seva evolució en fer-ne ús. Aquesta tècnica d'ensenyament està d'acord amb els objectius del professor, la seva filosofia d'ensenyament, les seves característiques personals, etc., i condicionarà d'altres aspectes tan importants com els diferents estils d'ensenyament que es poden utilitzar per desenvolupar l'aprenentatge esportiu (tema que per la seva extensió tractarem en una altra ocasió), o fins i tot l'estratègia en la pràctica més convenient en cada cas.

A través de les figures 1, 2 i 3 mostrarem una progressió en la utilització de la tècnica d'ensenyament, des de la perspectiva tradicional fins a la proposta que creiem més convenient i que en alguna ocasió hem plasmat pràcticament en la progressió d'una modalitat esportiva concreta (J.A. Santos, J. Viciana i M.A. Delgado, 1996).

En aquesta figura 1, contemplem la perspectiva tradicional utilitzada, respecte a la tècnica d'ensenyament, per a l'aprenentatge esportiu.

Com podem observar, durant un primer període s'utilitza únicament la instrucció directa com a instrument d'aprenentatge de les tècniques esportives o habilitats específiques, generalment aplicada pel docent a través d'una estratègia en la pràctica analítica. Malgrat tot, la consecució d'una correcta execució tècnica no és equiparable a un aprenentatge esportiu (capacitats de joc) correcte. Per això cal d'un nou aprenentatge per aplicar les tècniques apreses en situacions aïllades i fora del context de les situacions de joc real.

Aquest nou aprenentatge ja utilitza la tècnica d'ensenyament mitjançant la indagació com a complement a la instrucció directa, on l'alumne es veu envoltat de situacions canviants, en general proposades a través d'una estratègia en la pràctica global, producte dels jocs i competicions en les quals participa, i això suposa una trencament amb l'aprenentatge anterior.

Les conseqüències negatives d'aquesta perspectiva de l'aprenentatge són clares i segur que les coneixem. Fonamentalment podem resumir-les en les següents:

- Un major temps d'aprenentatge per poder arribar al joc real, ja que invertim dues vies diferents d'aprenentatge.
- Un decaïment important de la motivació durant l'aplicació de la instrucció directa, fonamentalment motivada per la utilització de situacions fora de context i les repeticions avorrides d'exercicis, normalment analítics. Això pot portar a noves conseqüències encara més perjudicials per a l'alumne com l'abandonament de l'activitat o el simple fet de la no continuïtat de l'activitat en horari extracurricular per aquesta falta de motivació.

A la figura 2 observem una evolució de la tècnica d'ensenyament emprada per a l'aprenentatge esportiu, en la qual s'aposta per tres fases diferenciades.

En un primer moment s'utilitza la tècnica mitjançant la indagació, en la qual a través de jocs l'alumne va prenent contacte amb l'esport, tot investigant i descobrint les seves possibilitats. En general aquesta primera fase es dissenya tot basant-se en jocs de fàcil execució tècnica per a l'alumne, de manera que tots poden jugar des del començament, sense necessitat de posseir un nivell determinat d'aptitud inicial o habilitats específiques. És precisament aquest aspecte de descobriment i investigació de l'alumnat, el motiu pel qual aquesta primera fase apareix de forma divergent a la figura 2.

Posteriorment, succeeix una fase on s'utilitza la tècnica d'ensenyament d'instrucció directa i en la qual l'èmfasi docent se situa en les habilitats tècniques, és a dir, hi ha un "retrocés" en el joc per atendre al perfeccionament de les habilitats específiques esportives. El fet que les tècniques esportives posseeixin una solució única, un model establert d'eficàcia, fa que la representació d'aquesta tècnica d'ensenyament per instrucció directa aparegui a la figura 2 en forma convergent.

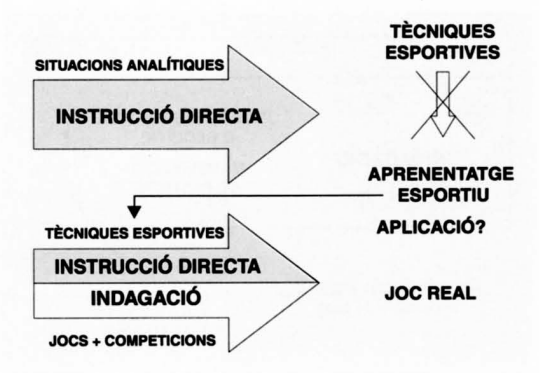


Figura 1. L'aprenentatge esportiu: Perspectiva tradicional de la tècnica d'ensenyament.



Figura 2. L'aprenentatge esportiu: Evolució de la tècnica d'ensenyament.

En última instància, es retorna a la tècnica per indagació on s'inculquen a l'alumne les peculiaritats tàctiques del joc i on l'aplicació de les tècniques apreses en la fase anterior es posa de manifest en el joc real. Aquesta fase, de la mateixa manera que la primera, posseeix un caràcter divergent per la multiplicitat de situacions que es donen en el joc, i que caracteritzen en aquesta fase a la tècnica per indagació (3).

Com aspectes positius d'aquest plantejament podem ressaltar la inclusió de la indagació per part de l'alumne en les fases primera i tercera, ja que tant l'exploració de l'esport –que es veu afavorida d'aquesta manera– com l'ensenyament de la tàctica,

(3) Hi ha una altra possibilitat d'aplicació de la tècnica d'ensenyament mitjançant la indagació en la qual es guia l'alumne cap a solucions úniques en el plantejament de problemes motors, en aquestes situacions (cas de l'estil d'ensenyament del descobriment guiat) el procés és convergent.

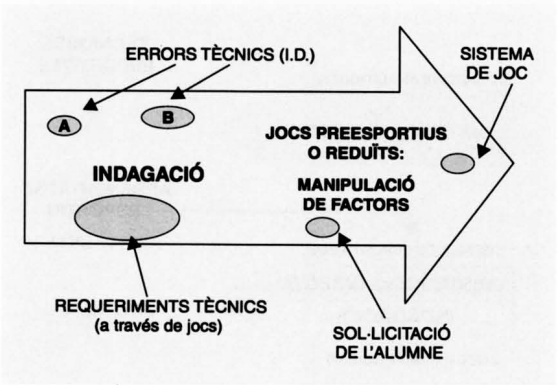


Figura 3. L'aprenentatge esportiu: Proposta de la tècnica d'ensenyament a aplicar en l'aprenentatge esportiu.

requereixen l'aplicació d'aquesta tècnica d'ensenyament.

Malgrat tot, en aquest plantejament, ens trobem novament amb situacions negatives en l'aprenentatge, encara que se solucionen alguns problemes de la primera proposta o plantejament analitzat.

Fonamentalment, els problemes se centren en la fase intermèdia d'aprenentatge tècnic, doncs trenca l'estructura de l'aprenentatge de l'alumne. Aquests problemes es poden accentuar si li dediquem massa temps, ja que pot decaure la motivació aconseguida en la fase anterior de jocs exploratoris. Per últim, hem de destacar la inadequada aplicació d'estratègies analítiques per a aquesta fase.

A la figura 3 observem el procés que proposem en aquest article en el qual, a primera vista, percebem una diferència fonamental: la base de l'aprenentatge esportiu és el plantejament continuat d'una tècnica d'ensenyament per indagació.

Ara només utilitzem la tècnica d'instrucció directa en cas necessari, considerant *necessaris* els següents:

1. Quan les habilitats específiques esportives que l'alumne necessita per començar a jugar requereixen un aprenentatge mínim previ dels seus fonaments. Al marge del fet que el docent pugui començar l'aplicació de la indagació a través de jocs que facilitin l'execució tècnica de les esmentades habilitats.

   En aquests casos la instrucció del professor és molt efectiva i produeix aprenentatges més ràpids (F. Bañuelos, 1992). De qualsevol manera, és important recordar (en aquest i en qualsevol altre plantejament) que la instrucció directa no és sinònim de tasques analítiques i avorrides, l'assimilació tècnica de les habilitats pot realitzar-se també a través de jocs dirigits.

2. En cas d'errors tècnics importants, el docent pot i ha d'eradicar-los a través de vies alternatives a la indagació. Cada error tindrà per tant el seu tractament corresponent, i és aquí on la tècnica per instrucció directa guanya la importància de ser una eina fonamental.
3. La motivació cap a la pràctica de l'esport que s'aconsegueix a través de l'aplicació d'aquest model, fa que l'alumne sol·liciti l'ajut extern per millorar les seves destreses i habilitats específiques o simplement per saber-ne més. En aquests casos, el professor-entrenador ha de respondre a aquestes sol·licitacions amb programes o tasques especialitzades i destinades a aquest fi, i en aquest cas, la tècnica d'ensenyament per instrucció directa és també un recurs valuós.
4. Els diversos sistemes de joc en les diferents modalitats esportives requereixen una explicació per part del docent-entrenador, ja que arribar a ells a través de la investigació de l'alumne és una tasca complexa i duradora que no ens reportaria tants beneficis.

Aquest model va a utilitzar de manera continuada i com a base l'adaptació dels jocs, tasques o minicompeticions dins la modalitat esportiva tractada, tasques que tindran com a eixos de progressió i funcionament les que exposem al final d'aquest article com a variables fonamentals en l'aprenentatge esportiu. El paper del docent o entrenador serà per tant el de dissenyar cada tasca progressivament, manipulant els factors que la componen per aconseguir els objectius que es desitgin en cada moment de l'aprenentatge.

Fonamentalment s'utilitzaran en aquest model totes les modalitats de l'estratègia en la pràctica global; vegem la seva aplicació en el model d'aprenentatge proposat a la figura 3:

- *Global pura:* en general al començament i al final del model (també podríem dir que, tot establint un paral·lelisme amb una classe d'Educació Física, seria al començament i al final d'una sessió, on l'alumnat comença jugant a l'esport en concret sense indicacions, lliurement i en la seva globalitat, i posteriorment realitza tasques de la mateixa índole al final de la classe, però tot aplicant els continguts treballats en la part principal).
- *Global tot polaritzant l'atenció:* aquesta modalitat de l'estratègia en la pràctica global s'utilitzarà de forma continuada, al llarg de tot el model que hem proposat, atès que l'aprenentatge es produirà sempre en el sentit en què nosaltres haguem orientat la tasca, tot focalitzant l'atenció del subjecte cap a un determinat gest o habilitat dintre del joc global, o en determinats aspectes reglamentaris, etc. D'aquesta forma l'alumne sempre estarà jugant globalment, però encara que sigui de forma inconscient, i provocat per les modificacions del professor en els jocs, s'anirà canalitzant i polaritzant l'atenció de l'alumnat sobre els aspectes principals de la sessió que estem tractant, i això succeeix sempre, durant tot l'aprenentatge en aquest model.
- *Global tot modificant la situació real:* el fet d'emprar l'adaptació de l'esport en forma de jocs adequats a les edats escolars, amb menor nombre d'alumnes, amb modificacions de la mida del camp de joc, amb modificacions reglamentàries que faciliten el joc, modificacions del mòbil, etcètera, fa que estiguem ja immergits en l'estratègia en la pràctica global modificant la situació real, atès que sempre tractem l'esport com un esport adaptat a les característiques del nostre alumnat.

Els **avantatges** fonamentals d'utilització d'aquest model o plantejament d'aprenentatge esportiu rauen en:

- La indagació proporciona aprenentatges més significatius per a l'alumne, en què a través dels propis jocs tecnicotàctics els joves jugadors es van acostant, sense adonar-se'n, als principis fonamentals de les accions en el joc.

Segueix per tant un principi constructivista de l'aprenentatge en el qual, després de descobrir a través de la pràctica, diferents principis tècnics i tàctics (fonamentalment), l'alumne va conformant un coneixement més ampli de l'esport, relacionant accions i principis i, al capdavall, van coneixent l'esport a la seva manera.

La funció del docent-entrenador ha d'anar encaminada fonamentalment a dues vessants: en primer lloc, assegurar-se que els descobriments de l'alumne no són erronis i si ho són, corregir-los (això s'aconsegueix concloent després d'un període de pràctica de l'alumne els fonaments tècnics i tàctics que s'han assimilat durant la sessió o sessions. Aquests fonaments paral·lelament han estat provocats pel docent a través de les condicions del joc o tasques que s'han anat desenvolupant), i d'altra banda, la d'anar incorporant a les seves explicacions i sistemes de joc els coneixements de l'alumne (per exemple el fet de cobrir espais lliures en un 1x1 en voleibol, pot servir al professor-entrenador per explicar a l'alumne posteriorment sistemes de defensa, és a dir, col·locació de la segona línia respecte del bloqueig amb un major nombre de jugadors per equips).

- L'acostament a la realitat del joc és, des del començament, quelcom garantit, atès que des del primer moment l'alumne comença la seva marxa per l'esport, tot jugant, essent la competició (amb connotacions especials i no entesa com a competició-rendiment) la seva manera de pràctica.

En aquesta mateixa línia, Devís i Peiró (1992) ja van proposar el seu *model comprensiu*, en què el jugador va adquirint des del començament l'essència del joc. És a dir, la "comprensió" del context del joc esportiu és el veritable problema del jugador i el jugador ha de comprendre aquest context tot jugant.

- Gran part de la motivació de l'activitat física en general es veu desenvolupada en aquest model des del començament, atès que els jocs que l'alumne realitza posseeixen els components emocionals propis de la competició, el gol, el punt, guanyar, etcètera.

Per finalitzar, anem a concretar en **breus conclusions** el que hem tractat en el desenvolupament d'aquest article:

1. L'Administració Educativa considera fonamental la utilització dels estils d'ensenyament socialitzadors i individualitzadors quan programem la nostra intervenció didàctica al voltant de l'esport en l'Educació Física.
2. L'esport és un contingut d'especial rellevància en l'Educació Física escolar com ho demostren les contínues referències als objectius de l'etapa (Educació Secundària Obligatòria) i, per suposat, de l'àrea d'Educació Física.
3. Al marge dels continguts que tractem en l'esport escolar, la intervenció ha d'encaminar-se al seu tractament global, construir l'aprenentatge des de la indagació de l'alumne, a través de problemes motors i programant, a través dels canals oportuns, la motivació i el gaudi que proporciona la mateixa activitat física esportiva.
4. Diferents estudis ens han demostrat que l'aprenentatge esportiu pot portar-se a terme a través d'un context de jocs des del començament, tot basant l'aprenentatge en les experiències pròpies i en la recerca de solucions motrius als problemes que els propis jocs plantegen en la seva execució, sense que la motivació decaigui a través de plantejaments analítics i sense que obligatòriament s'hagi de perdre nivell d'aprenentatge en les diferents habilitats específiques.

Per últim volem emplaçar-los a la nostra següent aportació al voltant de la programació i el desenvolupament de l'esport escolar, en què els exposem les diferents aplicacions que els estils d'ensenyament ens ofereixen quan programem a través de la seva metodologia específica qualsevol contingut de l'esport en l'Educació Física.

Bibliografia

BAÑUELOS, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Ed. Gymnos. Madrid.

BLÁZQUEZ, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

BOJA del 20 de Juny de 1992. Decret 106/1992 de 9 de Juny pel qual s'estableixen els ensenyaments obligatoris corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria a Andalusia.

BOJA del 26 de Gener de 1993. Ordre del 10 de Desembre de 1992, per la qual s'estableixen els ensenyaments corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria.

CÁRDENAS, D. i MORENO, E. (1993). Valoración de la capacidad técnico-táctica para el baloncesto en el contexto de las EE.MM. *1es Jornades Nacionals d'Experiències Professionals en les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport*. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Granada.

DE KNOP, P. (1983). "Effectiveness of tennis teaching". Revista *Research in school Physical Education*. Jivaskyla.

DELGADO, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Ed. ICE de la Universidad de Granada.

DELGADO, M.A. (Coord.) (1997). *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo*. Ed. Wanceulen. Sevilla.

DEVIS, J. (1990). "Renovación pedagógica en la E.F.: Hacia dos alternativas de acción (I)". *Perspectivas*, núm. 4, pàg. 5-7. Lleó.

DEVIS, J. (1990). "Renovación pedagógica en la E.F.: La enseñanza de los juegos deportivos (II)". *Perspectivas*, núm. 5. pàg. 13-16. Lleó.

DEVIS, J. (1991). "Renovación pedagógica en la E.F.: Educación Fisica y salud (III)". *Perspectivas*, núm. 6 pàg. 9-11. Lleó.

DEVÍS, J. i PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en EF. La Salud y los juegos modificados*. Ed. INDE. Barcelona.

HERNÁNDEZ, J.L. i VELÁZQUEZ, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Ed. Consejo Superior de Deportes y Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

SÁENZ-LÓPEZ, P. (1994). "Metodología en Educación Física: ¿Enseñanza global o analítica?". *Revista Habilidad Motriz*, núm. 4, pàg. 33-38. Córdoba.

SANTOS, J.A., VICIANA, J. i DELGADO, M.A. (1996). *La actividad físico-deportiva extraescolar en los centros educativos*. Voleibol. Editat pel Consejo Superior de Deportes y Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

VICIANA, J. (1998). "El aprendizaje deportivo en edad escolar, eficacia de un tratamiento global del deporte del voleibol evaluado tradicionalmente". Revista *Habilidad Motriz*, núm. 11. Córdoba.

VICIANA, J. i SANTOS, J.A. (1995). "Cómo influye la enseñanza deportiva globalizada en las impresiones del profesor de Educación Física y en el comportamiento de los alumnos/as de Secundaria". *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica*, núm. 57, pàg. 29-34.

La programació i la intervenció didàctica en l'esport escolar (II). Aportacions dels diferents estils d'ensenyament

Jesús Viciana Ramírez
Doctor i Llicenciat en Educació Física

Miguel Ángel Delgado Noguera
Doctor i Llicenciat en Educació Física
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Universidad de Granada

Paraules clau

aprenentatge esportiu, orientacions didàctiques, tècnica d'ensenyament

Abstract

Once we have faced up to the possibilities of teaching performance as far as the teaching technique goes (first part), in this second part we deal with the contributions that the different teaching styles offer us to show sporting contents in educational centres. First we make clear the concept of teaching style and its characteristics and secondly we develop, in the main part of the article, according to Delgado M.A. (1991) classification the different books of teaching styles, their essential characteristics, their varieties and, in a summary table, the specific contribution that each block of styles for sports teaching possesses. We especially emphasise the block of individualised blocks which tale into account the level and the interests of the students, the styles socialised for their importance at the first level of concretion of the timetable (DCB) and the cognitive styles, since research and the solving of motor problems in play are the basis of sports learning.

Resum

Un cop afrontades les possibilitats d'actuació docent quant a la tècnica d'ensenyament (primera part), abordem en aquesta segona part les aportacions que els diferents estils d'ensenyament brinden al docent per a ensenyar el contingut d'esports en el centre escolar. Primerament clarifiquem el concepte d'estil d'ensenyament i les seves característiques, i en segon lloc desenvolupem en el gruix de l'article, segons la classificació de M.A. Delgado (1991), els diferents blocs d'estils d'ensenyament, les característiques essencials, les modalitats, i en un quadre resum, l'aportació concreta que posseeix cada bloc d'estils per a l'ensenyament esportiu. Destaquem de manera especial el bloc de estils individualitzadors ja que contemplen el nivell i els interessos dels alumnes, els estils socialitzadors per la seva importància en el primer nivell de concreció de currículum (DCB), i els estils cognitius ja que la indagació i la resolució de problemes motors en el joc real són la base de l'aprenentatge esportiu.

Introducció

L'íntima relació que ha d'existir entre la programació didàctica i la intervenció didàctica és òbvia, però la realitat ens demostra que en les programacions es manifesten unes intencions respecte a l'ensenyament esportiu que després no prenen forma en la pràctica i la realitat de l'ensenyament.

Per a tots dos moments de l'ensenyament: programació i intervenció, els estils d'ensenyament ofereixen un ventall de possibilitats que en aquest capítol intentarem mostrar tot oferint unes pautes teòriques i les aportacions primordials de cada conjunt dels estils d'ensenyament.

"Tem al professor o tècnic esportiu amb una única manera d'ensenyar". Això obeeix a diverses causes:

- *no coneix* una altra forma diferent d'ensenyar l'esport;
- *no vol canviar*; li va molt bé amb la seva forma d'ensenyar i no troba raonable modificar-la;
- *no creu* que els seus *alumnes estiguin preparats* per rebre un altre tipus d'ensenyament;
- no considera que les situacions diferents de l'ensenyament obliguen a modificar la teva manera d'ensenyar, el *bon mètode és aplicable sempre*, sense necessitat de modificar, a totes les circumstàncies;
- no pensa que el *seu estil personal d'ensenyament hagi de canviar* ja que està basat en molts anys d'experiència i ara ja ha encertat amb el camí adequat per ensenyar;
- no vol seguir les *"modes" de l'ensenyament* ja que totes al final passen;
- no hi ha suficients *evidències científiques*, falta investigació suficient per canviar i
- *no pot canviar* perquè les circumstàncies, el temps, li ho impedeixen.

Contra totes aquestes raons podem argumentar el següent:

- Per als que *no volen*, l'única esperança és que aquestes línies els puguin "fer conscients" d'alguna manera, els permetin sortir de la peresa, la comoditat, la seguretat del que s'instal·la en la possessió de la "veritat didàctica", i que tractin d'explorar algunes possibilitats que li ofereixen els diferents estils d'ensenyament. La gamma d'estils d'ensenyament és tan àmplia i versàtil que és difícil no trobar alguna combinació de característiques que faci modificar la nostra manera rutinària d'ensenyar l'esport a l'escola.
- Per als que *no poden*, han de tractar de modificar les circumstàncies, han d'aprendre la nova forma d'ensenyament, ser conscients que es necessita temps, en conseqüència, paciència; i que si volen, poden modificar la seva manera d'ensenyar els esports a l'escola. Això és aplicable als alumnes, cal donar-los la possibilitat d'aprendre d'una altra manera i si no estan acostumats, tenir paciència perquè s'adaptin a la nova forma d'ensenyament.
- Per als que *no coneixen*, en aquest treball s'ofereixen algunes pautes d'actuació que poden fer conèixer noves perspectives o maneres d'enfocar el nostre ensenyament esportiu.

Amb la utilització dels estils d'ensenyament cal promoure no solament els objectius propis de les habilitats esportives, sinó també, ja que estem en un esport escolar, els objectius de coneixement teòric de l'esport i els objectius relacionats amb les normes esportives, valors esportius i actituds positives cap a la pràctica esportiva.
No s'ha d'oblidar en aquest sentit les possibilitats que poden oferir continguts d'interès dins l'esport com són: l'educació per a la salut, l'educació ambiental, l'educació per a la igualtat d'oportunitats, etcètera.
No podem oblidar que l'esport escolar, juntament amb altres activitats extraescolars als centres educatius, han de complir els següents objectius (MEC, 1996):

- Complementar l'oferta educativa que realitza el centre amb noves activitats. En el nostre cas esportives i que no poden anar fora del que "pretenen" els continguts escolars de l'ensenyament de l'Educació Física.
- Oferir als nens i joves una forma diferent de passar el seu temps de lleure. Quina millor manera que oferir d'altres formes d'aprendre i d'ensenyar l'esport? S'exigeix una major obertura didàctica.
- Assolir una major rendibilitat social i educativa de les instal·lacions i dotacions dels centres. Amb uns estils d'ensenyament innovadors podem fer una oferta de diferents activitats fisicoesportives en què el fonamental sigui la participació i el seu caràcter educatiu.
- Facilitar la relació dels alumnes amb el centre menys marcada per l'obligatorietat i la rigidesa de les activitats lectives. Aquesta menor rigidesa es pot ampliar al tipus d'activitats i a la manera d'enfocar l'ensenyament esportiu.

Caldrà fugir amb els estils d'ensenyament innovadors de models d'ensenyament tradicionals poc connectats amb els interessos dels alumnes i amb el propi esport.

Els estils d'ensenyament, una gran llista de possibilitats en el desenvolupament de l'esport escolar

Tan bon punt hem afrontat l'esport escolar en l'Educació Física des de la perspectiva de la tècnica d'ensenyament com a base per programar l'aprenentatge, exposarem com poden contribuir els diferents estils d'ensenyament (1) al desenvolupament de l'esmentat aprenentatge, des de cada una de les perspectives que aquests estils contemplen en el procés d'interacció professor-alumnat, les seves relacions, els seus sistemes de comunicació, l'organització i control de la classe, els recursos didàctics que empren, etcètera.
Abans d'encetar els diferents estils realitzarem un breu repàs al concepte d'estil d'ensenyament, com aquest concepte va evolucionant en la classe d'Educació Física i mostrarem el gran espectre d'estils d'ensenyament que ens ofereix la classificació de M.A. Delgado (1991).
Definim l'estil d'ensenyament com a forma que adopten les relacions didàctiques entre els elements personals del procés d'ensenyament-aprenentatge tant a nivell tècnic i comunicatiu, com a nivell d'organització del grup de la classe i de les seves relacions afectives d'acord amb les decisions que prengui el professor (M.A. Delgado, 1989).
És, per tant, el professor qui prendrà les decisions oportunes que definiran l'estil

(1) Nomenclatura desenvolupada per M.A. Delgado (1991) en la seva obra Los estilos de enseñanza en la Educación Física. ICE Universidad de Granada.

emprat segons la seva forma d'ensenyar, els seus objectius, el temps disponible d'aprenentatge, la distribució de les pràctiques, les característiques de l'alumnat al seu càrrec (etapa educativa), experiències prèvies dels esmentats alumnes i també, el contingut de la classe, que en el nostre cas estarà enfocat a l'esport escolar.

L'estil d'ensenyament que emprem estarà condicionat per les instruccions del professor, per la participació de l'alumne, per l'organització, pels recursos, etc., amb la qual cosa, és fàcil endevinar que un estil concret no romandrà vigent durant tota la sessió en una classe d'EF, això vol dir que al llarg de la classe l'estil sofrirà canvis adaptant-se a les característiques peculiars de l'esmentada intervenció per part del professor. És per tant una espècie de massa amorfa en canvi continu, canvis que succeiran d'acord amb els components que l'integren i d'acord amb les decisions que el professor prengui a cada moment (figura 1).

D'altra banda, la gran variabilitat dels estils d'ensenyament aplicats a l'EF, es completa amb l'àmplia classificació que Delgado (1991) ens ofereix (figura 2).

D'aquí deduïm que les possibles aplicacions que els estils d'ensenyament aporten a l'esport escolar seran múltiples, atès que en cada moment podrem canviar les característiques de la interacció professor-alumnat d'acord amb els paràmetres que influeixen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, en funció de la durada en sessions de l'ús d'un estil o un altre, d'acord amb el temps total de la seqüència en l'ús dels estils utilitzats, etc.

Establim aquestes possibilitats en analogia amb els ingredients que posseeix un plat gastronòmic determinat, en alguns moments ens convindrà aportar més sal (estil 1, com a solució al problema 1) a la nostra creació, i en altres moments podrem afegir quelcom dolç per completar el gust de la nostra composició (estil 2, en contraposició al problema 2); tot estarà d'acord amb els nostres objectius i nostre context de classe.

En la figura següent podem observar els diferents blocs d'estils d'ensenyament que Delgado (1991) ens ofereix com a possibilitats d'intervenció a la classe d'EF: tradicionals, individualitzadors, participatius, socialitzadors, cognitius i creatius.

A la figura 2 podem observar una diferència fonamental d'entre tots els estils d'ensenyament de què disposem per a la seva utilització en l'esport escolar. Aquesta diferència ve donada pel llindar de descobriment (2) o barrera cognitiva, que divideix als diferents estils entre aquells que reprodueixen un model per part de l'alumne (estils reproductius) i aquells en els quals els alumnes intervenen amb un paper més actiu (estils productius), és a dir, aquells que empren la tècnica d'ensenyament d'instrucció directa o indagació (qüestió tractada en el primer dels dos articles que hem desenvolupat al voltant de l'esport escolar).

En el primer dels nostres articles tractàvem la major adequació de la tècnica d'indagació a l'esport escolar enfront de la instrucció directa, amb la qual cosa ja podem extreure una primera conclusió; la nostra aposta en la intervenció durant la classe d'EF per a l'aprenentatge esportiu estarà basada en els estils productius, al marge de reconèixer i utilitzar d'altres estils en moments determinats per solucionar determinats problemes o completar la formació de l'esportista.

A continuació desenvoluparem l'aplicació de cada un dels blocs d'estils a l'ensenyament i aprenentatge de l'esport escolar.

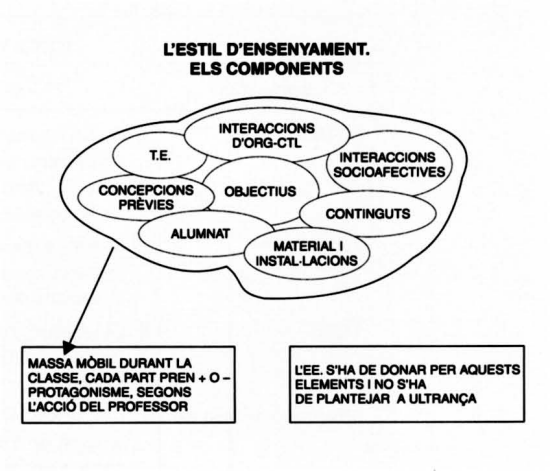


Figura 1. L'estil d'ensenyament. Un concepte en continu moviment.

Aportació de cada bloc d'estils d'ensenyament a l'esport escolar en Educació Física

L'estructura que seguirem en el desenvolupament de cada bloc serà la següent:

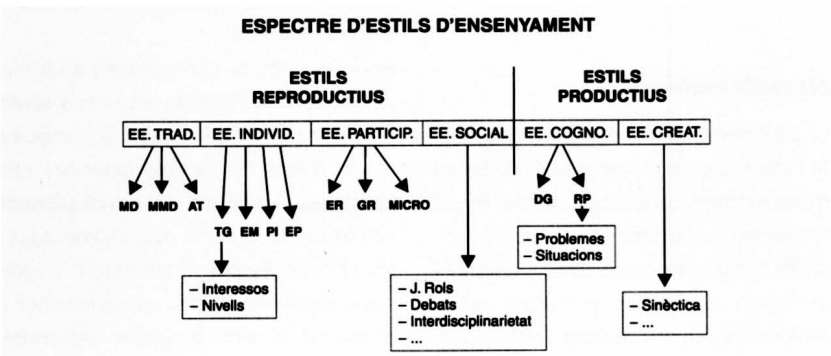


Figura 2. Elenc d'estils d'ensenyament.

(2) Concepte introduït per Muska Mosston (1993) a *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Ed. Hispano Europea.

ESTILS TRADICIONALS	
MODALITAT	**APORTACIONS A L'ESPORT ESCOLAR**
TOTS	1. Donen a **conèixer ràpidament** als alumnes, gràcies al modelat, els diferents gestos esportius, **la tècnica** de les habilitats específiques (amb la conseqüent pèrdua de significativitat en l'aprenentatge).
TOTS	2. El **temps d'aprenentatge** de les habilitats específiques d'una modalitat esportiva es pot veure **reduït** (però essent conscients que aquest aprenentatge es produeix descontextualitzat).
TOTS	3. La repetició d'exercicis determinats pot **corregir defectes** en la tècnica esportiva (encara que l'aspecte motivant es veu molt deteriorat).
Assignació de tasques	4. L'organització en circuit normalment **millora el temps útil** de pràctica, amb la qual cosa l'alumne pot practicar més temps, aspecte important per a les **etapes inicials** de l'ensenyament esportiu. Així mateix pot afavorir l'actuació docent davant de **grups molt nombrosos**.
Assignació de tasques	5. Es pot emprar com a sessió d'**avaluació de gestos**, ja que tots passaran per totes les estacions.
TOTS	6. Major aplicabilitat als **esports individuals**, en què els aspectes tàctics i de decisió no són tan condicionants per al desenvolupament de l'esport, i en general a aquells esports en què la **sincronia** és important.

Taula 1. Aportacions dels estils d'ensenyament tradicionals a l'aprenentatge esportiu.

1. En primer lloc anomenarem les característiques més representatives del bloc que tractem, tot situant així al lector i informant breument dels estils als quals fem referència (3).
2. Breu explicació de cada modalitat o estil concret dins de cada bloc d'estils.
3. Quadre d'aportacions principals dels estils al desenvolupament de l'esport en l'E.F.

Els estils tradicionals

La *característica general* d'aquests estils és l'aplicació en el màxim grau de la tècnica d'ensenyament d'instrucció directa, el comandament del professor és l'atribut principal de la intervenció a la classe, i l'alumne, per contra, solament és un receptor passiu d'informació, atent, obedient, i un receptor passiu d'exercicis. La repetició d'un model aportat pel docent és la metodologia de treball.

Les diferents *modalitats* dels estils tradicionals són el comandament directe, comandament directe modificat i assignació de tasques. La diferència principal entre ells està en la rigidesa de l'actuació del docent, des de marcar inici i final de tasques i comptar el ritme amb una organització formal, fins a deixar llibertat a l'alumne en el ritme de les tasques en una organització semiformal a manera de circuit.

Aquests estils es corresponen amb l'ús de la instrucció directa en el seu sentit més estricte, amb la qual cosa, i seguint els postulats de l'article anterior, ens aportarà poca cosa al desenvolupament de l'esport en el sentit educatiu de la E.F. als centres escolars, tanmateix sí que posseeixen unes certes aplicacions per a moments o circumstàncies concretes (taula 1).

Els estils que fomenten la individualització de l'ensenyament

La *característica general* d'aquests estils, tal com indica el seu nom és la de fomentar un ensenyament individualitzat, tenir en compte les peculiaritats dels alumnes, atendre a la diversitat i fomentar en cada alumne l'aprenentatge per al qual està capacitat. Precisen per tant, d'una avaluació inicial (principi d'adaptació) i d'un disseny més complex, on l'heterogeneïtat de l'alumnat es contempla en la planificació.

Les diferents *modalitats* són els programes individuals (programes de treball amb suficients variacions com per adaptar-se a les característiques individuals de cada alumne que l'utilitza), treball per grups per interessos o per nivells (organització en subgrups de la classe d'acord amb els interessos dels alumnes pel que fa al contingut o els seus nivells d'execució), ensenyament modulat (combinació de les modalitats anteriorment descrites, és a dir, subgrups per interessos i nova subdivisió per nivells en cada un dels subgrups) i ensenyament programat (textos autodidàctics per manejar fora de l'escola i seguir els seus passos en l'aprenentatge).

Aquests estils tindran una utilitat important en l'aprenentatge esportiu, per la qual cosa els grups que reben el nostre ensenyament són en general heterogenis en nivells d'execució, en interessos, etc. Veiem les aplicacions més importants que per a nosaltres posseeixen aquests estils (taula 2).

Els estils que fomenten la participació de l'alumnat en el seu ensenyament

La *característica general* d'aquests estils és la de propiciar a l'alumne la possi-

(3) Per saber més dels estils d'ensenyament, les seves característiques, com aplicar-los, fases, modalitats, avantatges i inconvenients de la seva utilització, etc., ens remetem a l'obra ja citada de Delgado (1991).

bilitat progressiva d'intervenir en el procés d'ensenyament-aprenentatge, de manera que en ocasions puntuals, pren momentàniament el paper de professor o alguna de les seves competències tradicionals (per exemple com administrar el coneixement de resultats o feedback al company o donar les instruccions sobre la tasca a acomplir), prenent així, cada cop, més responsabilitats. Així l'acció del professor es multiplica fins el punt que cada alumne que prengui i executi una competència del professor estarà exercint com a tal professor i la resta de companys es veurà beneficiat de la seva acció.

Les diferents *modalitats* són l'ensenyament mutu (consistent fonamentalment en una organització per parelles, en què un dels alumnes dóna feedback al seu company), l'estil o modalitat de grups reduïts (on prima una organització en subgrups de la classe i en els quals cada integrant compleix una funció diferent, és a dir, s'afegeix a la funció de donar feedback en una tasca, les funcions d'anotació de resultats, un segon observador, l'/els executant/s, etc. Així després de vàries rotacions, tots els alumnes de cada subgrup han de passar per tots els rols o papers de cada tasca) i el microensenyament (últim graó en la participació de l'alumne, en què un grup petit d'alumnes pren els papers interactius de professor d'un subgrup de la classe, d'aquesta forma, el grup complet queda dividit en subgrups dirigits per un alumne que fa de professor).

La principal aplicació d'aquests estils anirà encaminada a la formació de professors, monitors, àrbitres, entrenadors, etc. de qualsevol modalitat esportiva, fonamentalment perquè l'alumne que aprèn a través d'aquestes *modalitats*, va prenent consciència d'aquestes funcions progressivament i les va adquirint amb la pràctica (taula 3).

ESTILS QUE FOMENTEN LA INDIVIDUALITZACIÓ DE L'ENSENYAMENT	
MODALITAT	**APORTACIONS A L'ESPORT ESCOLAR**
TOTS	1. Molt efectius per **motivar** l'alumne, ja que permeten treballar en funció de què suposi un repte per a l'alumnat, ni per damunt ni per sota de les seves possibilitats. En aquest sentit, les promocions cap a grups de nivell superior motiven l'alumne en el seu treball diari.
TOTS	2. L'**efectivitat** en relació temps de pràctica-aprenentatge o desenvolupament corporal, és màxima, per la característica esmentada anteriorment.
Treball per grups	3. Les activitats **fisicoesportives extracurriculars** han de tenir en compte les divisions i criteris d'aquests estils, de manera que tots els alumnes tinguin una possibilitat de participació i una possibilitat de guanyar en la competició. Diversificació de l'oferta d'acord amb aptituds, expectatives i interessos en general.
Programes individuals i ensenyament programat	4. El **treball autònom** (treball a casa, en estones d'oci...) es fomentarà amb la correcta aplicació d'aquests estils, així com amb la utilització dels recursos que empren. És per tant, una eina molt útil per **complementar l'E.F.** escolar i per a alumnes amb necessitats especials.
Programes individuals i ensenyament programat	5. **Correcció d'errors** en l'execució tècnica. La pròpia **autoavaluació** i comprovació dels seus progressos fan que l'alumne a més a més es vegi molt motivat, tal com vèiem en el primer punt d'aquest quadre.
TOTS	6. **Adequació de l'esport a persones amb minusvàlues, deficiències o discapacitats.**

Taula 2. Aportacions dels estils d'ensenyament individualitzadors a l'aprenentatge esportiu

Els estils que fomenten la socialització de l'alumnat en l'ensenyament

La *característica general* d'aquests estils és la de proporcionar a l'alumne un clima social adequat, on l'objectiu primari sigui precisament els valors, el respecte a les normes i el foment d'actituds positives cap a l'educació física i, en el nostre cas, cap a la pràctica esportiva, nucli de tantes suspicàcies en aquest sentit. Per tant, el més important d'aquests estils és la formulació d'objectius relacionats amb les actituds i la socialització, relegant a un segon pla els aprenentatges motors i conceptuals.

Aquests tipus d'estils posseeixen la característica de no tenir unes modalitats o estils clarament diferenciats per la seva estructura, organització o papers de professor i alumnes, són per tant socialitzadors tots aquells que tinguin com a prioritat la formació de l'alumne com element social del grup. Sí que existeixen diferents tècniques socialitzadores de grup (philips 66, brainstorming, tècnica del grup nominal, tècnica de pannell, etc.), que normalment es desenvolupen a l'aula, no a la pista poliesportiva ni al gimnàs, però que tenen també la seva aplicació en l'Educació Física (4).

La principal aplicació d'aquests estils es troba als esports col·lectius, per la qual cosa el grup humà és el principal centre

(4) Per saber més sobre aquestes tècniques de grup, vegeu M.L. Fabra (1992), *Técnicas de grupo para la socialización* de l'editorial Ceac, o Cirigliano, G. i Villaverde, A. (1967). *Técnicas socializadoras*, de l'editorial Hispano Europea.

ESTILS QUE FOMENTEN LA PARTICIPACIÓ DE L'ENSENYAMENT	
MODALITAT	**APORTACIONS A L'ESPORT ESCOLAR**
TOTS	1. L'aportació més important és la **formació de tècnics** especialistes en la modalitat esportiva que tractem, per la qual cosa l'alumnat va assumint progressivament els papers de professor (observant, corregint, etc.), àrbitre o qualsevol altre.
TOTS	2. Les activitats **fisicoesportives extracurriculars**, i utilitzant aquests estils, poden **autogestionar-se**, atès que els àrbitres, entrenadors d'altres equips, etc. són papers que els alumnes poden anar adquirint. És una forma de dotar progressivament a l'alumne de responsabilitats i protagonisme en les seves pròpies competicions.
TOTS	3. Que l'alumne pugui donar coneixements de resultats al company o que pugui valorar un ítem d'un full d'observació, fa que l'alumnat en aquests estils tingui un **aprenentatge conceptual** superior a altres estils, ha de dominar els gests conceptualment.
Ensenyament recíproc i grups reduïts	4. **L'avaluació** dels progressos de procediment (nivells d'aptitud o aprenentatge motor) poden controlar-se a través dels fulls de tasques emprades en els grups reduïts o en l'ensenyament recíproc, només hauríem de marcar els ítems a valorar pels alumnes en cada tasca i establir un circuit per tal que tots realitzessin les tasques dissenyades per avaluar el nostre ensenyament.
Ensenyament recíproc i grups reduïts	5. Precisament aquesta utilitat marcada anteriorment pot utilitzar-se com **correcció d'errors** en l'execució tècnica, i no com avaluació o qualificació de l'EF escolar.
Ensenyament recíproc i grups reduïts	6. Encara que en un principi es pogués pensar que són més aplicables a esports individuals, també els esports col·lectius poden ser objecte d'ús i avaluació per l'ensenyament recíproc (combinació de vàries parelles interactuant) i grups reduïts, utilitzant planelles d'enregistrament adequades al que s'observa (accions tàctiques).
Microensenyament	7. Utilització d'**alumnes avantatjats** en certes modalitats esportives per exercir de professor en el microensenyament o fins i tot només en determinades tasques com a **model d'execució**. Igualment es pot **combinar amb els estils individualitzadors** de manera que tinguem diversos grups per interessos dirigits per alumnes avantatjats en diferents modalitats esportives.
TOTS	8. Al capdavall, es fomenta un **aprenentatge col·laboratiu entre els alumnes**, ja que s'aprofiten actuacions d'una major o menor rellevància en classe per a l'aprenentatge esportiu d'altres companys als quals els puc demostrar, ensenyar, observar, corregir, cronometrar, registrar, etcètera.

Taula 3. Aportacions dels estils d'ensenyament participatius a l'aprenentatge esportiu.

ESTILS QUE FOMENTEN LA SOCIALITZACIÓ DE L'ALUMNAT	
MODALITAT	**APORTACIONS A L'ESPORT ESCOLAR**
TOTS	1. És molt important que els DCB del MEC i de les CCAA realcin en un gran percentatge el paper de la socialització de l'esport, per això considerem que utilitzant aquest bloc d'estils, estem d'alguna manera, contribuint al **compliment del primer nivell de concreció del currículum.**
TOTS	2. Fomenta la **comunicació i la cooperació**, entre l'alumnat. Per a això hem de manipular normes dels jocs i tasques en esports col·lectius.
TOTS	3. Igualment la interdisciplinarietat entre àrees del currículum és un contingut adient per al desenvolupament mitjançant estils socialitzadors. Activitats concretes durant setmanes culturals que impliquen a tot el centre, gimcanes o curses d'orientació per equips cooperatius, etc. Són activitats que contribueixen a aquests objectius.
TOTS	4. L'**ús dels ajuts** o la necessitat d'un company per enregistrar, observar i ajudar en general en la realització de tasques és un recurs molt útil per a la cooperació en els esports individuals. Realment és un matís que podem utilitzar en qualsevol dels estils anteriors, per exemple realitzar programes individuals per parelles o grups, segons les necessitats de les tasques dissenyades.
Tècniques grupals	5. Les tècniques de grup socialitzadores es poden utilitzar en dies inicials per **introduir temes nous o conflictius** en l'esport, temes que generen debat com el doping, la dicotomia entre esport base-elit o esport espectacle, etc., o en **dies de pluja** en què la impossibilitat de pràctica és manifesta (seminaris, taules rodones). Igualment podem utilitzar algunes d'aquestes tècniques per **tornar a la calma**, debatent el que s'ha practicat durant la classe o últimes classes (entrevistes grupals). Per últim, davant de qualsevol punt conflictiu en el desenvolupament de les classes, es poden utilitzar tècniques que busquen precisament la solució de problemes determinats, de manera que s'estableixin normes consensuades i proposades per ells (tècnica de les dues columnes).
TOTS	6. Participar com docents en les activitats de grup al voltant de l'esport del nostre centre, donar la possibilitat de que els alumnes prenguin diferents rols dins de l'esport escolar (organitzador, àrbitre, informador, tècnic, etc.), realitzar activitats recreatives i esportives en festes culturals del centre (gimcanes, jocs, etc.) i fomentar la cohesió en els esports d'equip són activitats pròpies d'aquest bloc d'estils d'ensenyament socialitzadors.
TOTS	7. En general, podem dir que qualsevol valor positiu en l'esport es pot fomentar manipulant les normes dels jocs i observant els comportaments dels alumnes davant d'aquestes normes, el seu compliment o incompliment serà producte del nostre reforçament positiu o penalització.

Taula 4. Aportacions dels estils d'ensenyament socialitzadors a l'aprenentatge esportiu.

ESTILS QUE IMPLIQUEN COGNOSCITIVAMENT A L'ALUMNAT	
MODALITAT	**APORTACIONS A L'ESPORT ESCOLAR**
TOTS (Resolució de problemes)	1. Fa que l'alumne comprengui el per què dels moviments, de les posicions, els principis que regeixen determinades modalitats esportives, ja que comporta saber discernir entre les respostes inadequades, adequades i idònies davant de situacions de joc. És a dir, els alumnes seran conscients del seu propi "feedback" i de la seva execució.
Resolució de problemes	2. Té per tant una major aplicació als esports col·lectius, per la riquesa que en ells mostren els aspectes tàctics. Sobre això es podran proposar a nivell individual o "grupal" la resolució de situacions motores en el joc.
Descobriment guiat	3. Ajut a l'aprenentatge de la tècnica concreta d'habilitats específiques noves o desconegudes per a l'alumne, ja que guia l'alumnat cap a una resposta única que és la idònia (comporta un major temps d'aprenentatge, però aquest cobra una major significativitat per a l'alumne que utilitzant la instrucció directa).
TOTS (Resolució de problemes)	4. En general podem dir que és la base de l'aprenentatge esportiu, per la qual cosa vam apostar per l'aprenentatge des de la tàctica des de les situacions motores dins del joc real reduït.
TOTS	5. Un paper important del docent serà implicar cognitivament a l'alumne en el seu aprenentatge provocant el diàleg i la posada en comú sobre les solucions o alternatives provades i posades en pràctica.

Taula 5. Aportacions dels estils d'ensenyament cognitius a l'aprenentatge esportiu.

d'atenció, però igualment podem trobar d'altres aplicacions als esports individuals (taula 4).

Els estils que impliquen cognoscitivament l'alumnat en el seu aprenentatge

La *característica principal* d'aquests estils és la d'utilitzar la tècnica d'ensenyament d'indagació, amb les diferències que això comporta en la metodologia d'ensenyament del professor (incitant l'alumne a través de problemes motors) i d'aprenentatge de l'alumne (actituds de recerca, investigació i reflexió mitjançant la pràctica).

Són dues les *modalitats* d'aquest bloc d'estils, per un costat el descobriment guiat (el professor planteja una o vàries tasques en progressió on es va descobrint l'única solució que posseeix la tasca o conjunt d'elles, rebutjant les solucions menys apropiades que aporten els alumnes i aprofitant les idònies) i per un altre, la resolució de problemes on diferenciem la resolució de problemes motors (són tasques-problema individuals, on l'alumne practica i troba solucions, i només depèn de la seva actuació davant del problema) i de situacions motrius (situacions en què la tasca implica a més alumnes i en què hi ha un context important que determina la validesa de les respostes aportades).

És molt important en aquests estils la síntesi del professor aportant les conclusions sobre el perquè s'han rebutjat o aprofitat les respostes dels alumnes, d'aquesta forma l'alumnat coneix els fonaments dels moviments i respostes motrius davant de determinades situacions-problema.

La major aplicació d'aquests estils es concreta en l'aprenentatge de la tàctica, els seus sistemes i fonaments, ja que l'alumne ha de reflexionar i aplicar per generalització, posteriorment en el joc real, els principis que s'aprenen davant determinades situacions d'aprenentatge (taula 5).

Els estils que fomenten la creativitat de l'alumnat en el seu aprenentatge

La *característica principal* d'aquests estils és la de provocar les respostes creatives, espontànies i variades davant determinades situacions motrius que es plantegen a l'alumne. De la mateixa manera que els estils cognitius, utilitzen la tècnica d'ensenyament d'indagació, però a diferència d'aquells, el seu plantejament és donar validesa a qualsevol resposta de l'alumne; no hi ha límits ni equivocacions.

Com els estils socialitzadors, les *modalitats* d'aquest bloc d'estils no estan molt definides, simplement distingim el plantejament creatiu d'una tasca, és a dir, estils creatius, però cap modalitat concreta. Potser per la metodologia que utilitza per aconseguir dels alumnes una resposta creativa, es distingeix la sinèctica (d'origen anglès i el procediment del qual consisteix a extreure respostes motrius creatives des d'analogies directes i personals amb objectes, animals, etc.) (5).

En aquest bloc d'estils no destacarem cap aportació com a important, atès que encara que utilitzi la tècnica d'indagació, la creativitat és un matís que s'escapa als interessos esportius, si més no pel que fa al rendiment;

(5) Per saber més sobre la "sinèctica" vegeu P. Hidalgo, *Sinéctica Corporal*, a M.A. Delgado, J. Medina, J. Viciana i R. Gutiérrez (eds.) (1996), *Formación permanente e innovación. Experiencias profesionales en la Educación Física*, pàg. 108-119. Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada.

ESTILS QUE FOMENTEN LA CREATIVITAT DE L'ALUMNAT	
MODALITAT	**APORTACIONS A L'ESPORT ESCOLAR**
TOTS	1. La seva aportació es redueix a la diversitat d'accions, a l'espectacle dintre de l'esport. Poc podem extreure d'ells pel que fa a l'aprenentatge. Potser la recerca de solucions creatives a situacions esportives determinades, a través de l'assaig i la recerca.
TOTS	2. Possiblement podem utilitzar aquest tipus d'estils en les primeres fases de familiarització, de presa de contacte i d'exploració de l'esport, com una fase divergent de prova (dimensions del terreny, materials, fintes, etc.) per a l'alumne.
TOTS	3. Creació de coreografies i situacions esportives en general, creades per un grup i presentades a la resta de la classe.

Taula 6. Aportacions dels estils d'ensenyament creatius a l'aprenentatge esportiu.

sí que possiblement cobri rellevància en l'esport-espectacle (taula 6).

Per concloure aquest article comentarem que:

1. Els estils tradicionals tenen la seva aplicació a l'aprenentatge esportiu; no hem de rebutjar-los simplement per ser una metodologia més instructiva, ans al contrari els utilitzarem com a eina quan els nostres objectius ho permetin i aconsellin.
2. Els estils individualitzadors ens aporten la productivitat en l'ensenyament de l'esport, al mateix temps que els alumnes cobren gran importància quan planifiquem el seu ensenyament.
3. Els estils participatius tenen com principal aplicació la formació de l'alumne com futur formador, monitor o entrenador esportiu dels seus propis companys, al mateix temps que l'acció informativa del professor es veu multiplicada.
4. Els estils cognitius són els fonamentals per a l'ensenyament-aprenentatge de l'esport, ja que provoquen la reflexió de l'alumnat davant les situacions, jocs o problemes motors que els plantegem.
5. La veritable productivitat dels estils d'ensenyament, per a tots els continguts en general i, és clar, per a l'esport en l'Educació Física, és la combinació d'ells, segons els nostres objectius i expectatives, segons els nostres alumnes i les nostres condicions de treball, el temps disponible, etcètera.

Simplement, des d'aquí hem volgut aportar la nostra visió de les aportacions possibles a l'aprenentatge esportiu segons els diferents blocs i les seves característiques essencials.

Bibliografia

CIRIGLIANO, G. i VILLAVERDE, A. (1967). *Dinámica de grupos y educació: fundamentos y técnicas*. Ed. Humanitas. Buenos Aires.

DELGADO, M.A. (1989). "Anàlisi de les interaccions a les classes d'educació física". *Apunts*, núms. 16-17, juny-setembre.

DELGADO, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Ed. ICE de la Universidad de Granada.

DELGADO, M.A., MEDINA, J, VICIANA, J. i GUTIÉRREZ, R. (eds.) (1996). *Formación permanente e innovación. Experiencias profesionales en la Educación Física*, pàg. 108-119. Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada.

FABRA, M.ª L. (1992). *Técnicas de grupo para la socialización*. Ed. Ceac. Barcelona.

JOYCE, B. i WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Ed. Anaya. Madrid.

MOSTON, M. (1993). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Ed. Hispano Europea. Barcelona.

De l'acte didàctic a la teoria del currículum o de l'exercici físic al disseny i desenvolupament curricular de la motricitat

Onofre Ricardo Contreras Jordán
Llicenciat en Educació Física
Llicenciat i Doctor en Dret
Mestre d'Ensenyament Primari i Catedràtic d'Escola Universitària
Universidad de Castilla-La Mancha

Paraules clau

pedagogia, didàctica, currículum, acte didàctic, exercici físic, globalitat

Abstract

This is about the clarification of the different origin of the words didactic and curriculum, and how a slight drawing together of them both has been made; curriculum being more dominant as the broader concept to which customarily the object of study of didactics has been ranked equally with.
This process of change and drawing together has special connotations in PE where specific didactics changes the traditional object of knowledge made up of the didactic act against physical exercise, to be lodged in a more global and contextual vision of the teaching of motricity. At the same time, the fixed stages about conceptual integration imply a speciality in the field of PE which creates an element worthy of mention, together with the analysis of its causes.

Resum

Es tracta de fer palès el diferent origen dels termes Didàctica i Currículum i de com s'ha produït un gradual "acostament" entre tots dos, tot sent dominant el Currículum com a concepte més ampli, al qual per tendència ha anat equiparant-se l'objecte d'estudi de la Didàctica.

Aquest procés de canvi i acostament té unes connotacions especials en Educació Física en la qual la didàctica específica transforma el seu tradicional objecte de coneixement constituït per l'acte didàctic versus exercici físic, per allotjar-se en una visió més global i contextual de l'ensenyament de la motricitat.

Així mateix, les etapes determinants al voltant de la integració conceptual suposen alguna especialitat en el camp de l'Educació Física la qual cosa constitueix un element digne de ressaltar junt amb l'anàlisi de les causes.

La qüestió organitzativa i competencial com origen del dualisme terminològic

No ens equivoquem en afirmar que la distinció entre els termes Didàctica i Currículum té un origen històric (1), encara que cada un d'ells en un àmbit geogràfic diferent i, per tant, també amb una àrea d'influència diferent, de manera que Alemanya és el bressol de l'expressió Didaktik, mentre que el Regne Unit ho és del terme Currículum.

En efecte, la Didàctica apareix a la història moderna de Alemanya amb el significat d'art o estudis de l'ensenyament, per la qual cosa des d'aleshores la Didàctica denota l'aproximació als tres elements bàsics de qualsevol procés educatiu formal, com són, el contingut, és a dir, el que s'ensenya o aprèn; l'aprenent, en referència al subjecte que aprèn; i el docent, a qui competeix la responsabilitat de l'ensenyament.

Aquesta perspectiva es dedueix de la necessitat motivada per l'organització de l'administració educativa alemanya. Certament, l'escolarització de masses i l'organització de les escoles era un fenomen nou que l'Estat havia d'afrontar; calia establir els mitjans necessaris per traslladar la idea d'Educació que manejava l'Estat fins la pràctica escolar.

La Didaktik va ser precisament aquell mitjà de conversió que traduïa les directrius generals i les prescripcions estatals en pràctiques viables, utilitzant en molts casos el vehicle de la inspecció educativa. En conseqüència, la missió del nou coneixement era la de dotar de racionalitat a un sistema de caràcter centralitzat, les normes emanades del centre havien d'arribar fins a l'última escola fent possible la seva execució.

Malgrat tot, l'expressió Currículum (2) està associada a la idea de curriculum vitae com a curs de vida de forma paral·lela al curs d'escola, que està associat a dues premisses, per una part una seqüència clara i ordenada, i per una altra, unes metes o fites ben definides i coherents, és a dir, es tracta que l'iter al qual fa referència el currículum hagi d'estar ben ordenat a efectes de disciplinar correctament l'ensenyament en les escoles. En conseqüència, en la seva versió anglosaxona el currículum té a veure amb l'ordre a la institució escolar, és a dir, en l'estructuració dels mitjans per a l'accés al coneixement en les institucions educatives.

Sens dubte, aquesta concepció respon al sistema educatiu establert en l'àmbit anglosaxó caracteritzat per constituir una competència bàsica de les entitats locals (comtats), en el qual el currículum s'alça com a instrument per fer front a la dispersió de l'escolaritat aportant un important grau de coherència i uniformitat a través de la definició d'objectius, avaluació, etcètera.

Al capdavall, podem concloure que en els seus orígens, tant la Didaktik com el Currículum suposen un instrument estructurador dels mitjans d'ensenyament, malgrat tot, la gran diferència ha estat el sistema organitzatiu i competencial de l'educació en tots dos països, ja que mentre Alemanya mantenia un sistema centralitzat que requeria instruments (didàctica) capaços d'adequar a la realitat les directrius generals emanades del centre, el Regne Unit organitzava l'educació de manera descentralitzada i precisava d'altres instruments (currículum) capaços de dotar d'una certa homogeneïtat al sistema.

De la Didàctica a la Teoria del Currículum

Anteriorment a 1960, any aproximadament en què comença a produir-se el gran canvi conceptual en relació a la Didàctica, l'element central que configurava el seu objecte no era un altre que la idea d'*acte didàctic*. L'essència de l'acte didàctic és la de constituir un fet fonamentalment escolar per definició, ja que el no escolar o extraescolar no suposa la realització de l'esmentat acte didàctic (3), ja que per tal que es doni, cal la concurrència dels seus tres elements constitutius, a saber, l'educador, l'alumne i l'objecte de l'ensenyament.

A aquests efectes, la tasca essencial de la Didàctica General vindria determinada per l'estudi de la persona del professor i la seva funció docent, la funció discent en relació a l'aprenentatge i al contingut de l'ensenyament per la selecció i seqüenciació dels continguts, mitjans i recursos didàctics i tècniques didàctiques.

Així mateix, és convenient diferenciar també entre acte didàctic i programació com element sorgit de la concepció tecnològica de l'ensenyament posterior al període esmentat. En aquest sentit, convé recordar que el contingut de l'ensenyament s'articula a Espanya a través d'un pla educatiu que fins arribar a l'acte didàctic es desglossa en dos elements directors; per una part, els anomenats *Qüestionaris* que constitueixen una llista de temes o qüestions que el docent ha de desenvolupar en cada curs i disciplina, i els *Programes* que representen l'anella de la planificació més pròxima a l'acte didàctic, la missió del qual és la de distribuir cada contingut en unitats susceptibles de periodificació.

De manera diferent, el terme Currículum ha tingut una accepció tradicional com a idea equivalent a la de Pla d'Estudis, mentre que ara com ara presenta una extraordinària riquesa configurant no solament una possibilitat intel·lectual sinó també de procediment. Les teories del Currículum constitueixen una mutació conceptual d'acord amb les teories de l'ensenyament, no perquè els elements constituents del seu domini no siguin problemàtics i rellevants sinó precisament perquè ho són mentre que estan relacionats els uns amb els altres en un ordit que és el nucli del problema, mentre que en la teoria de l'ensenyament tots els fets són atòmics. Així doncs, la Teoria del Currículum és l'enfocament unitari dels elements que intervenen en l'ensenyament i les seves mútues relacions.

Així concebuda, la teorització sobre el Currículum no genera una nova disciplina diferent a la teoria de l'ensenyament o la Didàctica, però sí que suposa no solament un canvi de nom, sinó també un nou enfocament de la mateixa realitat producte d'una clarificació crítica de l'ensenyament.

Sáenz Barrio (4) indica que l'esmentat canvi es deu a vàries raons, primerament, per mimetisme de les paraules angleses de moda; en segon lloc, seria una presa de posició davant del fracàs de la Didàctica per resoldre eficaçment els problemes d'ensenyament-aprenentatge. Però, per damunt de tot, perquè afecta a l'enteniment de la professió, ja que no existeix una disci-

plina pedagògica que formi a un pedagog o un mestre; aquest tipus de professionals s'aconsegueix des d'una pluralitat disciplinar, que els estudiants perceben com a elements independents difícils de casar, no solament pel contingut propi de la matèria, sinó perquè no existeix l'esforç metodològic per part de la Psicologia, Sociologia, Didàctica o Filosofia per integrar o sintetitzar els diversos enfocaments.

Per contra, la Teoria i el Desenvolupament del Currículum podria constituir aquella disciplina que permetés l'esmentat enfocament "omnicomprensiu" de l'Educació, ja que en el Currículum es donen cita tots els elements eticopolítics (Filosofia de l'Educació), socials (Sociologia), personals (Psicologia), tècnics (Didàctica i Tecnologia), que intervenen de forma rellevant en la formació humana.

En definitiva, podem afirmar que ara com ara les expressions Didàctica i Teoria del Currículum són coincidents pel que fa al seu objecte, a causa de l'evolució conceptual que ambdues han experimentat fins el moment actual, tal i com fa palesa la definició de Didàctica que realitza el professor Medina conceptuant-la com a ciència que estudia el procés d'ensenyament-aprenentatge i la fonamentació del projecte curricular (currículum), tant l'un com l'altre es porten a terme en una realitat específica: l'aula, en la que s'implementa (s'aplica i desenvolupa) el currículum simplement (5). Ara bé, aquesta identificació ha precisat d'un llarg procés no sempre rectilini, les fites més importants del qual anem a descriure a continuació.

El camí de la identificació conceptual a Espanya

Des del 1980 es produeix a Espanya una progressiva desaparició del terme Didàctica a favor d'aquell altre anomenat Teoria i Desenvolupament del Currículum. Sembla, per tant, que el Currículum ha ocupat l'espai conceptual de la Didàctica, hauríem, doncs, de preguntar-nos si aquesta qüestió és possible, el que sens dubte suposa una intercanviabilitat de tots dos termes, o si més no un similar contingut, el que mereix un certa anàlisi del tema. La Didàctica versus Currículum a Espanya planteja el seu propi decurs històric que ha estat concretat per alguns autors (6) en quatre grans períodes i que a continuació informem.

Primer període o absència de discurs didàctic pròpiament dit

Correspon al moment anterior als anys setanta, en el qual resulta difícil reconèixer l'existència d'un discurs didàctic, ja que el que predomina és un conjunt de prescripcions administratives que es realitzen bàsicament a través dels anomenats *Qüestionaris* on apareixen conceptes en relació a la Didàctica tals com regles metodològiques, unitats didàctiques, l'aparició del concepte de programa, etcètera. Al capdavall, sembla que fins els anys setanta no es pot parlar amb rigor de l'existència de la Didàctica sinó més aviat d'aproximacions a ella configurades per constituir objectes de la Didàctica que han de ser adaptats a les activitats escolars. En aquest moment la Didàctica no és més que la Pedagogia general.

El començament del discurs didàctic

En aquest període comença un canvi tremendament significatiu que té com a causa pròxima la traducció de texts curriculars procedents de Nordamèrica com són els manuals de Tyler, Taba o Bloom per editorials argentines en la major part. Les esmentades traduccions, com assenyala Moreno Olmedilla (7), arriben a la castellanització del terme Currículum equiparant-lo a conceptes ja emprats com el de Programa. És així, com comença a vertebrar-se el discurs didàctic al voltant d'uns certs temes com programació, objectius i avaluació. En aquesta etapa sembla confondre's, per tant, el Currículum amb la Didàctica.

El moment de reconversió de la Didàctica

No és sinó a la dècada dels vuitanta quan comença a detectar-se no solament la influència dels texts abans esmentats, sinó també, i per damunt de tot, la crítica a les propostes i perspectives educatives que aquells van introduir al nostre país, amb el corresponent retard. Les obres de Gimeno Sacristán i Pérez Gómez són especialment significatives al voltant de l'evolució del debat sobre el Currículum, que es veurà completat amb les aportacions d'Escudero Muñoz i González, així com en el seu tram final amb les de Contreras Domingo. Aquest moment podem identificar-lo amb l'afirmació que la Didàctica tracta del Currículum.

Consolidació del Currículum en perjudici de la Didàctica

La dècada dels noranta, i ara assistim a les seves acaballes, revela una marcada projecció del discurs sobre el Currículum que arriba a convertir-se en el concepte clau de la Didàctica, cosa que ocasiona gairebé la desaparició del esmentat concepte com àmbit acadèmic de discussió. Per si això fóra poc es reforça la predominança del Currículum en ser incorporat com a element legislatiu per la LOGSE en la seva reforma del sistema educatiu. En definitiva, el concepte de Didàctica desapareix del

discurs acadèmic, quedant com a referència a la denominació d'una àrea de coneixement que es defineix per les implicacions d'un altre concepte com és el Currículum, de tal manera que podem afirmar que en el moment actual la Didàctica és el Currículum.

L'especial gènesi i evolució de l'objecte de la Didàctica de l'Educació Física a Espanya com concepte socialment construït

L'intent de reconèixer l'emergència, continguts i sistematització de la Didàctica de l'Educació Física en relació a la Teoria del Currículum no suposa una activitat retòrica i carent de significat pràctic, més aviat significa un esforç per clarificar quines han estat les preocupacions que al llarg del temps han tingut els professors de la matèria en els corresponents contexts educatius, cosa que sens dubte ha d'il·luminar el camí de cara a la conformació de la matèria en el moment actual.

Certament, és notori que l'essència de les Didàctiques específiques és reflexionar sobre el propi ensenyament a efectes de fer-lo millor, i en conseqüència bàsicament constitueix una activitat de professors, el que suposa, també, que està lligada a la seva formació. En efecte, Johan Guts-Muths, considerat el pare de la Gimnàstica Pedagògica (8), ja establia algunes prescripcions a propòsit de la classificació dels exercicis, el seu començament i acabament, l'adaptació a la constitució física dels alumnes, la durada de les lliçons, etc. (9). L'esmentada preocupació es manté, alhora que es diversifica, en les diferents *Escoles* (1800-1900) i *Moviments* (1900-1939) de la Gimnàstica (10).

L'acte didàctic versus exercici físic com a element substantiu tradicional de la Didàctica de l'Educació Física

Aquesta especial preocupació s'ha mantingut al llarg de l'existència de tots els centres de formació de Professors d'Educació Física, i així el primer d'ells, fundat a Espanya el 1887 amb el nom de **Escuela Central de Gimnástica** incorpora al seu Pla d'Estudis les assignatures de *Nocions de Pedagogia General i elements de Pedagogia teòrica i pràctica aplicada de la Gimnàstica. Exercicis de lectura en veu alta i declamació gimnàstica*, així com *Pedagogia Gimnástica* (11), el que fa palesa la preocupació pedagògica de l'efímera institució, ja que tan sols es va mantenir activa durant cinc anys.

Fins el 1919 no existeix al nostre país cap centre de formació de professors d'Educació Física, aquesta vegada d'inspiració castrense, la Escuela Central de Gimnasia, el claustre de la qual integrava un professor de Pedagogia i Psicologia i una matèria anomenada *Pedagogia Gimnàstica* que comprenia l'ensenyament d'actituds i moviments. Estudi crític del Reglament de Gimnàstica per a Infanteria i Instruccions gimnàstiques (12). L'esmentat institut va tenir dues etapes en el seu funcionament, interromput per la Guerra Civil, de 1919 a 1936 i de 1939 a 1985.

Les Memòries dels primers cursos de funcionament de la **Escuela Central de Gimnasia** posen de relleu la importància que es concedia a la Pedagogia aplicada a l'Educació Física "...ja que comprèn el coneixement del subjecte específic de l'Educació Física i objecte d'aquesta, agents i mitjans, tracta del professor, auxiliars, de l'alumne, mètodes i programes, gimnàstica i aparells, camps esportius, etc..

L'escola va canviar el seu nom en la segona etapa (1939-1985) pel de **Escuela Central de Educación Física**, que en sí mateix incorpora aspectes pedagògics, i pel que a nosaltres ens interessa, els Plans d'Estudi incorporaven assignatures com *Psicologia en relació a l'Educació Física* (Pedagogia i Història de l'Educació Física) fins la dècada dels setanta en què s'inclou una nova assignatura anomenada Psicopedagogia que es manté vigent fins el curs 84-85.

Al 1933 es crea un nou centre de formació de professorat d'Educació Física anomenat **Escuela Nacional de Educación Física**, integrat en la Universidad Complutense de Madrid i dependent de la Facultat de Filosofia i Lletres, encara que no coneixem res sobre els Plans d'Estudis que van donar contingut a la seva existència formal. D'altres centres de formació de professors van néixer després de la Guerra Civil a l'empara del règim triomfant, com és el cas de l'**Academia Nacional de Mandos "José Antonio"** que recull en el seu currículum aquest tipus d'ensenyaments sota denominacions com *Pedagogia i Psicologia Gimnàsticas, Pedagogia i Metodologia, Pedagogia aplicada a l'Educació Física o Psicopedagogia de l'Educació Física*.

Especialment significativa en el sentit exposat és l'obra d'en Rafael Chaves *La Educación Física en la Escuela* publicada al 1966. Vegem quins elements didàctics distingeixen aquesta obra basada quasi exclusivament en l'*exercici físic* com element central de la seva preocupació didàctica, si exceptuem el compromís polític amb el règim.

En efecte, aviat es pot advertir la seva preocupació pels *continguts* que estan integrats per *Gimnàstica Educativa, Exercicis d'aplicació i ritme* i *Jocs preesportius de petita i mitjana intensitat*, així com passeigs, tots ells seqüenciats per cursos, encara que la seva especial dedicació va dirigida a l'exercici físic que considera des d'una doble perspectiva, per una banda, des de

l'anomenada *Metodologia*, i per una altra des del que actualment coneixem com *Gestió de la classe*.

Certament, des de la Metodologia s'estableixen les classes d'exercicis (lliure i ordenat), la seva naturalesa (analític i sintètic) i tipus (ordre, preparatoris, fonamentals i calmants). Pel que pertoca a la gestió de la classe, estableix la seva durada i el temps que s'ha de dedicar a cada tipus d'exercicis d'acord amb l'edat. Així mateix, estableix les formacions específiques dels exercicis d'ordre (fila, columna, filera, etc.) i les posicions per a la seva realització (ferms, descans, cames obertes, etcètera.).

Pel que fa a l'actuació del professor es recomana la seva col·locació en lloc visible, havent d'efectuar el *comandament* per la veu, alhora que es rebutja l'ús d'altres instruments. En aquest sentit, l'esmentat comandament ha de ser rítmic i distingir les fases preventiva, pausa i executiva. També s'esmenten algunes normes sobre la disciplina, advertint que les sancions han de ser individuals i mai no han de ser col·lectives. Finalment, prescriu que l'ensenyament de l'exercici ha de contenir els elements d'explicació, posició de partida, execució demostrativa i execució col·lectiva, que haurà de ser sincronitzada, que s'hauran de fer correccions generals i mai individuals.

Les referències a la resta de continguts són mínimes amb relació a l'exercici gimnàstic, i tan sols s'esmenten consideracions al voltant del *joc*, del qual utilitza la seva concepció com superabundància d'energia, l'*esport*, al qual situa com a fase aplicativa de l'Educació Física, o *els passeigs*, dels que indica els seus efectes físics i psíquics.

En conseqüència, podem concloure que des de l'aparició dels centres de formació de professors d'Educació Física ha estat constant la preocupació per la inclusió en els seus plans d'estudis de coneixements de contingut pedagògic presentats sota diverses denominacions. Així doncs, en aquesta primera etapa la Didàctica de l'Educació Física coincideix plenament amb la descrita per a la Didàctica General, és a dir, hi ha una absència de Didàctica, doncs aquesta es confon amb la Pedagogia fent-se molt difícil distingir entre ambdues.

En efecte, l'emergent Didàctica de l'Educació Física està configurada amb relació a l'*acte didàctic* que en aquest cas està referit quasi amb exclusivitat a l'estudi i aplicació de l'*exercici*, de forma especial de l'*exercici gimnàstic* i totes quantes conseqüències en resulten pel que fa al professor, l'alumne, o la pròpia matèria d'ensenyament, amb especial atenció a l'objecte, encara que també com hem vist s'ocupa, encara que de manera secundària, del professor (direcció de la classe), i encara menys de l'alumne (seqüenciació dels continguts).

L'orientació tecnològica com superadora de l'acte didàctic

Certament la Llei d'Educació de 1970, en un context dominat pel pes del tecnocratisme, així com les noves condicions polítiques i econòmiques d'Espanya van suposar un canvi significatiu també en la concepció de la Didàctica de l'Educació Física. En aquest sentit i de cara a capacitar al Professorat d'EGB per impartir l'Educació Física , José Luis Fernández Martínez publica les *Orientaciones de consulta de las materias de Educación Física para las Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB*, basades en el programa que al juliol de 1973 havia desenvolupat un grup d'experts en el Seminari de Santander. Aquesta obra constitueix, des del nostre punt de vista, la transició de la Didàctica tradicional a una emergent Didàctica específica d'orientació tecnològica perquè conté elements d'ambdues tendències.

Junt amb la seva dedicació a la Gimnàstica, es poden observar aspectes com l'equiparació de la classe a l'entrenament, o la pròpia concepció de Metodologia com a forma de projectar l'estímul per aconseguir una influència més idònia. Sobre això s'entén l'estímul com a provocador d'excitacions fisioanatòmiques, i la resposta com a expressió de les anomenades excitacions. Els continguts, conceptuats com a conjunt d'estímuls, s'amplien, i als clàssics de Gimnástica, Jocs i Esports s'uneix la Dansa i l'Educació Física de Base inspirada en el mètode psicocinètic d'en Jean Le Boulch, i encara que no de manera explícita, també els referits al Desenvolupament de les Qualitats Físiques Bàsiques.

Així mateix, dedica una especial consideració a la Didàctica de l'Educació Física concebent-la amb *criteris específicament tecnològics per fer més eficaç el desenvolupament pràctic del concepte d'Educació Física a través de les sessions d'exercitació*. Aquest marcat caràcter tecnològic es manifesta sobretot amb l'aparició de la programació per objectius, individualització de l'ensenyament, tractament educatiu diferencial, així com el propi ensenyament dels exercicis gimnàstics i dels gests tecnicoesportius.

Malgrat tot, encara que de manera molt tardana, doncs data del 1984, l'obra fonamental des de l'òptica tecnològica és l'anomenada *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*, de Fernando Sánchez Bañuelos, obra que sense cap dubte és la que major influència ha exercit en els professors d'Educació Física en la història recent de la matèria, tant pel seu rigor com per la seva fonamentació en la literatura especialitzada d'àmbit anglosaxó tan dominant, com desconeguda, en el nostre país en aquells moments.

L'esmentada obra, d'orientació conductista, s'organitza en quatre parts, la primera dedicada a conceptes generals, inclou aspectes dispars com els objectius, l'alumne i el grup-classe o la referència a l'ensenyament individualitzat. La segona, se centra en l'anàlisi de les tasques motrius de cara a un aprenentatge eficaç, i distingeix entre aspectes perceptius, de presa de decisions i d'execució amb relació a les indicades tasques. La tercera, està referida a la programació, sobretot per la seqüenciació i distribució dels continguts en els diferents nivells. Mentre que la quarta i última s'ocupa de les diferents tècniques i estratègies metodològiques de cara a un ensenyament eficaç.

El gran avanç que des del nostre punt de vista suposa l'obra de Sánchez Bañuelos cal identificar-lo amb l'ampliació de l'objecte de la Didàctica de l'Educació Física que transcendeix aquell altre, quasi exclusivament basat en l'exercici gimnàstic, per endinsar-se en un concepte molt més ric i complex, com és la tasca motora junt amb els mecanismes que influeixen en el seu aprenentatge eficaç.

En la seva línia tecnològica, aporta un interessant començament de vertebració del discurs didàctic, des d'una visió ampliada del procés educatiu, que es trasllada a la programació, basada, com hem dit, en la determinació d'objectius de caràcter conductual, així com en la selecció i la seqüenciació de continguts i la consegüent avaluació. Juntament amb això, efectua una ampliació dels estils d'ensenyament que planteja en la recerca una alternativa al tradicional i únic estil de comandament directe. Finalment, l'obra en qüestió suposa un gran pas endavant en la concepció de la Didàctica de l'Educació Física, tan sols limitada pel propi paradigma conductista i tecnològic en la qual s'insereix.

El singular retard històric de la Didàctica de l'Educació Física darrera del Currículum

El retard històric de la Didàctica, posat de manifest en el sistema educatiu de caràcter tecnocràtic inaugurat per la Llei del 70, segueix afiançant-se pel que fa referència a la Didàctica de l'Educació Física de manera que no podem identificar a través de cap publicació una etapa de reacció a l'esmentat model, tal i com havia esdevingut en el camp de la Didàctica General, com hem dit al començament d'aquest article mitjançant la cita d'alguns autors.

Cal esperar fins la dècada dels noranta, sobretot en la segona meitat, per detectar una projecció del discurs sobre el Currículum, fins arribar a convertir-se en el concepte de la Didàctica. En efecte, els primers anys noranta mostren un acostament particularitzat a alguns elements de la Teoria Curricular com és el cas de Blázquez Sánchez (13) al voltant de l'avaluació; Delgado Noguera (14) pel que fa als estils d'ensenyament; Peiró i Devís (15) en el cas dels continguts, o Vaca Escribano pel que fa a la programació (16).

En qualsevol cas, la preeminència del Currículum es reforça en constituir l'element central de la reforma educativa institucionalitzada per la LOGSE al 1992; com a conseqüència d'això apareixen un gran nombre de publicacions l'objecte de les quals és el disseny curricular, és a dir, tracten de facilitar al professor la tasca d'adequar el Currículum nacional al seu propi àmbit educatiu. Encara que la major influència, des del nostre punt de vista, l'exerceixen les Tesis Doctorals que en aquests moments són defensades en les diferents universitats espanyoles i que participen d'aquest pressupost bàsic.

En conseqüència, encara que amb un considerable retard, i a falta de alguna de les etapes que a l'inici d'aquest article es marcaven en el paral·lelisme Didàctica i Teoria del Currículum, podem concloure que avui dia la Didàctica és Currículum, en el sentit que el seu objecte de coneixement no és aquell d'altres èpoques de caràcter restringit, limitat a l'*exercici físic*, molt al contrari, el seu objecte de coneixement és molt ampli, de tal manera que suposa una visió globalitzadora sobre el procés educatiu basat en la motricitat, on el context, la planificació en els diferents nivells, la totalitat de l'ensenyament, l'atenció a la diversitat, o el significat sociocultural dels continguts són aspectes propis d'una concepció curricular de l'ensenyament que transcendeixen i completen el mer exercici físic.

Notes

(1) Vegeu en aquest sentit HOPMANN, S. i RIQUARTS, K.: "Starting a Dialogue: Iussues in a begining conversation between Didaktik and the Curriculum tradition". *Journal of Curriculum Studios*, V. 27, núm. 1.

(2) Vegeu HAMILTON, D.: "Origen de los términos educativos 'clase' y 'currículum'". *Revista de Educación*, núm. 295. Any 1991.

(3) Vegeu DEL POZO PARDO, A.: *La Didáctica hoy*. Editorial Santiago Rodríguez S.A. Burgos, 1978.

(4) SÁENZ BARRIO, O.: *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Pàgina 33. Editorial Marfil. Alcoi, 1994.

(5) Medina, A.: *Didáctica e interacción*. Editorial Cincel. Madrid, 1988.

(6) Seguirem la periodització establerta per MORENO OLMEDILLA, J.M. *Proyecto Docente. Desarrollo e innovación curricular*. UNED. Madrid, 1992 matisada per ANGULO RASCO, J.F. *Proyecto Docente e Investigador*. Inèdit. Málaga-Cádiz, 1995.

(7) MORENO OLMEDILA, J.M. *Proyecto Docente. Desarrollo... op. cit.* pàgina 21.

(8) Vegeu GUTIÉRREZ SALGADO, L.: *La Gimnasia, esa desconocida*. Cátedra Universitaria de tema deportivo-cultural. Junta Nacional de Educación Física. Madrid, 1971.

(9) En aquest sentit MEHL, E.: *Sobre la historia del concepto de Gimnasia*. Editorial Stadium. Buenos Aires, 1986.

(10) Vegeu LANGLADE, A. i LANGLADE, N.R. *Teoria General de la Gimnasia*. Editorial Stadium. Buenos Aires, 1986.

(11) Vegeu FERNÁNDEZ NARES, S.: *La Educación Física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Universidad de Granada. Granada, 1993.

(12) Vegeu FERNÁNDEZ NARES, S.: *La Educación Física en el sistema..., op. cit.* pàgina 123.

(13) BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D.: *Evaluar en Educación Física*. INDE. Barcelona, 1990.

(14) DELGADO NOGUERA, M.A. *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Universidad de Granada, 1991.

(15) DEVÍS DEVÍS, J. i PEIRÓ VELERT, C.: *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. INDE. Barcelona, 1992.

(16) VACA ESCRIBANO, M.: *La Educación Física en Primaria. Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas*. Associació cultural "Cuerpo, Educación y Motricidad". Palencia, 1996.

Bibliografia

ANGULO RASCO, J.F. (1995). *Proyecto Docente e Investigador*. Inèdit. Málaga-Cádiz.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. INDE. Barcelona.

DEL POZO PARDO, A. (1978). *La Didáctica hoy*. Editorial Santiago Rodríguez S.A. Burgos.

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

DEVÍS DEVÍS, J.; PEIRÓ VELERT, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. INDE. Barcelona.

FERNÁNDEZ NARES, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Universidad de Granada. Granada.

GUTIÉRREZ SALGADO L. (1971). *La Gimnasia, esa desconocida*. Catédra Universitaria de tema deportivo-cultural. Junta Nacional de Educación Física. Madrid.

HAMILTON, D. (1991). "Origen de los términos educativos 'clase' y 'currículum'". *Revista de Educación*, núm. 295.

HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. "Starting a Dialogue: Issues in a begining conversation between Didaktik and the Curriculum tradition". *Journal of Curriculum Studios*, V. 27, núm. 1.

LANGLADE, A.; LANGLADE, N.R. (1986). *Teoría General de la Gimnasia*. Editorial Stadium. Buenos Aires.

MEDINA, A. (1988). *Didáctica e interacción*. Editorial Cincel. Madrid.

MEHL, E. (1986). *Sobre la historia del concepto de Gimnasia*. Editorial Stadium. Buenos Aires.

MORENO OLMEDILLA, J.M. (1992). *Proyecto Docente. Desarrollo e innovación curricular*. UNED. Madrid.

SÁENZ BARRIO, O. (1994). *Didáctica General. Un enfoque curricular*, pàg. 33. Editorial Marfil. Alcoi.

VACA ESCRIBANO, M. (1996). *La Educación Física en Primaria. Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas*. Associació cultural "Cuerpo, Educación y Motricidad". Palencia.

Criteris d'estructuració de continguts per a l'Àrea d'Educació Física en l'Ensenyament Secundari Obligatori

Luis Antonio Ramos Mondéjar
Llicenciat en Educació Física

Fernando del Villar Álvarez
Doctor en Educació Física
Professors de la Facultad de Ciencias del Deporte
Universidad de Extremadura

Paraules clau

continguts d'Educació física, selecció de continguts, secuenciació de continguts, currículum flexible

Abstract

Before the new education law (LOGSE) came into force in our country, educational authorities were in charge of designing the programmes that teachers would put into practice, turning them into mere technicians "consumers of curriculums"
Now we face a system characterised by an open and flexible curriculum which gives schools and teachers the opportunity to design their own teaching, selecting and organising the contents to attain the proposed goals for our Area programme.
We have tried to analyse the three main criteria that a teacher can apply to structure the contents: a) Psychocentric Criterion (where the starting point for selecting the contents are the basic characteristics of the students targeted, b) Logocentric Criterion (based on the internal structure of the subject to be developed) and c) Sociometric Criterion (which would try to find out the type of information, abilities and knowledge demanded by the social environment, selecting those contents with greater social projection.
If the present educational reform favours a pedagogy centred in students' cognitive mediating processes and the integration of individuals with special educational needs, we feel its obviously necessary to structure teaching contents for the different educational levels applying, first of all, the psychocentric criterion and the resulting factors, to follow later on the logocentric and sociometric criteria.

Resum

Anteriorment a l'entrada en vigor de la LOGSE en el nostre país, les administracions educatives eren les encarregades de dissenyar els programes a desenvolupar pels professors en la seva pràctica, que amb això es convertien en simples tècnics "consumidors de currículums". Ara afrontem un sistema caracteritzat per un currículum obert i flexible, donant la possibilitat als centres i al professorat de dissenyar el seu propi ensenyament, triant i seqüenciant els continguts a través dels quals aconseguir els objectius proposats en la nostra programació d'Àrea.
Hem intentat analitzar els tres criteris pels quals pot optar el professor a l'hora d'estructurar els seus continguts: a) *Criteri Psicocèntric* (on s'estableix com a punt de partida de la selecció les característiques bàsiques dels alumnes als quals es dirigeixen), b) *Criteri Logocèntric* (basat en l'estructura interna de la disciplina que desenvolupa) i c) *Criteri sociomètric* (que se centraria en la recerca d'aquelles informacions, habilitats i coneixements que demanda el context social, seleccionant aquells continguts amb una major projecció social).
Si la Reforma es decanta per una pedagogia centrada en els processos mediadors de cognició dels alumnes i per integrar a les persones amb necessitats educatives especials, creiem que és obvi respectar, a l'hora d'estructurar els continguts d'ensenyament dels diferents nivells educatius, en primer lloc el criteri psicocèntric i els factors que d'ell se'n deriven, per, a posteriori, respectar els criteris logocèntric i sociomètric.

Introducció

Quan pretenem analitzar els **continguts** d'ensenyament d'un determinat marc escolar institucionalitzat, es fa imprescindible al·ludir al propi concepte de **cultura** com a punt d'origen, referència bàsica i font de la qual emanen abans de ser concretats en determinades àrees (entengui's Àrees d'Ensenyament) per oferir a les successives generacions d'alumnes en els diferents Dissenys Curriculars.

En aquest sentit, Feuerstein (citat a M. Román i E. Díez, 1994) entén per *cultura "el procés mitjançant el qual els coneixements, els valors i les creences són transmesos d'una generació a una altra"*. El concepte de cultura fa sempre referència a una societat o grup social determinat, per tant els conceptes **cultura** i **cultura social** són, en la pràctica, conceptes equivalents o anàlegs.

Seguint a aquest autor, els elements fonamentals de la cultura, de forma resumida, serien: *Capacitats, Valors, Conceptes i Mètodes-Procediments*.

Quan és l'escola la que tracta d'analitzar, valorar, transmetre i interpretar la cultura social al·ludida, ens trobem davant del que s'anomena **cultura escolar** o més concretament *currículum* o *currículum escolar*, per tant, perquè aquest currículum que ha estat oferit als estudiants respongui a les expectatives demandades per la pròpia cultura social, ha de contenir tots els aspectes que formen part d'aquesta i que quedarien explícits en forma de "continguts d'ensenyament".

A la nostra actual Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu, el "currículum" es defineix com "*el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cada un dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu*".

És a dir, podem concretar-ho com "*el conjunt dels supòsits de partida, de les metes que es desitgen aconseguir, dels coneixements, habilitats i actituds que es considera important treballar cada any, curs, cicle o etapa educativa*".

En aquest sentit, l'administració educativa ha estat generalment l'encarregada de dissenyar els diferents Dissenys Curriculars. El professor s'ha limitat a ser un simple "*consumidor*" de currículums, però gairebé mai no ha intervingut en els seus dissenys. De tal manera que s'han acomodat als diferents materials ja elaborats: texts, guies, activitats, tasques, etcètera.

Amb l'entrada en vigor d'aquesta Llei se'ns ofereix la possibilitat de desenvolupar un currículum obert i flexible cedint la responsabilitat als professors per concretar un currículum el més adaptat possible a la realitat dels nostres alumnes i a tot l'entorn educatiu que els envolta.

Però no hem de caure en l'error de distorsionar el concepte de flexibilitat, entenent-lo com a plena llibertat per incloure qualsevol contingut que desitgem, sinó que hem d'entendre el currículum que se'ns ofereix des de la Reforma com un document oficial de "subhasta pública" en el qual es determinen i especifiquen les característiques bàsiques per acometre una determinada construcció arquitectònica d'interès social. Posteriorment, als centres d'ensenyament, es concretarà el currículum d'acord amb les característiques contextuals del centre, és a dir, quan aquest document arriba a les diferents empreses interessades en la construcció, cada una d'elles elabora un projecte d'acord amb les possibilitats de l'esmentada empresa. I finalment, els professors l'adapten a les característiques dels seus alumnes, i que seguint amb el nostre símil seria, que depenent de l'arquitecte que definitivament elabori el projecte final de l'obra, li donarà el seu propi "toc" especial d'acord amb la seva creativitat i d'acord amb el gust i necessitat dels possibles clients.

Som conscients de l'existència de tota una sèrie de *factors que han condicionat i que encara condicionen el desenvolupament d'un currículum clos i rígid en l'àrea d'Educació Física*, on el professor, independentment de les necessitats i característiques dels seus nous alumnes ha plantejat sempre el mateix programa. Dins dels factors que han contribuït a aquesta actitud, podem considerar els següents:

- Identificació d'Educació Física com a Condició Física i Esports exclusivament.
- Acomodació del professor al desenvolupament d'un mateix programa.
- Preferències i afinitat del professor per uns continguts determinats.
- Domini de la matèria per part del professor en uns continguts o blocs de continguts determinats.
- Mancances formatives.
- Absència de materials (texts, guies, tasques, quaderns de treball, etcètera) específics d'aquesta Àrea.
- Utilització prioritària d'un model de planificació "tecnicista" formulant els objectius finals com a fites observables i fàcilment mesurables amb la finalitat de facilitar i resumir al màxim el procés d'avaluació i posterior assignació d'una qualificació.
- Absència o falta d'idoneïtat de les instal·lacions i materials esportius.
- Una certa rigidesa en els plantejaments curriculars de les administracions educatives abans de l'arribada de la LOGSE.

Si intentem analitzar en aquest estudi els criteris de selecció i seqüenciació de continguts, com a part fonamental del procés de planificació del nostre ensenyament, ens sembla completament imprescindible comentar el canvi dràstic que suposa la posada en pràctica de la LOGSE a l'hora de planificar el nostre procés d'ensenyament.

En aquest sentit J.J. Díaz (1993) ens comenta "*...l'esforç que per part del professorat s'està produint per tal d'assimilar noves tecnologies, acompanyat de molta confusió, sobretot quan es dóna la paradoxa d'alternar en un mateix centre i amb diferents cursos,* el mètode tradicional o "tecnicista" *(programació lineal per objectius operatius) que afecta a BUP i FP amb el* model processual *de l'ESO, els nous Batxillerats i els Mòduls Professionals*".

En aquest sentit hem de dir que l'objectiu d'aquest treball és determinar els aspectes a tenir en compte per seleccionar i seqüenciar els continguts en l'Àrea d'Educació Física per als alumnes de l'etapa d'ESO, aspecte que com a part del procés planificador, es veurà també involucrat pels canvis eloqüents que suposa un nou model de planificació.

Aquesta evolució que esmentem del procés planificador va referida al fet que s'abandona el *Model Lineal i Tecnicista* de planifica-

ció (R. Tyler, 1973, V. Landsheere i G. De Y Landsheere, 1976), utilitzat fins ara i caracteritzat per la necessitat d'aconseguir uns objectius formulats de forma operativa, donant més importància al resultat final (producte) que al procés d'aprenentatge; en què interessen més els aspectes conductuals que els cognitius; que no dóna importància als components afectius, socials o familiars; en què la principal funció dels professors era l'ajustament íntegre i el desenvolupament dels programes oficials que ja delimitaven uns continguts i objectius mínims a aconseguir pels alumnes, i en què l'avaluació exercia una funció de control per determinar si s'havien aconseguit o no els objectius operatius formulats; per donar pas a l'ús d'un *Model Processual* de planificació (J. Brunner, 1972 i D. Ausubel, 1978) caracteritzat perquè considera la complexitat dels problemes educatius i no es redueix als comportaments observables i importa més el procés utilitzat per a l'aprenentatge que els resultats; és un model on tots els seus components (objectius, continguts, activitats, recursos, avaluació, etcètera) estan interelacionats i l'avaluació té un caràcter formatiu i continu que es planteja per servir a l'alumne en el seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge.

El concepte de contingut en el context de la reforma

El concepte de *contingut d'ensenyament* sorgeix com un altre dels elements bàsics del currículum que, paral·lelament, apareixen en respondre a aquestes preguntes:.

- Què ensenyar?
  UNS CONTINGUTS
- Per a què ensenyar?
  CONSECUCIÓ D'OBJECTIUS
- Com ensenyar?
  INTERVENCIÓ DIDÀCTICA
- Quan ensenyar?
  SEQÜENCIACIÓ/TEMPORALITZACIÓ
- Què, com i quan avaluar?
  MODEL D'AVALUACIÓ

Un primer acostament podríem fer-lo mitjançant la definició que ens ofereixen A. Ferrández i J. Sarramona (1981) quan defineixen els continguts com tots els coneixements i experiències que s'ofereixen als alumnes per aconseguir els objectius tractats en el currículum.

Segons la LOGSE i més concretament a través del Decret 106/1992 en què s'estableixen els Ensenyaments corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria a Andalusia (BOJA de 20 de Juny), el contingut s'entén com "*els sabers culturals (conceptes, habilitats, valors, creences, sentiments, actituds, etcètera) l'assimilació dels quals contribueix a aconseguir capacitats definides en els objectius*", i en què podem apreciar que s'amplia substancialment el seu significat incloent paraules com actituds, valors, etcètera.

La tradició educativa en l'Educació Física ha estat donar prioritat als continguts de caràcter de procediment, sobretot aquells que anaven íntimament lligats al rendiment físic o/i esportiu, així com en altres matèries més acadèmiques ha primat el desenvolupament de continguts conceptuals, quedant sempre discriminat el possible desenvolupament de valors i actituds.

En aquest ordre de coses cal aclarir que els continguts són un mitjà i no un fi en ells mateixos. Aquesta dependència dels objectius és bàsica, ja que justifica la rellevància i la funció que s'ha d'assignar a cada contingut. Igualment important i transcendental ens sembla el moment en què el professor selecciona i seqüencia aquells continguts a desenvolupar amb els seus alumnes, objectiu d'aquest estudi i que analitzarem més endavant.

Podem resumir i concretar que una de les aportacions fonamentals dels nous plantejaments d'ensenyament ha estat o pretén ser aquella concepció àmplia del contingut d'ensenyament i que englobaria *tres grans àmbits: Continguts Conceptuals* (fets, conceptes i sistemes conceptuals), *Continguts Procedimentals* (habilitats, procediments, estratègies, tècniques i destreses) i *Continguts Actitudinals* (actituds, hàbits, valors i normes).

A tot això caldria afegir el que ens comenta T. Popkewitz (1987) dins la perspectiva sociocrítica del coneixement, en entendre el *concepte de contingut* com una "*construcció social sense significat estàtic ni universal*". El que en un moment determinat es consideren continguts legítims del currículum no pot extrapolar-se a altres moments de la Història de l'Educació (ni al temps passat, ni al temps futur), ni a altres llocs (cultures).

L'estructuració de continguts en l'àrea d'Educació Física

Queda palesa la disparitat de criteris existents entre els teòrics a l'hora d'estructurar, és a dir, elegir i seqüenciar els continguts que passaran a formar part d'un determinat Disseny Curricular, breument direm que existeixen tres criteris clàssics a l'hora d'establir la selecció de continguts (citat per M. Román, M. i E. Díez, 1994):

a) *Criteri Psicocèntric*: S'estableixen com a punt de partida de la selecció les característiques bàsiques dels alumnes als quals es dirigeixen.
b) *Criteri Logocèntric*: Basat en l'estructura interna de la disciplina que desenvolupa; també s'acostuma a denominar criteri lògic o epistemològic.
c) *Criteri Sociomètric*: (encara que entenem que seria més correcte el terme "sociològic" o "sociocèntric") que se centraria en la recerca d'aquelles informacions, habilitats i coneixements que demana el context social. Se seleccionen aquells nuclis de contingut amb una major projecció social.

Quan els professors d'Educació Física es reuneixen en el seu seminari per estructurar els continguts a desenvolupar en els diferents cursos, cicles i etapes educatives es pregunten, a quins criteris cal atendre amb prioritat a l'hora d'elegir i seqüenciar aquests continguts? Al nostre entendre, i tal com es manifesta en els fonaments pedagògics que impregnen tot el procés de Reforma ("constructivisme de l'aprenentatge" i "aprenentatge significatiu") els criteris que han de ser atesos amb una major prioritat serien, en primer lloc, els **Criteris Psicocèntrics** (desenvolupament físic i evolutiu, maduració psicològica, "significativitat psicològica" i respecte a les necessitats educatives especials dels alumnes), un cop respectats aquests, intentar complir amb els **Criteris Logocèntrics** (estructura científica dels continguts propis de la nostra Àrea, "Currículum en espiral", "significativitat lògica" i interdisciplinarietat) i finalment, atendre als **Criteris Sociomètrics** (com el context social i econòmic en què se situa el centre, la cultura autòctona, instal·lacions i material, aspectes climàtics, etcètera).

En el gràfic 1 intentem reflectir el procés de selecció i seqüenciació de continguts que és un procés que aniria de dins cap a fora, atenent en primer lloc als criteris més propers al nucli central i dissipant la seva rellevància respecte a l'alumne a mida que ens acostem a la seva perifèria, en què un aspecte com és ara la preparació, capacitat i afinitat del professor per uns determinats continguts ocuparia l'últim lloc en importància a l'hora de seleccionar els continguts i que com sabem, en nombroses ocasions fins i tot en l'actualitat, segueix essent un dels factors prioritaris entre els professors.

En els següents apartats expliquem cada un dels factors que s'il·lustren al nostre gràfic i que hauríem de tenir en compte a l'hora d'estructurar els nostres continguts, començant pels psicocèntrics i acabant pels sociomètrics.

Criteris de selecció de continguts

Criteris psicocèntrics

Maduració psicològica

Evidentment alguns continguts, per la seva pròpia dificultat, no són els més adequats per a l'estat de maduració psicològica dels alumnes.

Per exemple, podríem explicar el mecanisme de "contracorrent" sofert pels electròlits en el ronyó per explicar la pèrdua de minerals durant l'exercici, sempre i quan la capacitat d'abstracció dels alumnes fos elevada i això és una cosa que no succeeix fins ben entrada la pubertat que és quan es comença a accedir al pensament abstracte.

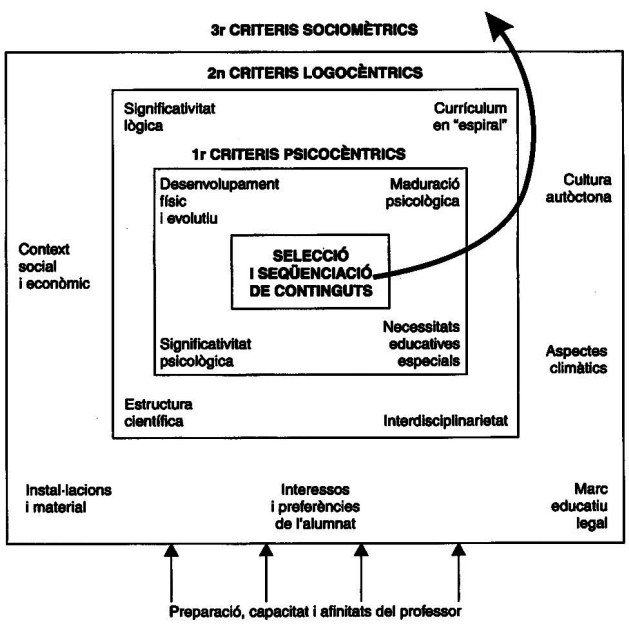
Significativitat psicològica dels continguts

Molt en relació amb l'apartat anterior D. Ausubel (1978) ens explica que per tal que es produeixi l'"*Aprenentatge significatiu*", el material d'aprenentatge a oferir ha de tenir *Significativitat Lògica* (que comentarem posteriorment) i *Significativitat Psicològica*, és a dir, adaptat al grau o nivell en què es troben les estructures intel·lectuals i psicològiques de qui aprèn i amb vistes a la determinació d'uns objectius intel·ligibles i assimilables per aquelles estructures.

Podríem explicar als alumnes (dins del bloc de Condició Física) que el *Cabdal Cardíac* és igual a *Volum telesistòlic x Freqüència Cardíaca*, sempre i quan tinguin assimilat el que és una equació de primer grau i també siguin capaços d'associar aquell coneixement amb uns certs aspectes que no siguin els purament matemàtics.

Desenvolupament físic i evolutiu de l'alumnat

En aquesta etapa succeeixen molts canvis tant a *nivell anatomicofuncional* (augment de la talla, augment de la capacitat toràcica, augment de pes, etcètera) com en el *pla fisicosexual* (maduració d'òrgans sexuals, conflictes en els seus impulsos, etcètera) que fan que l'alumnat es vegi obligat a *reajustar la seva pròpia imatge i la dels altres*. Tots aquests canvis hem de tenir-los en consideració a l'hora de dissenyar el nostre ensenyament, valorant el possible efecte que això pugui tenir en la realització de les tasques proposades. Evidentment tots aquells continguts que comportin un aprenentatge tècnic es poden veure influïts per aquests canvis, que hauríem de ser capaços de valorar.



Gràfic 1. Criteris de selecció i seqüenciació de continguts en Educació Física

Les necessitats educatives especials de l'alumnat

La tendència actual, segons la LOGSE, és integrar a nens amb necessitats educatives especials en centres d'ensenyament normals, per als quals caldria plantejar una elecció de continguts especial complint amb el principi d'individualització de qualsevol ensenyament de qualitat.
En termes de Reforma direm que depenent d'aquelles especials necessitats plantejarem un *Reforç Educatiu, Adaptació no-significativa, Adaptació Significativa* o *Diversificació Curricular* pel que fa als continguts elegits.

Criteris logocèntrics

"Significativitat lògica". [Nivell inicial de l'alumnat].

D'acord amb el concepte d'"Aprenentatge significatiu" extret de les teories constructivistes de l'aprenentatge amb les quals se sent identificada la Reforma, hem de fer referència a D. Ausubel (1978) quan proposa, entre altres coses, que per tal que un aprenentatge sigui significatiu ha de tenir *Significativitat Lògica*, és a dir, l'avaluació inicial que fem amb l'alumnat a l'inici del curs hauria d'anar encaminada a determinar el nivell en què es troben els continguts conceptuals, de procediment i actitudinals que ja té l'alumnat en la seva estructura interna, amb la finalitat d'oferir-li un nou material d'aprenentatge d'acord amb allò après.
Per exemple, per ensenyar el llançament proper al cèrcol en cursa, dins del contingut de bàsquet, hauríem de començar per ensenyar-li a botar la pilota, per posteriorment instruir-lo en com botar la pilota en desplaçament i una vegada assimilats tots dos, iniciar-lo en el llançament proper al cèrcol en cursa.

Característiques del "currículum en espiral"

El segon aspecte a tenir en compte i seguint amb la coherència dels pressupostos pedagògics bàsics de la LOGSE seria el que J. Brunner (1972) anomena "*Curriculum en espiral*" que consistiria, i així ho hauríem de tenir en compte, en presentar a l'alumnat els mateixos continguts de matèria al llarg de diversos cursos però de manera més complexa alhora que augmenten els cursos.
Exemplificant-ho, podem dir que una vegada haurem instruït l'alumnat en el domini i les característiques tècniques de la passada i la recepció en bàsquet, podrem avançar en els successius graus instruint-lo en els principis tàctics de "passada, progressió i ocupació d'espais lliures". D'aquesta manera evitem també l'encobriment parcial i la repetició de continguts en uns i altres cursos.

La lògica interna o estructura científica dels continguts de la nostra Àrea

Com ja hem avançat en l'apartat anterior, els continguts de la nostra Àrea també responen a una estructura jeràrquica pel que fa a dificultat i lògica d'aplicació. Aniria molt en relació amb el concepte de "currículum en espiral" desenvolupat per Brunner i on podríem posar com a exemple el fet d'instruir a priori l'alumnat en el coneixement de les Qualitats Físiques Bàsiques, per progressivament formar-lo en els factors que incideixen en el desenvolupament de cada una d'elles i culminar, en cursos posteriors, amb l'elaboració pròpia d'un programa personal de desenvolupament.

Interdisciplinarietat: relació i coincidència de continguts a desenvolupar per altres àrees durant els cicles

Seria oportú i interessant reunir-nos amb la resta de departaments per contrastar les nostres programacions i fer coincidir els continguts que tinguin relació durant els dos anys del cicle, a efectes d'una major significativitat per a l'alumnat.
Si en l'àrea de Ciències de la Naturalesa s'explica el sistema cardiorespiratori en 4t d'ESO, de forma interdisciplinar podríem connectar-ho amb el desenvolupament de conceptes sobre les variacions de freqüència cardíaca i freqüència respiratòria durant l'exercici, dins del bloc de Condició Física.

Criteris sociomètrics

Activitats fisicoesportives típiques de l'entorn cultural

Precisament les Comunitats Autònomes insisteixen molt en la conservació de les formes culturals i tradicions populars; nosaltres podem fomentar aquesta tradició elegint com a continguts a desenvolupar aquelles activitats físiques o esportives autòctones (un professor basc es pot plantejar elegir com a contingut de desenvolupament "pilota basca").

Instal·lacions i mitjans propers al centre

Un altre dels factors, moltes vegades desaprofitat pel professorat, són les instal·lacions esportives i l'entorn natural que envolta al centre. La proximitat d'un estadi d'atletisme, o una piscina climatitzada, podria suposar un canvi en l'elecció de continguts a desenvolupar en la nostra programació i, per què no, desenvolupar durant el curs un programa bàsic de natació, o si això no fos possible, almenys unes sessions d'activitats ludicorecreatives a l'aigua.
El mateix valdria per a un indret natural proper on poder desenvolupar diferents activitats dins del contingut d'activitats en el Medi Natural.

Context social i econòmic

D'acord amb l'apartat anterior, el fet d'utilitzar instal·lacions que no són les pròpies del centre, o l'organització d'activitats que exigeixen un desplaçament (curset d'esquí), moltes vegades comporta un esforç econòmic per part dels pares i que, des d'aquest punt de vista, lògicament influiria en la seva elecció i realització.

Pressupostos bàsics de Reforma en els diferents nivells de concreció curricular

Un altre factor a tenir en compte per a la selecció de continguts ha de ser el referent legal on s'estableixen els ensenyaments corresponents per a aquestes etapes educatives en l'estat espanyol i en els seus diferents nivells de concreció curricular (Administració Central de l'Estat, Comunitats Autònomes amb competències educatives, i finalment el centre escolar).

Podem tenir com a principals les següents referències: Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre d'Ordenació General del Sistema Educatiu, Reial Decret 1345/1991, de 14 de Juny, en què s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria, Reial Decret 1778/1991, de 29 de novembre, en què s'estableixen els ensenyaments mínims del Batxillerat; a nivell autonòmic, el Decret 106/1992 de 9 de juny pel qual s'estableixen els ensenyaments corresponents a l'Ensenyament Secundari a Andalusia; i en cada centre escolar el seu propi Projecte Curricular de Centre).

Interessos i preferències de l'alumnat

Un altre factor a considerar a l'hora d'elegir els continguts de la nostra programació serien els interessos i preferències de l'alumnat sobre els continguts a desenvolupar (L.A. Ramos 1996), tot elaborant un currículum, si és possible, acord amb les seves preferències. En l'avaluació inicial seria important preguntar a l'alumnat per aquells interessos i tenir-los en compte, si és possible, en la nostra programació.

La preparació, capacitat i afinitats del professorat com a criteri de selecció de continguts

És clar que a major formació i domini dels diferents continguts d'aquesta Àrea per part del professorat molt més ric i variat es podrà plantejar l'ensenyament que rebin els nostres alumnes, i com sabem és una de les característiques que hem de fomentar en aquestes edats, oferir-los una àmplia i variada gamma de continguts i activitats en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

D'altre banda hem d'evitar el fet d'impartir freqüentment els mateixos continguts, inclús en cursos diferents, pel fet que són els preferits i els que més domina el professor.

Criteris de seqüenciació de continguts

Abans d'esbossar els criteris que s'haurien de tenir en compte per seqüenciar els continguts, és necessari aclarir que alguns dels criteris considerats com de selecció es converteixen també en criteris de seqüenciació d'acord amb la referència temporal i espacial que utilitzem, és a dir, des del punt de vista interdisciplinar si considerem tota l'Etapa Educativa es converteix en un criteri de selecció en incloure continguts afins als desenvolupats en altres matèries per als diferents cicles. Però si prenem com a referència el curs escolar, la interdisciplinarietat adquireix un caràcter de seqüenciació del contingut en haver de situar-lo en un moment de desenvolupament del programa escolar que coincideixi en el temps amb el desenvolupament de conceptes afins a d'altres assignatures.

Criteris psicocèntrics

Les necessitats educatives especials de l'alumnat

El principal factor que trobem per tal de seqüenciar els continguts serien aquest tipus de necessitats de l'alumnat, per a això hauríem d'escollir, respectant el principi d'individualització de l'ensenyament, una seqüència diferent a la programada per a la resta de l'alumnat.

Depenent del tipus de necessitat o deficiència adquirida, així seqüenciaríem els nostres continguts envers aquells alumnes.

Ens sembla completament imprescindible apuntar aquí l'última mostra de discriminació de les administracions educatives cap a aquesta assignatura quan, en proposar els Grups de Diversificació Curricular per a aquells alumnes amb necessitats educatives especials, no creu oportú que des de la nostra Àrea s'hagi de fer o es pugui fer l'esmentada diversificació, que queda reservada a d'altres àrees. Amb la qual cosa l'alumne/a que va a un grup de diversificació només ho fa en algunes matèries, però no en Educació Física, on assistirà, com la resta d'alumnes sense necessitats, a un grup "normal".

Si per alguna cosa es caracteritzen les activitats físiques i esportives és per la seva capacitat d'adaptació, acomodació i ajuda a qualsevol problema de tipus físic, psíquic o "conductual", cosa que, pel que sembla, les administracions "competents" no coneixen.

Criteris logocèntrics

La lògica interna o estructura científica dels continguts de la nostra Àrea

Encara que no tingui un caràcter prescriptiu, segons l'annex núm. I d'"Orientacions generals per a la seqüenciació de continguts de les àrees d'Educació Secundària Obligatòria: Àrea d'Educació Física", la seqüència i ordre oferts són els següents, tant per al primer cicle com per al segon: 1r) Condició física, 2n) Qualitats motores coordinatives, 3r) Jocs i Esports, 4t) Expressió corporal i 5è) Activitats físiques en el medi natural, seqüència que ens sembla oportuna pel fet d'anar en primer lloc C.F. i Q.M.C. que com ja sabem són la base per a l'oportú desenvolupament dels altres continguts; potser podríem pensar a canviar l'ordre entre sí per al primer cicle on les qualitats motores bàsiques són fonamentals i a les quals hauríem de dedicar una bona part de la nostra programació.

Les activitats en la Naturalesa també cal incloure-les en aquell ordre pel problema climatològic.

La interdisciplinarietat didàctica

Abans de l'elaboració definitiva de la nostra programació d'aula seria oportú fer una posada en comú amb la resta de seminaris afins a la nostra àrea (sobretot Ciències de la Naturalesa, Expressió Visual i Plàstica i Patrimoni Cultural de la Comunitat Autònoma pertinent) per desenvolupar continguts afins en un mateix moment de la programació.

Criteris sociomètrics

El marc educatiu legal

De la mateixa manera que per a l'elecció dels continguts, haurem de tenir en compte allò legislat a nivell estatal i autonòmic a l'hora de seqüenciar els nostres continguts per a aquesta Etapa.

L'estructura del centre, instal·lacions, material i horari del professorat

La majoria de les vegades, les instal·lacions i el propi material de què disposem condicionen radicalment el contingut a desenvolupar pels diferents professors de l'àrea en el centre.

Si el nombre de pilotes de voleibol és baix i coincideixen dos o tres professors en una mateixa hora desenvolupant aquell mateix contingut, probablement serà més oportú acordar en les reunions de seminari una seqüenciació de continguts diferent per a cada curs en pro d'una millor utilització del material disponible.

El mateix succeeix amb les instal·lacions; si solament es disposa d'un petit gimnàs, no poden coincidir diversos professors desenvolupant un contingut tan delicat pel que fa a observació i control de les execucions, com és la Gimnàstica Artística.

La climatologia

Com hem avançat anteriorment, l'aspecte climatològic sempre influeix, sobretot quan el nombre d'instal·lacions cobertes és insuficient. Això ens fa pensar, en principi, en seqüenciar els continguts de manera que en els mesos de bon temps es desenvolupin els continguts que poden ser realitzats a l'aire lliure (condició física, esports d'equip, activitats en la naturalesa, etcètera), i en els mesos de fred o plujosos desenvolupar els continguts típics de zona coberta (gimnàstica artística, gimnàstica rítmica, expressió corporal, etcètera).

Les activitats en la naturalesa sembla lògic situar-les al final de la programació durant els mesos de Maig i Juny, ja que el gaudi a la primavera seria el més adient.

Conclusions

Després de la lectura anterior podem extreure les següents conclusions:

- Si la Reforma es decanta per una pedagogia centrada en els processos mediadors de cognició dels alumnes i integrant a les persones amb necessitats educatives especials, creiem que és obvi respectar, a l'hora d'estructurar els continguts d'ensenyament dels diferents nivells educatius, en primer lloc el criteri psicocèntric i els factors comentats que se'n deriven, per a posteriori respectar els criteris logocèntric i sociomètric.
- Alguns dels criteris considerats com de selecció es converteixen també en criteris de seqüenciació d'acord amb la referència temporal i espacial que utilitzem.
- Tal com hem pretès il·lustrar, seleccionar i seqüenciar els continguts d'ensenyament és una tasca àrdua i difícil, condicionada per l'existència de multitud de factors a considerar que la majoria de les vegades obliguen a decantar-se irremeiablement per un o un altre. Per a això, i abans de no res, serà l'Equip Tècnic de Coordinació Pedagògica, en elaborar el Projecte Curricular de Centre, qui decideixi els criteris que primaran sobre altres a l'hora de seleccionar i seqüenciar els continguts per Cicles i Àrees. I en segona instància, seran els professors del Seminari, d'Educació Física en el nostre cas, els qui estudiaran els esmentats factors, tot analitzant en quina mesura es poden respectar uns i d'altres per elaborar una programació ajustada a les necessitats de l'alumnat.

Bibliografia

AUSUBEL, D.P. (1978). "In defense of advance organizers: a reply to my critics". *Review of Education Research*, núm. 48, pàg. 251-257.

BLÁZQUEZ, D. (1993). "Perspectives de l'avaluació en educació física i esport". *Apunts: Educació Física i Esports*, núm. 31, pàg. 5-16.

BRUNNER, J. (1972). *El proceso de la educación*. Ed. Uthea. Mèxic.

DECRET 106/1992, de 9 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments corresponents a l'Educació Secundària a Andalusia (BOJA de 20 de juny).

DELGADO, M.A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en Ed. Física*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.

DÍAZ, J.J. (1993). *Guía para la elaboración de unidades didácticas en la Enseñanza Secundaria*. Ed. Junta de Personal Docente de la Junta de Andalucía. Jaén.

FERRANDEZ, A., SARRAMONA, J. i TARIN, L. (1981). *Tecnología Didáctica*. Ed. Ceac. Barcelona.

GIMENO, J. i PÉREZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Akal. Madrid.

LANDSHEERE, V. i DE LANDSHEERE, G. (1987). *Objetivos de la Educación*. Ed. Oikos-Tau. Barcelona.

LLEI ORGÀNICA 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (BOE de 4 d'octubre).

POPKEWITZ, T. (1987). *The formation of the school subjects*. The Falmer Press. Lewes.

RAMOS, L.A. (1996). "Análisis de la evaluación inicial en E.Física: Utilidad de los resultados obtenidos para la elaboración de la programación de aula". *Actes del III Congrés Nacional d'Educació Física*. Guadalajara.

REIAL DECRET 1007/1991, de 15 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria (BOE de 26-Juny).

REIAL DECRET 1345/1991, de 6 de setembre i Annex pel qual s'estableix el Currículum de l'Educació Secundària Obligatòria (BOE de 13 de setembre).

REIAL DECRET 1178/1992, de 2 d'octubre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims del Batxillerat (BOE de 2 de desembre).

ROMAN, M. i DÍEZ, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Ed. EOS. Madrid.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base para la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid.

TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Ed. Troquel. Buenos Aires.

Relacions entre la formació de l'entrenador esportiu i la formació del professor d'Educació Física

Dr. Sergio José Ibáñez Godoy
Professor de la Facultad de Ciencias del Deporte
Universidad de Extremadura

Dr. Jesús Medina Casaubón
Professor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Universidad de Granada

Paraules clau

entrenadors esportius, professors d'educació física, models de formació, relacions professor d'Educació Física-entrenador esportiu

Abstract

In the formation of the Sport Trainers curricular uniformity doesn't exist and neither, an academic and scientific tradition that explains the way to continue in the formation of these Trainers.
We believe that between the formation of Teacher of Physical Education and that of the Sport Trainer many similarities exist. In this study we want to show some of the relationships that can settle down between the Sport Trainer's Formation and the Formation of Teacher of Physical Education. We analyze the relationships among Sport Trainer's models and the models of formation of the Professor that allow to establish bonds between both fields.

Resum

En la formació dels entrenadors Esportius no existeix uniformitat curricular i tampoc una tradició acadèmica i científica que expliqui com actuar en la formació d'aquests tècnics esportius.

Creiem que entre la formació del Professor d'Educació Física i la de l'Entrenador Esportiu existeixen moltes similituds. En aquest estudi pretenem mostrar algunes de les relacions que es poden establir entre la Formació de l'Entrenador Esportiu i la Formació del Professor d'Educació Física. Analitzem les relacions entre els models d'Entrenador Esportiu i els models de formació del Professor que permetin establir vincles entre tots dos camps.

Introducció

Durant les últimes dècades, en l'àmbit de l'entrenament esportiu, les Federacions Esportives a través de les Escoles d'Entrenadors respectives, han titulat multitud d'entrenadors en cada una de les modalitats esportives. Dins de cada especialitat esportiva s'han establert nivells o escales formatives per afrontar amb èxit la preparació dels esportistes i assolir uns objectius o resultats. Fins fa uns anys no ha existit una equiparació teòrica del procés formatiu seguit per titular a cada un dels entrenadors de cada especialitat esportiva; no existeix uniformitat en els currícula, no s'ha estructurat d'igual manera els nivells formatius, atorgant la responsabilitat formativa a cada una de les diferents Federacions Esportives, i segueixen models molt diferents. Per tant podem afirmar que el nivell dels entrenadors esportius espanyols és heterogeni, podem trobar-nos entrenadors de diferents modalitats esportives amb el mateix nivell de titulació però amb un grau de formació diferent, i fins i tot, i encara més greu, entrenadors de la mateixa modalitat esportiva i amb el mateix nivell de titulació havent cursat programes formatius molt dispars.

La formació de l'entrenador esportiu a Espanya comença després de la creació de les primeres Federacions Esportives, les quals neixen a començaments del segle XX, i el seu funcionament, en línies generals, es regeix per la Llei d'Associacions de 1887. Des d'aquests moments cada Federació estableix les primeres directrius per formar i titular als futurs entrenadors de la seva modalitat esportiva. Les successives prescripcions legals posteriors han tractat de regular el marc esportiu del nostre país ratificant a les Federacions com els òrgans encarregats de formar als seus tècnics (*Decreto de 22 de agosto de 1938, Constitución y Reconocimiento como Consejo Nacional de Deportes del Comité Olímpico Español; Decreto de 22 de febrero de 1941 de creación de la Delegación Nacional de Deportes; Ley sobre Educación Física de 23 de desembre de 1961; Ley General de Cultura Física y del Deporte de 31 de març de 1980*) sense que existeixi l'obligació d'unificar criteris entre elles. Serà la *Ley del Deporte de 15 d'octubre de 1990* la que possibiliti unificació de la formació del tècnic esportiu, passant a tenir un caràcter més rigorós, al mateix temps que es preveu l'establiment d'uns ensenyaments mínims. La promulgació del *R.D. 594/ 1994 de 8 d'abril sobre Enseñanzas y Títulos de los Técnicos Deportivos i més recentment el R.D. 1913/1997 de 19 de desembre de 1997, pel qual configuren com a ensenyaments de règim especial els conduents a l'obtenció de titulacions de tècnics esportius, s'aproven les directrius generals dels títols i dels corresponents ensenyaments mínims*, són els primers passos per regular i equiparar la formació de l'entrenador esportiu, tant a nivell acadèmic com social, assemblant-la a la d'altres professionals com els docents.

Com podem apreciar, en la formació de l'entrenador esportiu no hi ha una llarga tradició acadèmica ni científica, és a dir, no existeix una experiència dilatada que avali o expliqui la forma d'afrontar la formació de l'entrenador esportiu. A més a més, a penes trobem estudis o investigacions sobre la formació de l'entrenador esportiu en els quals s'indiquin els aspectes a considerar sobre l'esmentada formació i les directrius a seguir per millorar-la. D'altra banda, tampoc coneixem res sobre estudis o experiències que relacionin la pràctica professional i les demandes actuals amb el període de formació de l'entrenador esportiu.

Malgrat tot, en la formació del professor existeix una llarga experiència avalada per molts anys de treball acadèmic i multitud d'estudis i investigacions científiques que han permès entre altres coses millorar la formació del professorat, adaptar-la a les noves demandes socials i educatives i relacionar el període de formació amb l'activitat professional. Pel que fa a la formació del professorat d'Educació Física aquesta tradició és més recent al nostre país, trobant referències bibliogràfiques i investigacions en aquest sentit en les últimes dècades, en les quals poden trobar-se aportacions interessants per a la formació de l'entrenador esportiu. En el camp de la formació del professor d'Educació Física entre altres molts estudis podem destacar la línia d'investigació iniciada per Delgado (1989) que fins l'actualitat ha produït una gran quantitat d'investigacions sobre la formació i actualització del professor d'Educació Física. Aquesta línia d'investigació es consolida amb la creació del Grupo de Investigación de la Junta de Andalucía "Formació i Actualització del Professor-Entrenador Esportiu", en el qual s'integra, de forma nova, per al seu estudi la formació del professor i de l'entrenador.

Malgrat que existeixen notables diferències entre tots dos contexts formatius podem establir una sèrie de relacions positives entre els dos, ja que la formació del professor i la del tècnic esportiu guarden unes certes similituds, perquè en ambdues l'objectiu principal és la formació de formadors o preparadors, encara que els àmbits d'aplicació i desenvolupament professionals siguin diferents. Serà en els objectius o resultats a assolir, en les característiques i peculiaritats del seu desenvolupament professional, en els continguts a transmetre i mètodes a aplicar on trobarem les diferències més rellevants.

A més a més, com veurem més endavant aquestes relacions són més estretes amb la formació del professor d'Educació Física, ja que entre altres moltes coses els continguts de la formació són específics, és a dir, continguts fisicoesportius.

En l'estudi que desenvolupem a continuació aprofundirem sobre aquestes relacions i sobre les possibles aportacions entre aquests dos camps. Fonamentalment amb aquest estudi tractarem de:

- Analitzar les relacions que existeixen entre els models de Formació de l'Entrenador Esportiu i els models de Formació del Professor.
- Conèixer les relacions que es poden establir entre la Formació de l'Entrenador Esportiu i la Formació del Professor d'Educació Física.

Relacions entre els models d'entrenador esportiu i els models de formació del professor d'Educació Física

Hi ha diversos estudis en els quals es tracta d'establir diferents models d'entrenador, basant-se en un criteri predominant. Tausch (1977) estableix tres grans models d'entrenador: *model Autocràtic, model Integrador i Social i model de Deixar Fer*, basant-se en la direcció, conducció i control de l'entrenament i en l'emocionalitat o relació afectiva que s'estableix entre l'entrenador i el jugador (Figura 1).

Des de l'esquema recollit en la Figura 1 serà més fàcil comprendre la definició dels models d'entrenador segons Tausch (1977):

- *El model d'entrenador Autocràtic* es basa en una alta direcció i control de l'activitat per part de l'entrenador junt amb un cert menyspreu i antipatia cap al jugador, relació freda i distant entre tots dos.
- *El model d'entrenador Integrador i Social* és aquell en el qual el control i direcció de l'activitat és neutra, perquè no està completament dirigida per l'entrenador donant peu a la intervenció del jugador, i existeix estima, simpatia, en la relació entre l'entrenador i el jugador.
- *El model d'entrenador que Deixa Fer* es fonamenta en una escassa direcció i control de l'activitat per part de l'entrenador, permetent que el jugador intervingui en gran mesura i en què la relació emocional entre entrenador i jugador pot ser neutra o lleugerament positiva.

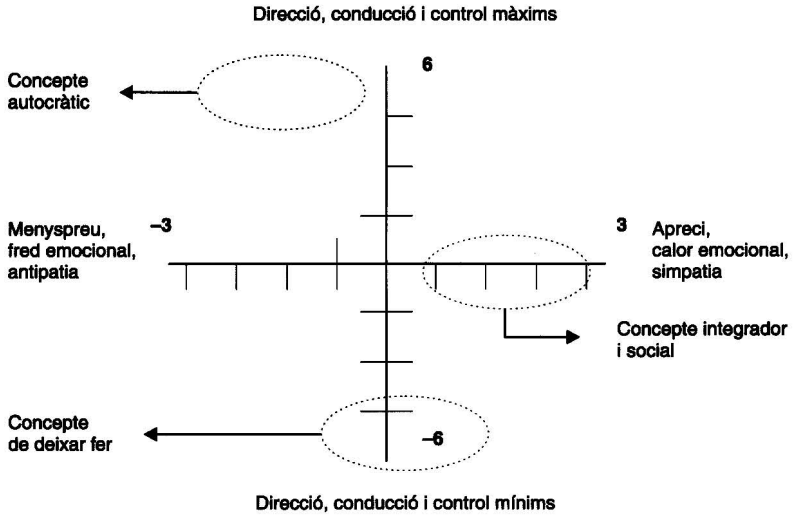


Figura 1. Models d'entrenador segons Tausch (1977).

D'altra banda Chelladurai i Haggerty (1978) proposen un model normatiu d'estils de decisió en l'entrenament basat en set problemes rellevants del context esportiu: *la pressió temporal, la qualitat de decisió requerida, l'apertura informativa, la complexitat del problema, l'acceptació grupal, el poder de l'entrenador i la integració grupal.* Després de l'anàlisi pormenoritzada d'aquests elements estableixen tres estils de decisió esportiva, que realitzen els entrenadors: *Estil Autoritari, Estil Participatiu, Estil de Delegació.*

Bauer i Ueberle (1984) estableixen l'existència de tres grans models o estils d'entrenador amb característiques específiques, desenvolupant les seves diferències. Es tractaria de l'*Estil Autocràtic, l'Estil Integrador i Social i l'estil de Deixar Fer.* Aquests tres models d'entrenador també són recollits per Martens i col·laboradors (1989) que proposen i desenvolupen l'existència de tres estils d'entrenament: *L'Estil Autoritari, l'Estil Sumís i l'Estil Cooperatiu.*

D'altra banda, en l'àmbit del professorat trobem diversos models de formació del professor, de tots ells recollim per la seva rellevància els quatre grans models que estableix Zeichner (1983) (Figura 2):

- *El model Conductista i el Model Tradicional* es basen en la recepció i transmissió de les teories i continguts de reconeguda eficàcia emprant metodologies i estratègies acceptades i validades.
- *El model Personalista* basat en una formació personal i reflexiva del professor mitjançant la utilització de les teories ja reconegudes i eficaces.
- *El model Orientat a la Indagació* és aquell en el qual el professor es forma amb una actitud crítica davant del procés educatiu mitjançant la recerca de les teories i fonaments per a cada situació.

Les concepcions generals de models d'entrenador presentada per Tausch i del professor recollida per Zeichner es troben, al nostre entendre, relacionades i existeix un cert paral·lelisme entre els models que propugna, cada un en el seu

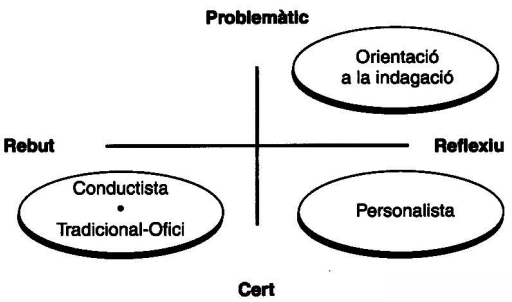


Figura 2. Paradigmes de formació del professorat segons Zeichner (1983).

àmbit. És més, tots dos plantejaments es complementen ja que un dels models desenvolupats per Zeichner porta implícita la utilització d'un estil, un control i una relació emocional en la seva aplicació pràctica. Aquesta podria establir-se de forma genèrica, identificant cada model amb una posició determinada.

Aquesta relació pot construir-se seleccionant aquestes dues dimensions, com recollim en la figura 3:

- Rebut & Menyspreu, fred emocional V.S. Reflexiu & Estima, calor emocional.

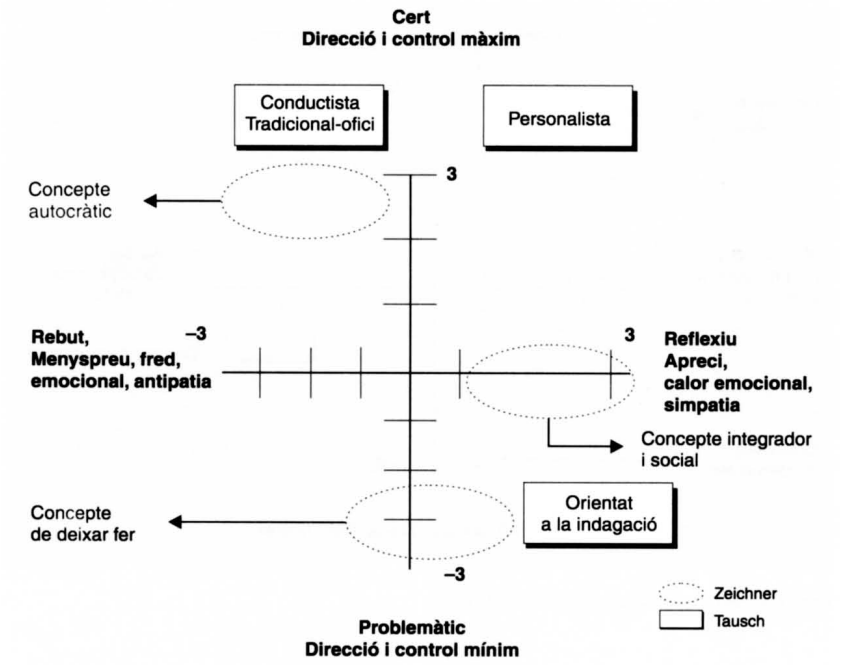


Figura 3. Dimensions relacionals dels models d'entrenador/professor, segons Ibáñez (1996).

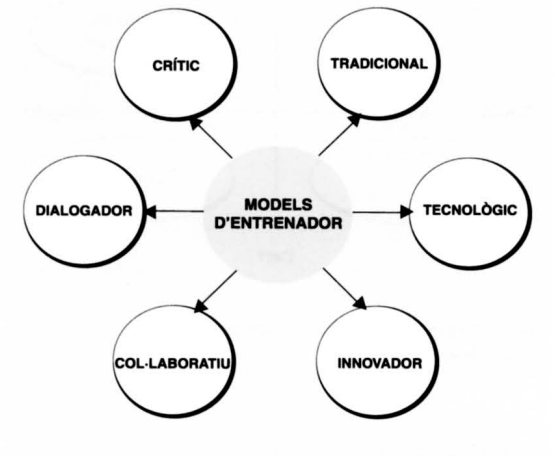


Figura 4. Models d'entrenador basats en el rol predominant, segons Ibáñez (1997b).

- Problemàtic & Direcció i control mínims V.S. Cert & Direcció i control màxims.

El resultat d'aquesta correlació ofereix la següent tipologia:

- Els models Conductistes i Tradicional-Ofici estarien impregnats d'una alta càrrega autocràtica (Alta direcció i menyspreu).
- El model Personalista estaria subjecte a una alta direcció però tendent a generar un clima d'estima relacional.
- El model Orientat a la Indagació no es mantindria en una alta direcció i control de l'activitat (neutralitat), permetent l'aparició d'estima i calor emocional en la relació.
- L'actitud permissiva, de deixar fer, no té una relació directa amb cap dels models plantejats per Zeichner, ja que es tracta d'una posició, una actitud individual del professor/entrenador, i es pot donar en qualsevol dels models anteriorment descrits.

Des d'aquestes relacions entre els models de formació del professor i de l'entrenador i després d'una exhaustiva revisió bibliogràfica, Ibáñez (1996) estableix una nova classificació dels models de l'entrenador esportiu basats en el rol que predomina en les accions que l'entrenador realitza durant l'entrenament i la competició, que com veurem a continuació facilita encara més l'establiment de paral·lelismes entre la formació del professor i la del tècnic esportiu. Els models de formació de l'entrenador esportiu establerts per Ibáñez (1997b) són els següents: *l'entrenador Tradicional, Clàssic; l'entrenador Tecnològic, Tecnòcrata; l'entrenador Innovador, Creatiu; l'entrenador Col·laboratiu, Cap d'un equip de treball; l'entrenador Dialogador, Fabulador*; l'entrenador Crític, Inconformista* (Figura 4). Cada un d'aquests models d'entrenador ha esta elaborat després de l'anàlisi de sis variables (la filosofia d'entrenament, l'estil d'entrenament, els mitjans i recursos materials, el clima d'entrenament, la relació amb els ajudants o col·laboradors i la relació amb els jugadors –figura 5–), conferint-los unes característiques específiques que ens ajuden a diferenciar-lo d'un altre. És ben cert que en la realitat és prou difícil trobar un entrenador que s'assembli exactament a un model concret, ja que els tècnics esportius en alguna ocasió adopten rols diferenciats, depenent del context i circumstàncies en les quals es troben.

Amb l'objecte d'evitar dubtes, Ibáñez (1997a) estableix quatre variables prèvies que afecten a cada model d'entrenador. Aquestes variables són: *L'actitud davant de l'entrenament, el procés de formació previ, la programació i la implicació professional*. En molts casos, aquestes variables han estat emprades per diferents autors com a criteri per establir una tipologia o model d'entrenador.

Si s'integren els models de formació de l'entrenador d'Ibáñez (1997b) amb els models de formació del professorat de Zeichner (1983) ens resultarà molt més fàcil trobar relacions entre la formació del professor i la de l'entrenador esportiu, que en la integració realitzada anteriorment entre els models de Zeichner (1983) i els models de Tausch (1977).

* Al 1997 havíem anomenat aquesta tipologia d'entrenador com psicològic/dialogador. Optem per modificar la primera accepció, psicològic, per evitar la possible relació i associació amb un altre col·lectiu de professionals que treballen dins del context esportiu.

A més a més, en la integració Zeichner (1983)-Ibáñez (1997b) que presentem a continuació, les relacions són molt més nombroses, més estretes i aclaridores, doncs des d'elles podrem analitzar amb molta més gran facilitat les possibles aportacions avantatjoses entre la formació del professor d'Educació Física i la formació de l'entrenador esportiu.

Esquemàticament les relacions que es poden establir entre els models de Zeichner (1983)-Ibáñez (1997b) són les següents:

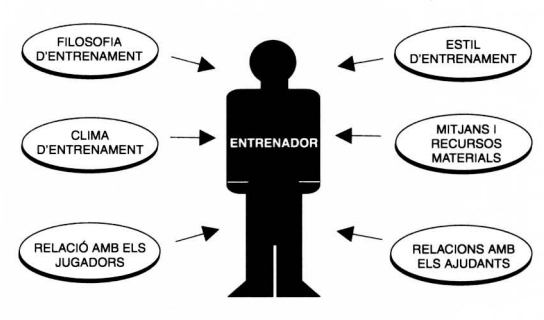


Figura 5. Variables amb les quals es defineixen els models d'entrenador, segons Ibáñez (1997b).

L'Entrenador Tradicional/Clàssic reuneix elements i característiques que el poden relacionar amb tres models de professor. Es relaciona amb el model personalista pel caràcter autodidacta de molts dels entrenadors, sobretot després de la seva formació inicial, és a dir en la formació permanent. Es relaciona amb el model competencial a causa de la recerca de les actituds, mitjans i competències més eficaces. Però considerem que la major relació és amb el model Tradicional-Ofici, ja que l'entrenador acostuma a repetir, transmetre els models i patrons apresos durant la seva formació, limitant-se a la utilització de les tècniques més eficaces. Per aprofundir i conèixer encara més els continguts d'ensenyament, acostuma a parcel·lar i dividir els elements esportius en compartiments estancs: Tècnica, Tàctica, Preparació Física, Preparació Psicològica, etc. sense tenir una visió global de tots ells.

L'Entrenador Tecnològic, Tecnòcrata, es relaciona amb diversos models de professor. La relació amb el model personalista està latent, pel ja esmentat caràcter autodidacta de la formació de l'entrenador. La principal relació amb un model de formació del professor l'establim amb el model competencial, ja que aquest tipus d'entrenador busca per damunt de tot l'eficàcia dels mètodes i sistemes que empra, recolzant-se per a això en recursos tecnològics. A causa d'aquesta última característica, també pot relacionar-se amb el model orientat a la Indagació, per allò de la recerca de solucions adients per a cada situació i per l'ús de la tecnologia com instrument de treball.

L'Entrenador Innovador, Creatiu, té dues relacions fonamentalment: la que s'estableix amb el model Personalista i amb el model Orientat a la Indagació. L'estudi de la realitat per buscar noves solucions, d'altres formes de resoldre els problemes, l'aplicació de sistemes i mètodes no convencionals el col·loca

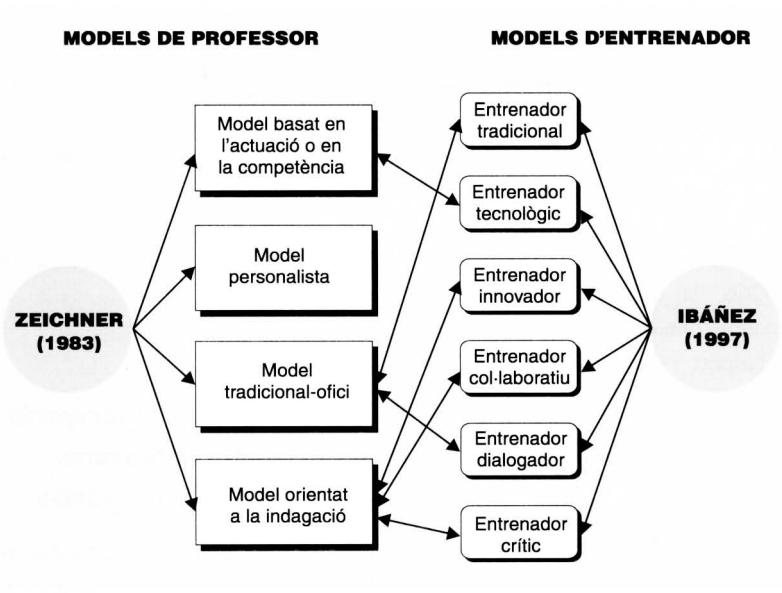


Figura 6. Principals relacions entre els models de formació del professorat, segons Zeichner (1983) i els models d'entrenador segons Ibáñez (1997b).

molt a prop del model Orientat a la Indagació. Aquesta recerca acostuma a realitzar-se de forma autodidacta, explorant, experimentant i comprovant l'eficàcia de les seves teories.

L'Entrenador Col·laboratiu, Cap d'un equip de treball, el relacionem de forma semblant al model anterior, encara que amb algun matís diferenciador. Segueix tenint aquell caràcter autodidacta, encara que menys accentuat, perquè és capaç d'envoltar-se d'un grup de treball, experts, dels quals pot aprendre. La seva relació fonamental és amb el model Orientat a la Indagació, perquè el treball en grup ha de fonamentar-se en la reflexió i comunicació entre els membres de l'equip amb l'objecte d'unificar criteris i ajuntar els esforços i el treball que cada un desenvolupa en la seva parcel·la, ja que de no ser així, no es tractaria d'un autèntic treball en grup, sinó de múltiples treballs individuals sumats.

L'Entrenador Dialogador, Fabulador, posseeix, sota el nostre punt de vista, una triple relació. Té un gran component autodidacta, personalista, perquè la seva experiència l'ha conduït a actuar d'aquella forma. La recerca de les estratègies més eficaces el relaciona amb el model Competencial, però l'element de major rela-

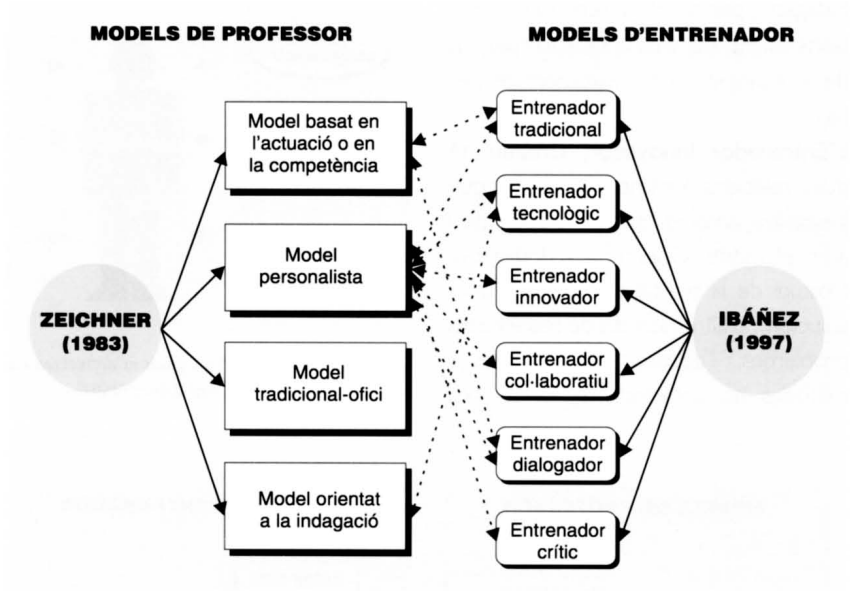


Figura 7. Relacions secundàries entre els models de formació del professorat, segons Zeichner (1983) i els models d'entrenador segons Ibáñez (1997b).

ció el trobem amb el model Tradicional-Ofici, ja que aquest tipus d'entrenador coneix els elements que envolten l'esport, i sap influir sobre ells per a l'obtenció de resultats.

L'Entrenador Crític, Inconformista es relaciona clarament amb el model Orientat a la Indagació, encara que no exempt d'aquell tarannà personalista. El grau de reflexió i actitud crítica davant del problema de l'entrenament pot arribar a ser obsessiu, es potencia aquesta actitud, i es genera un alt índex d'insatisfacció. Això pot ser degut al caràcter autodidacta de la seva formació que l'ha portat a la recerca individual de solucions mitjançant un tarannà crític davant de les diferents situacions que li planteja l'esport.

En la figura 6 presentem de forma gràfica les principals relacions trobades entre els models de formació del professorat de Zeichner (1983) i els models de formació de l'entrenador esportiu establerts per Ibáñez (1997b).

En la figura 7 presentem de forma gràfica les relacions secundàries que al nostre parer es produeixen entre els models de formació del professorat de Zeichner (1983) i els models de formació de l'entrenador esportiu establerts per Ibáñez (1997b).

Relacions entre la formació del professor d'educació física i del tècnic esportiu

Les relacions entre la formació del professor i la formació de l'entrenador, com ja hem esmentat anteriorment, es fan encara més patents en el cas del professor d'Educació Física ja que entre altres coses els continguts específics de la formació del professor d'Educació Física tenen molts punts en comú amb els de la formació de l'entrenador esportiu.

Existeixen alguns estudis que tracten d'analitzar concretament les relacions entre la formació del professor d'Educació Física i la de l'entrenador esportiu.

Així, Lawson (1983) recull que la influència rebuda pels alumnes/jugadors durant la seva etapa formativa és determinant a l'hora de prendre la decisió de ser professor o entrenador.

En aquesta línia i aplicat a la formació del professorat, López Sánchez i col. (1994) analitzen el perfil personal dels alumnes aspirants a mestre especialista en Educació Física a Jaén. Destaquem els següents resultats obtinguts del seu estudi, centrant-nos en l'aspecte vocacional:

- Un 69,85% dels alumnes havien realitzat prèviament activitat física de forma regular, davant del 6,49% que no.
- Un 22,52% dels alumnes són entrenadors esportius, davant d'un 53,44% que no ho són.
- Un 25,58% dels alumnes accedeixen als estudis per vocació esportiva, davant d'un 25,19% que ho fan per vocació docent.

Aquestes dades ens fan veure l'estreta relació existent entre la formació de l'especialista a Educació Física amb la de l'entrenador; no són camins professionals independents, sinó que existeix molta relació entre tots dos.

És habitual que el professor d'Educació Física es dediqui també a tasques d'entrenament fora del seu horari escolar, així com que un nombre elevat d'aspirants a la carrera docent tinguin experiències esportives com jugadors o com entrenadors.

Granda (1996) recull que les experiències prèvies són de gran importància en les perspectives dels professors d'Educació Física en fase de formació. Respecte a això afirma que un alt percentatge d'alumnes matriculats en programes de formació de professors d'Educació Física van ser inicialment atrets pel seu interès original de ser entrenadors.

A més a més de tots aquests estudis i des de les relacions establertes anteriorment entre els diferents models d'entrenador i de formació del professor, podem dir que aquestes relacions són encara més estretes i recíproques entre l'entrenador esportiu i el professor d'Educació Física per les següents raons:

- Les experiències prèvies com jugador de major o menor nivell en els esports que

posteriorment desenvoluparà com a professor d'Educació Física o entrenador esportiu d'aquell esport concret.

- Les característiques similars dels continguts o matèries a treballar, encara que posteriorment es desenvolupin amb matisos diferents degut a les peculiaritats de l'ensenyament o de l'entrenament. Durant les classes d'Educació Física es desenvolupen entre altres, continguts esportius, mentre que durant l'entrenament es desenvolupa un contingut esportiu específic.
- En els dos àmbits, encara que amb tons diferents, es tracta d'un procés d'ensenyament-aprenentatge dirigit per un entrenador/professor cap a un jugador/alumne.
- El context d'ensenyament-aprenentatge és pràcticament idèntic, i també en algunes ocasions el tipus de material i recursos a utilitzar són molt semblants.
- En tots dos casos, tant l'entrenador com el professor, prèviament al desenvolupament de l'ensenyament o de l'entrenament han de realitzar un diagnòstic dels jugadors/alumnes per elaborar la programació d'acord amb les seves característiques i capacitats, i en base a uns objectius a assolir.
- Les competències de l'entrenador i del professor durant el procés d'ensenyament-aprenentatge són pràcticament semblants:
  - Planificar i programar.
  - Informar sobre les activitats o exercicis a realitzar.
  - Organitzar i controlar.
  - Corregir o aportar *feedback*.
  - Facilitar les relacions socioafectives, i per tant, un bon clima del grup.
  - Avaluar.

Conclusions i propostes

Pel que hem analitzat en aquest estudi, resulta evident l'estreta relació entre la formació del professor d'Educació Física i la formació de l'Entrenador Esportiu.

Considerem necessari establir vincles entre aquests dos àmbits per analitzar les transferències positives que des del camp de la formació del professorat es poden donar cap a la formació de l'entrenador esportiu.

L'aplicació de la nova legislació en titulacions esportives ha de permetre establir noves aportacions que des d'aquest estudi s'introdueixin immediatament durant el procés de formació de l'entrenador esportiu.

Així doncs, en el disseny dels programes de formació de l'Entrenador Esportiu s'han de considerar aquestes relacions per incorporar les aportacions que es produeixen de la investigació del professorat en general i del d'Educació Física en particular.

Bibliografia

BAUER, G. i UEBERLE, H. (1984). *Fussball. Faktoren der Leistungspieler und Mannschaftsführung*. Verlagsgesellschaft mbH, Munic.

CHELLADURAI, P. i HAGGERTY, T.R. (1978). "A normative model of decision styles in coaching". *Atletic Administrator*, núm. 13, pàg. 6-9.

DELGADO, M.A. (1989). *Influencia de un entrenamiento docente durante las Prácticas Docentes sobre algunas de las Competencias del Professor de Educación Física*. Tesi Doctoral. Universidad de Granada, Servei de Publicacions de la Universidad de Granada.

GRANDA, J. (1996). *Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros especialistas en educación física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo años de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestros especialista en Educación Física*. Tesi Doctoral. Universidad de Granada. Melilla.

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

IBÁÑEZ, S.J. (1997a). "Variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador en baloncesto". *Habilidad Motriz*, núm. 10, pàg. 30-37. COPLEF Andalusia. Córdoba.

IBÁÑEZ, S.J. (1997b). "Los modelos de entrenador deportivo basados en el rol predominante". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol. 4, núm. 4, pàg. 35-42. Consejo General de COPLEF. Madrid.

LAWSON, H.A. (1983). "Toward a model of teacher socialización in Phisical Education". *Journal of Teaching in Phisical Education*, núm. 3, pàg. 3-15.

LLEI 10/1990, de 15 d'octubre, DE L'ESPORT. B.O.E. núm. 249, de 17 d'octubre de 1990.

LÓPEZ, J.M. i cols. (1984). *Perfil personal de los alumnos aspirantes a maestro especialista en Educación Física, de las cuatro primeras promociones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Sección Magisterio de la Universidad de Jaén*. Dins *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. D.A. (1994). Edita Wanceulen, Sevilla.

MARTENS, R. i Cols. (1989). *El Entrenador. Nociones sobre Psicología, Pedagogía, Fisiología y Medicina para conocer el éxito*. Editorial Hispano Europea, S.A. Barcelona.

MEDINA CASAUBÓN, J. i DELGADO, M. A. (1995). "Técnicas de trabajo en grupo en la formación inicial del profesorado de Educación Física". *Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. (pàg. 673-680). Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. Lleida.

REIAL DECRET 594/1994, de 8 d'abril, sobre ensenyaments i títols dels Tècnics Esportius. B.O.E. núm 102, de 29 d'abril de 1994.

REIAL DECRET 1913/1997 de 19 de desembre de 1997, pel qual es configuren com ensenyaments de règim especial els conduents a l'obtenció de titulacions de tècnics esportius, s'aproven les directrius generals dels títols i dels corresponents ensenyaments mínims. B.O.E. núm 20, de 23 de gener de 1997.

TAUSCH (1977). *Erziehungspsychologie*. Velag für Psychologie, Göttingen.

ZEICHNER, K.M. (1983). "Alternative paradigm of teacher education". *Journal of Teacher Education*, XXXIV, núm. 3.

Educació Física Especial: actitud i formació dels docents en Secundària a la ciutat de Barcelona

Dr. F. Javier Hernández Vázquez
Professor titular de Didàctica i Fonaments de l'Educació Física INEFC-Barcelona

Víctor Hospital Tort
Professor Agregat d'Ensenyament Secundari

Paraules clau

Educació física, Ensenyament Secundari Obligatori, necessitats educatives especials, actitud i desenvolupament professional, Barcelona

Abstract

This article analyses the present situation of secondary school P.E. teachers in the city of Barcelona, in the face of special educative needs. This study is the continuation of the one already published on primary school P.E. Teachers (Hernández, Hospital and López, 1997). This investigation is centred on the analysis of the attitude and professional development of teachers as necessary elements in the successful attention to students with special educative needs. This is a social-educative study on the situation (attitude and formation) of the teachers with respects to the students with special educative needs. The treatment of the data begins with a questionnaire among a sample of PE Teachers, changing some of the questions of the original questionnaire that was previously used (Hernández, Hospital and López, 1998). The authors emphasise in the study the positive response of the PE Teachers to integration (although not categorically) as well as the pedagogic limitations of the teachers to face up to the students with special educative needs, especially the teachers difficulties in producing adequate individual timetables/programmes. Another relevant aspect mentioned by the teachers is the limitations and lack of means and equipment to face the special educative needs, underlining a lack of sensibility on the part of the administration on this subject. We also emphasise that the initial formation of the teachers to deal with the special educative needs seems to be inadequate and should be centred on more methodological ad didactic aspects.

Resum

Aquest article analitza la situació actual del professorat d'Educació Física de Secundària, a la ciutat de Barcelona, davant les necessitats educatives especials. Aquest estudi és la continuació de l'estudi ja realitzat i publicat sobre el professorat d'Educació Física de Primària (Hernández, Hospital i López, 1997). Aquesta investigació se centra en l'anàlisi de l'actitud i el desenvolupament professional dels docents com elements necessaris en l'èxit de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials. Aquest és un estudi socioeducatiu sobre la situació (actitud i formació) del professorat respecte dels alumnes amb necessitats educatives especials. El tractament de les dades es realitza des de l'administració d'un qüestionari entre una mostra de professorat d'Educació Física, variant algunes preguntes del qüestionari original utilitzat anteriorment (Hernández, Hospital i López, 1998). Els autors constaten en l'estudi la positiva resposta del professorat d'Educació Física cap a la integració (encara que no de forma categòrica) així com les limitacions pedagògiques del professorat per fer front els alumnes amb necessitats educatives especials, especialment les dificultats del professorat en realitzar adequacions curriculars individuals. Un altre aspecte destacat pel professorat sotmès a enquesta són les limitacions i la falta de mitjans i materials per afrontar les necessitats educatives especials, subratllant una falta de sensibilitat de l'Administració respecte a aquest tema. També es constata que la formació inicial dels docents per atendre a les necessitats educatives especials sembla inadequada i que hauria de centrar-se en aspectes més metodològics i didàctics.

Introducció

Les diferències individuals en l'aprenentatge i les implicacions que tenen per a un ensenyament eficaç són sempre objecte d'investigació, així com els programes d'innovació destinats a millorar els resultats escolars. Educar en la diversitat i en el concepte d'adaptacions curriculars són estratègies alternatives en el procés d'ensenyament.

La creació d'ambients d'aprenentatge que responguin en la pràctica a les diverses necessitats dels alumnes és un repte continu als esforços de la reforma educativa. L'educació adaptada a les característiques dels alumnes és, per als qui investiguen, els docents i els qui legislen, una alternativa prometedora per respondre a les diferents formes d'aprendre que tenen els alumnes, des dels qui presenten marginació social fins als qui presenten discapacitats psíquiques.

La premissa bàsica d'una educació adaptada a les necessitats educatives especials dels alumnes, és que l'èxit de l'aprenentatge s'optimitza quan se'ls proporcionen experiències que es construeixen des de la seva competència inicial, i que responen a les necessitats del seu aprenentatge.

Els projectes curriculars que responen d'una manera pràctica i real a les necessitats educatives especials, parteixen de la base que la varietat en el progrés d'aprenentatge de cada alumne ha de ser esperada pels professors, els pares i els mateixos alumnes. En aquest sentit, no han d'etiquetar-se els problemes d'aprenentatge com un fracàs sinó com una ocasió per aconseguir un ensenyament més avançat.

En conseqüència, s'espera que a la majoria dels alumnes, se'ls pugui proporcionar un ensenyament sense tenir que recórrer a la segregació d'un segon sistema educatiu (centres de recursos, o també centres específics). Aquests centres proporcionen serveis especials compensatoris, que la major part no són la solució per a aquests alumnes.

L'educació adaptada a les necessitats educatives especials pretén proporcionar experiències d'aprenentatge que l'ajudin a aconseguir les finalitats educatives necessàries. El terme *adaptada* es refereix: a la *modificació dels àmbits o contexts d'aprenentatge* del centre per respondre d'una manera efectiva a les diferències dels alumnes (adaptacions d'accés i de comunicació), al *desenvolupament de l'ajustament de l'ensenyament perquè aprengui en aquests ambients* (prioritzar els continguts d'acord amb la possibilitat de promoció de l'alumne ...) i les *adequacions al currículum* (adaptacions curriculars, adaptacions de les tasques, adaptacions a l'estil d'aprenentatge de l'alumne ...).

L'educació d'alumnes amb necessitats educatives especials no vol dir que els nostres alumnes tinguin que treballar sols o que l'ensenyament no tingui que ser estructurat, ans al contrari. Entre les característiques de l'educació tenim el desenvolupar els continguts conceptuals i de procediment necessaris per resoldre els problemes, i la responsabilitat de l'alumne en el seu aprenentatge i motivació. Les decisions sobre el contingut del currículum i la seqüència de l'ensenyament han de ser realitzades fonamentalment pel professor, basades en l'estructura del currículum i en la valoració que aquest té de les necessitats i característiques dels alumnes.

Entre d'altres, aquests són alguns dels motius, des dels quals el professorat ha de conèixer, formar-se i disposar d'estratègies per atendre als alumnes amb necessitats educatives especials. En conseqüència, el professorat d'Educació Física (de la mateixa manera que la resta del professorat) ha d'estar preparat per intervenir amb els alumnes amb necessitats educatives especials, i per a això, entre altres paràmetres és necessari començar a identificar les actituds i les possibles deficiències de formació del docent respecte als alumnes amb necessitats educatives especials (en els centres educatius d'ensenyament secundari). Aquest és un primer estudi, en aquest sentit, en l'àmbit de l'Ensenyament Secundari Obligatori.

Disseny de la investigació

El disseny de la investigació segueix en les línies ja plantejades en el precedent estudi realitzat sobre una mostra de centres de primària de la ciutat de Barcelona (Hernández, Hospital i López, 1997). El motiu de continuar amb idèntics plantejaments és englobar tots dos estudis en una única realitat i dintre d'un mateix marc investigador.

Els conceptes claus que es deriven de les hipòtesis presentades per a ser operades són: *a*) actitud positiva respecte a la diversitat; *b*) reconeixement de les limitacions pedagògiques; *c*) imputació d'aquestes a l'Administració; *d*) manca de sensibilitat respecte a la diversitat de l'Administració; *e*) manca de mitjans materials; *f*) formació deficient; *g*) manca de demanda de Formació Permanent; *h*) sensació de desbordament davant les exigències que implica l'atenció a la diversitat i *i*) desgana davant de l'esforç addicional. Cada un d'ells pot ser reformulat com a hipòtesis operatives, a les quals donar resposta amb la investigació empírica. Així doncs, els indicadors mesurables amb els quals 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. Sempre que s'ha pogut, s'ha buscat formular més d'una pregunta per donar resposta a una hipòtesi; s'han intentat formular o bé un cop en afirmatiu i un altre en negatiu, o bé un cop en preguntes obertes i una altra en tancades –a fi i efecte de minimitzar la subjectivitat induïda per la formulació o la situació al qüestionari de les preguntes, o almenys detectar-la en el moment en què les respostes siguin contradictòries. Aquesta reformulació es podria glossar com segueix:

a) L'actitud dels professors d'Educació Física respecte a l'atenció a la diversitat serà majoritàriament 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 afrontar l'atenció a la diversitat s'imputaran majoritàriament 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 majoritàriament a la falta de mitjans materials.

f) La formació per afrontar l'atenció a la diversitat serà considerada per la majoria del col·lectiu com 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 desgana en el col·lectiu de professors d'Educació Física a realitzar esforços addicionals per atendre la diversitat en 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 solament els aspectes comentats en el primer estudi, que sens dubte és primordial, ens ha portat a aquesta decisió. Que ja existissin estudis previs en aquest àmbit en altres contexts, feia potser menys aconsellable un abordatge teòric del tema. L'elaboració d'una teoria globalitzadora i universal requereix prèviament investigacions de base que plasmin els detalls de la realitat que pretén ser conceptualitzada.

Per a l'elaboració de l'enquesta utilitzada en aquesta investigació, es va reprendre l'enquesta plantejada en el precedent estudi. En aquella primera enquesta, es va tenir en compte propostes ja existents a les quals es van afegir qüestions que permetien donar resposta a les hipòtesis anteriorment plantejades. Aquestes propostes eren, primerament, l'adaptació del qüestionari ja existent (Barroso, 1991) realitzada per Hernández (1995) per al curs de postgrau d'Activitats Físiques Adaptades, en segon 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), com es recull a Hernández (1995), i finalment, les propostes de formulació fetes per Verdugo (1994). En aquesta segona enquesta (vegeu annex), s'introdueixen dues noves preguntes que intenten afinar més per confirmar o negar les nostres hipòtesis. Es pretén determinar la tendència si realment existeix una falta de demanda per part del professorat d'Educació Física per realitzar cursos davant de l'atenció a la diversitat, i si es detecta desgana en el col·lectiu de professors davant de la realització d'esforços addicionals per atendre a la diversitat a l'aula, aspectes que en el precedent estudi no quedaven clarament definits. A més a més, s'inclou dins de l'apartat sobre les dades de la mostra dues preguntes sobre si existeixen alumnes amb necessitats educatives especials en el centre i si aquests alumnes realitzen les classes d'Educació Física. La introducció d'aquestes dues variables ha estat motivada per la impossibilitat d'aconseguir dades, des de l'administració educativa, sobre aquells centres que acullen alumnes amb necessitats educatives especials (Ensenyament Secundari).

Elecció de la mostra

La població sobre la qual se centrarà aquesta investigació són els centres públics de Secundària de la ciutat de Barcelona. Determinarem com a centres públics aquells que depenen de l'Administració (econòmicament i administrativament), trobant, així, centres dependents del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, de l'Ajuntament de Barcelona, de la Diputació de Barcelona i del Ministeri de Defensa. Com centres de Secundària, englobarem solament aquells que realitzin algun dels següents nivells educatius i en els quals s'imparteixi Educació Física: BUP, FPI, Educació Secundària Obligatòria, i Batxillerat.

Les dades d'aquests centres educatius han estat extrets de la *"Guia de Centres Docents de Barcelona"* (juny 1996), editada per l'Ajuntament de Barcelona, i de la guia *"Implantació del 1r curs d'ESO a Barcelona"* (Curs 1996-97), editada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, per ser les guies de més recent publicació. Així, a Barcelona ciutat existeixen 76 centres públics de secundària, que és la delimitació realitzada per nosaltres en la població d'estudi.

Disseny de la mostra

La recollida de les dades es va realitzar des d'un mostreig aleatori simple sense reposició sobre la població de centres públics de secundària de la ciutat de Barcelona, prèviament determinada, en què cada individu de la població té la mateixa probabilitat de ser elegit. Aquest tipus de mostreig s'utilitza quan els elements de la població són homogenis respecte a la característica a estudiar, és a dir, que no existeixen diferències significatives entre els individus pertanyents a la població o que no existeix cap tipus d'informació rellevant que convé tenir en compte a l'hora de seleccionar la mostra.

Per a la selecció de la mostra d'estudi primer s'ha identificat numèricament tots els centres públics de secundària, segons els criteris ja establerts anteriorment, de Barcelona ciutat. La mida de la mostra és de 35 centres d'ensenyament secundari (IES). La incapacitat temporal de passar el qüestionari a tots els centres, ha fet que haguéssim de determinar una mida de mostra d'acord amb les nostres possibilitats temporals i que a la vegada fos representatiu. Com que la mida de la població a estudiar és inferior a 500 centres a la ciutat de Barcelona i perquè l'estudi garanteixi un mínim rigor, sabem que el límit inferior raonable a 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 mida final de la mostra l'esmentada de 35 individus.

Per a l'obtenció dels centres que intervindran en l'estudi, s'ha utilitzat el programa informàtic anomenat *"alea"*, ja utilitzat en la precedent investigació (Hernández, Hospital i Pérez, 1997) el qual ens permet l'aleatorietat en el mostreig. El funcionament d'aquest programa és molt senzill, i és independent de la mida de la població i de la mostra. L'aleatorietat d'aquest programa es deu a que agafa 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 l'elecció de la mostra amb aquest programa primer se li ha de donar la mida de la població (mínim i màxim), en aquest cas entre 1 i 76, i després determinar la mida de la mostra (valors a escollir entre el mínim i màxim).

Temporització i obtenció de les dades

L'enquesta es va administrar durant els mesos d'abril i maig del curs escolar 96-97. Per a l'obtenció de les dades els entrevistadors van anar personalment als centres seleccionats, i es va administrar el qüestionari creat per a aquest motiu. Prèviament, es va enviar una carta a la direcció de l'Institut d'Ensenyament Secundari (IES) i se'ls va informar de l'objectiu de l'estudi i de la nostra visita, i es va concertar telefònicament una cita amb el professor d'Educació Física. En el supòsit que existís més d'un professor d'Educació Física en el centre, es deixaria a elecció dels professors qui hauria de realitzar-la. Les enquestes van ser administrades personalment al 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 sotmès a enquesta per assessorar-lo en qualsevol dubte que pogués sorgir, però també per controlar que s'estava fent dins de les normes establertes.

Tractament de les dades

L'objectiu és recopilar tota una sèrie d'informacions en relació amb l'actitud del professorat d'Educació Física de Secundària, de la ciutat de Barcelona, davant dels alumnes amb necessitats educatives especials. 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 en les hipòtesis. Així, per a cada una d'elles s'aniran abordant totes aquelles preguntes que ens serveixin per a la seva confirmació o rebuig. L'anàlisi univariant serà la nostra eina principal de treball. Basant-se en aquesta anàlisi 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 no tindria sentit davant de les reflexions que ens hem proposat la formulació d'hipòtesis quantitatives.

Característiques de la mostra

Els centres de secundària que han col·laborat en aquesta investigació han estat un total de 30, dels 35 seleccionats inicialment. Els motius de no poder administrar el qüestionari a la totalitat dels centres seleccionats han estat per la impossibilitat de contactar amb el professorat d'aquests cinc centres restants, dins dels terminis de temps establerts.

Dels 30 centres de secundària que han participat en l'enquesta un 73% tenen alumnes amb necessitats educatives especials en el centre en les diferents àrees, un 20% no té alumnes amb necessitats educatives especials i la resta no sap o bé no contesta (fig. 1). Aquestes dades s'han obtingut des de les respostes facilitades pel professorat als quals se'ls va administrar el qüestionari.

A través de les respostes dels professors s'ha trobat que en un 63% dels centres de secundària existeixen alumnes amb necessitats educatives especials en les classes d'Educació Física i un 30% en els quals no acudeixen aquests alumnes. Comparant aquestes dades amb les obtingudes en la pregunta anterior, apreciem la falta de coincidència entre el percentatge de centres de secundària que tenen alumnes amb necessitats educatives especials (73%) i el percentatge d'alumnes amb necessitats educatives especials que acudeixen a les classes d'Educació Física (63%). S'ha intentat explorar si algunes de les dades característiques de la mostra podien ser determinants en aquesta resposta (etapa on exerceix el professorat, sexe, experiència, edat, etc.). També s'ha estudiat si algunes de les preguntes plantejades en el qüestionari (coneixement de les propostes educatives de la LOGSE, capacitat d'elaborar adequacions curriculars individualitzades, etc.) podien influir en les dades obtingudes. Malgrat tot, cap de les variables analitzades s'han mostrat determinants per donar una possible raó. Malgrat tot, podria apuntar-se una altra explicació. La diferència entre tots dos percentatges pot ser motivada per una incorrecta aplicació de la legislació vigent sobre l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials en les classes d'Educació Física. Així, aquesta diferència podria

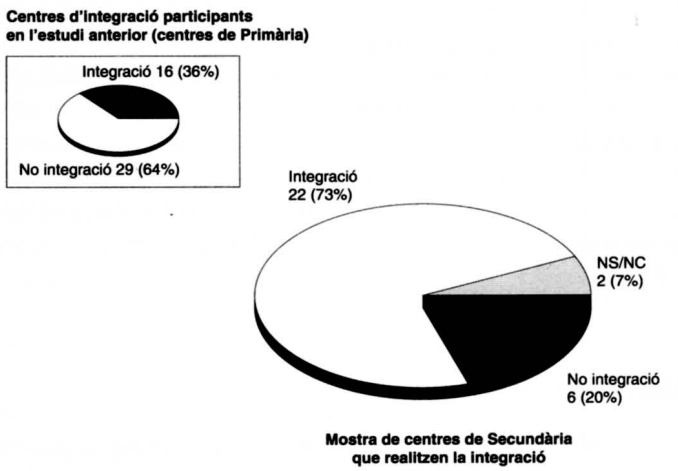


Figura 1. Comparació de les mostres de centres que realitzen integració (Primària i Secundària).

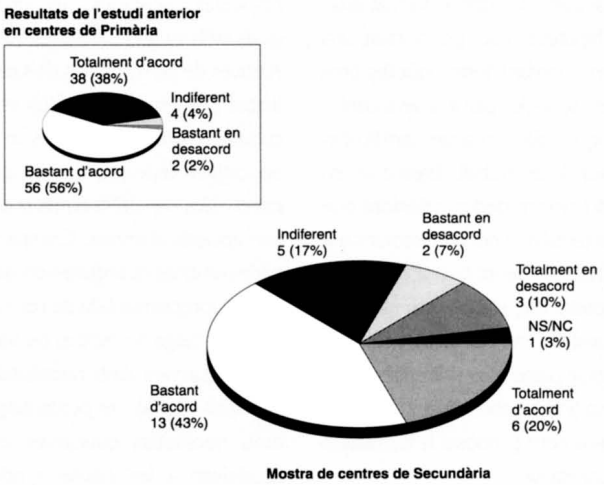


Figura 2. La integració d'alumnes amb necessitats educatives especials en les classes d'Educació Física és possible.

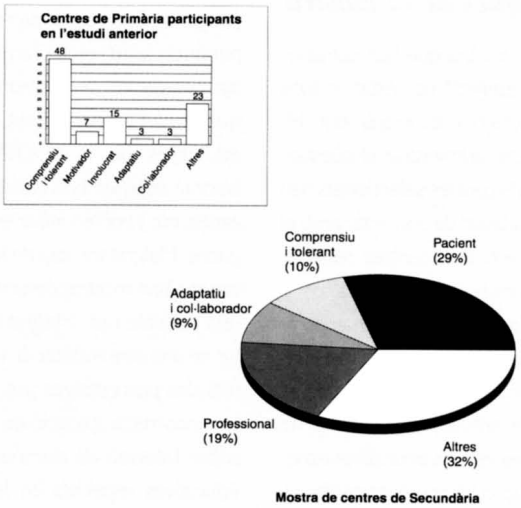


Figura 3. Actituds que ha de posseir, a més de la formació adequada, el professor que imparteix ensenyament a l'escola ordinària amb nens integrats.

ser deguda a l'aplicació inadequada de la normativa davant d'aquest tipus d'alumnes, permetent l'exempció de les classes d'Educació Física als alumnes amb necessitats educatives especials, plantejament que en l'actualitat no pot realitzar-se atenent a la lletra de la LOGSE i a l'Ordre 10 de juliol de 1995 per la qual es regula l'adaptació del currículum d'Educació Física.

Resultats de la investigació

L'estudi s'ha centrat en els centres públics d'Educació Secundària de la ciutat de Barcelona, que imparteixin ESO, Batxillerat, BUP o FP1. Així, el total de centres públics de Secundària és de 76. A diferència de l'anterior estudi (Hernández, Hospital i López, 1997), sobre centres de Primària, ha estat impossible determinar en la nostra població (tots els centres de Barcelona) quin percentatge d'Instituts de Secundària estan realitzant integració. Malgrat tot, aquesta informació s'ha pogut aconseguir des de la mostra obtinguda. Així, i des de les dades obtingudes de les enquestes, el 73% dels centres de Secundària tenen alumnes amb necessitats educatives especials. També és important ressaltar que en el 63% dels centres sotmesos a enquesta trobem alumnes amb necessitats educatives especials que acudeixen a les classes d'Educació Física, no coincidint aquest percentatge amb el d'alumnes amb necesitats educatives especials que acudeixen als centres de Secundària de la ciutat de Barcelona.

La majoria del professorat d'Educació Física de Secundària mostra actituds positives cap a la integració, sense donar-se, malgrat tot, de forma categòrica (figura 2). La falta de contacte i experiències amb alumnes amb necessitats educatives especials s'apunta com una de les possibles causes, de no mostrar unívocament actituds positives cap a la integració. Els professors d'Educació Física reconeixen, en la seva majoria, tota una sèrie de limitacions pedagògiques per atendre correctament a la diversitat dels alumnes dins de la classe d'Educació Física, destacant les dificultats per realitzar adequacions curriculars individualitzades.

També és rellevant les actituds i conductes que el professorat creu que han de posseir davant dels alumnes amb necesitats educatives especials (figura 3). Mostra una especial rellevància la paciència, així com la tolerància i la comprensió, però apuntant-se també la professionalitat del professorat com un aspecte important.

El professorat d'Educació Física imputa a l'Administració les limitacions i la falta de mitjans i materials per afrontar les necessitats educatives especials, i destaca una falta de sensibilitat de l'Administració respecte a aquest tema.

En línies generals, el professorat sotmès a enquesta creu que la formació del professorat no és adequada per atendre als alumnes amb necessitats educatives especials en els centres públics de Secundària (figura 4). Aquesta formació hauria de centrar-se en aspectes metodològics i didàctics, aspectes curriculars, en aspectes concrets de cada centre i d'acord amb les característiques del propi centre i de la seva realitat, i els permetria així poder atendre als alumnes amb necessitats educatives especials, i evitaria que fos el professor de suport l'únic encarregat del seu ensenyament.

Es constata que existeixen indicis pels quals la majoria del professorat d'Educació Física de la mostra no presenta interès per realitzar cursos de formació permanent davant les necessitats educatives especials. Tam-

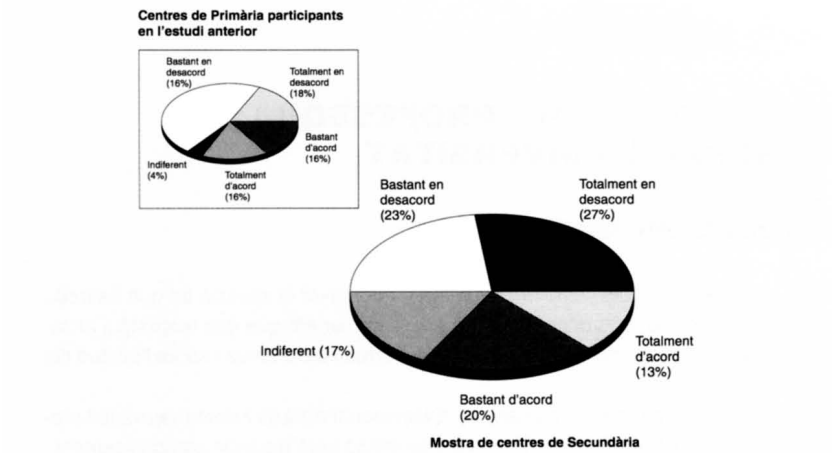


Figura 4. La formació del professorat és adequada per fer front a l'ensenyament de nens amb necessitats educatives especials.

bé es comprova clarament que el professorat no sol·licita a l'Administració la realització de cursos relacionats amb l'ensenyament d'alumnes amb necessitats educatives especials. Tots els resultats obtinguts ens mostren que existeix una clara deficiència en el desenvolupament professional davant els alumnes amb necessitats educatives especials.

Com succeïa en la investigació anterior (Hernández, Hospital i López; 1997), el professorat no mostra una sensació de desbordament per la inclusió d'alumnes amb necessitats educatives especials en les classes d'Educació Física. Es detecten indicis d'una sensació de desgana en el professorat d'Educació Física de Secundària en participar en cursos de formació per atendre als alumnes amb necessitats educatives especials. La realització d'esforços addicionals, que suposaria la participació en aquests cursos, s'apunta com la possible causa. Per acabar, recollim una de les conclusions de l'estudi anterior (Hernández, Hospital i López; 1997) i que tendeix a confirmar-se en l'actual: "davant del discurs ideològic d'acceptació de les necessitats educatives especials, l'actitud del professorat era majoritàriament positiva, mentre que davant de la necessitat de formació el propi professorat no demanava una formació continuada".

Bibliografia

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1996). *Guia de centres docents de Barcelona*. Institut Municipal d'Educació de Barcelona.

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

DIVERSOS AUTORS (1991). *El professorat de primària i secundària a Catalunya: necessitats i perspectives en la seva formació permanent*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

DIVERSOS AUTORS (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.

DIVERSOS AUTORS (Ministerio de Educación y Ciencia, 1984). *Proyecto de Reforma de la formación del profesorado*. Madrid. MEC.

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

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

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.

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.

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

HERNÁNDEZ, J.; HOSPITAL, V.; LÓPEZ, C. (1997). *La Educación Física, Deporte y Atención a la Diversidad. Instituto Andaluz del Deporte*. Colección Deportes, núm. 25. Junta de Andalucía. Málaga.

HERNÁNDEZ, J.; HOSPITAL, V.; LÓPEZ, C. (1998). "La Educación Física Especial: actitud de los docentes en primaria". *Apunts. Educació Física i Esports*, núm. 51. INEFC. Barcelona.

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*, núm. 17, Maig-Agost.

MCDANIEL, L. (1982). "Changing vocational teachers' attitudes toward the handicapped". *Exceptional Children*, núm. 48, pàg. 377-378.

PATRICK, G.D. (1987). "Improving attitudes toward disabled persons". *APAQ*, núm. 4, pàg. 316-325.

RIZZO, T.L.; VISPOEL, W.P. (1991). "Physical Educator' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps". *APAQ*, núm. 1, pàg. 4.

RIZZO, T.L.; VISPOEL, W.P. (1992). "Changing attitudes about teaching students with handicaps". *APAQ*, núm. 1, pàg. 54.

RIZZO, T.L.; WRIGHT, R.G. (1987). "Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps". *American Corrective Therapy Journal*, núm. 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". Dins G.F Summers (Ed.) *Medición de actitudes*. Mèxic. Trillas.

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.

ANNEX

LA FORMACIÓ CONTÍNUA DEL PROFESSORAT I L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

PROTOCOL DEL QÜESTIONARI

Li agraïm anticipadament la seva col·laboració en aquest projecte. Amb ell pretenem fer conèixer la situació en què es troba l'atenció a la diversitat en l'Educació Física en els nostres centres docents. Per a això li demanem que ens respongui al següent qüestionari. Aquest planteja una sèrie de preguntes respecte a l'adequació de la Formació Contínua i sobre l'actitud del professorat d'Educació Física de Secundària davant de la diversitat.

La seva resposta requereix en la majoria de casos tan sols una creu o una paraula. Excepcionalment se li demanen vàries propostes o algun comentari. El qüestionari té una durada d'entre 15 i 20 minuts. La informació serà tractada estadísticament i confidencialment, doncs no es pretén en cap moment l'anàlisi individual dels professors d'Educació Física sinó del col·lectiu global.

Hem de disculpar-nos per haver renunciat a utilitzar expressions que incloguin tots dos sexes (p. ex.: nenes/nens) perquè es pugui llegir millor el qüestionari. Malgrat tot, totes les preguntes es dirigeixen a tots dos sexes.

ENQUESTA

Dades inicials

Edat :_____ Sexe :_____ Experiència docent (anys): _____ Titulació: _____

Etapa en què exerceix: ☐ Educació Secundària Obligatòria (1r cicle/2n cicle)
☐ Batxillerat
☐ BUP
☐ Formació Professional

Situació actual: ☐ funcionari
☐ interí
☐ substitut
☐ d'altres _____

El centre on treballa té alumnes amb necessitats educatives especials?

☐ SÍ ☐ NO

Existeixen alumnes amb necessitats educatives especials en les classes d'Educació Física del centre?

☐ SÍ ☐ NO

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 SÍ assenyali quines activitats:

_____

3. Ha sol·licitat a l'Administració cursos de formació sobre l'atenció a la diversitat?

☐ SÍ ☐ NO Si la resposta és SÍ assenyali si se'ls han concedit i en què consistien:

_____

4. Creu que el sistema de formació inicial del professorat és adequat?

☐ SÍ ☐ NO Si la resposta és NO assenyali les causes:

_____

5. 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 als alumnes integrats
☐ c) Conflicte entre els professors
☐ d) D'altres problemes

_____
_____

6. La formació permanent hauria de centrar-se abans de res en els següents temes:

_____
_____
_____
_____

7. A què creu que es deu el rebuig de molts professors cap al fenomen de la integració?:

☐ a) La comprovació de la impossibilitat de portar a terme amb eficàcia el seu ensenyament davant de la presència de nens amb problemes.
☐ b) La consideració que és millor l'ensenyament dels nens disminuïts en centres específics
☐ c) D'altres motius (especifiqui'ls):

_____
_____

8. El professor que imparteix el seu ensenyament a l'escola ordinària amb nens integrats ha de posseir a més a més de la formació adequada les següents actituds:

☐ a) _____
☐ b) _____
☐ c) _____

9. Considera que pot elaborar una adequació curricular individualitzada a Educació Física?

☐ a) Sí
☐ b) Sí, però amb dificultats
☐ c) No

10. 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 en l'aula
☐ c) Metodologia individualitzada i treball cooperatiu
☐ d) Avaluació i seguiment
☐ e) D'altres (especifiqui'ls):

11. Ordeni segons la seva importància les actituds personals que creu que el professor en l'ensenyament d'alumnes amb necessitats educatives especials ha de posseir:

____ salut
____ autoacceptació
____ sentit ètic
____ capacitat de treball en equip
____ capacitat d'empatia
____ comprensió
____ paciència
____ sentit positiu de la vida

A continuació s'exposen tota una sèrie de qüestions sobre la necessitat i l'adequació de la formació permanent en relació a l'atenció a la diversitat en Educació Física i sobre coneixements previs de determinades deficiències i la seva inclusió a classe. 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

12.	La integració d'alumnes amb necessitats educatives especials en les classes d'educació física és possible.	–2	–1	0	+1	+2
13.	L'Administració dedica els mitjans suficients per a la formació permanent del professorat.	–2	–1	0	+1	+2
14.	El professorat d'Educació Física no participa en activitats de formació permanent davant l'atenció a la diversitat degut a la desgana que produeix la realització d'esforços addicionals.	–2	–1	0	+1	+2
15.	El treball en equip dels professors tutors, dels professors de suport i d'altres especialistes millora la qualitat d'ensenyament.	–2	–1	0	+1	+2
16.	La formació del professorat és adequada per fer front a l'ensenyament de nens amb necessitats educatives especials.	–2	–1	0	+1	+2
17.	La integració ha promogut el meu interès pel perfeccionament professional.	–2	–1	0	+1	+2
18.	La formació permanent del professorat s'hauria de portar a terme en el propi centre de treball a través d'orientacions i suport d'altres professionals, a efectes de resoldre els problemes reals que sorgeixen en la seva activitat docent.	–2	–1	0	+1	+2
19.	Les funcions del professor de suport són encarregar-se absolutament de l'ensenyament dels nens amb necessitats educatives especials mentre el professor tutor atén als altres nens.	–2	–1	0	+1	+2
20.	La formació permanent del professorat s'hauria d'efectuar mitjançant l'assistència a cursos específics impartits dins de l'horari laboral.	–2	–1	0	+1	+2
21.	El sistema actual de formació permanent del professorat és vàlid.	–2	–1	0	+1	+2
22.	La formació permanent és important per millorar la tasca docent dels professors amb nens d'integració.	–2	–1	0	+1	+2
23.	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 en l'escola.	–2	–1	0	+1	+2
24.	La integració tendeix a ser imposada més que a realitzar-se una divulgació i informació sobre ella.	–2	–1	0	+1	+2
25.	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
26.	Els centres tenen els mitjans i recursos materials necessaris per a l'atenció a la diversitat.	–2	–1	0	+1	+2
27.	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
28.	Els nens amb necessitats educatives especials han de centrar l'atenció del professor.	–2	–1	0	+1	+2
29.	Per a cada tipus d'alumnes 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
30.	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
31.	Per als alumnes amb discapacitat psíquica, la seva atenció en institucions especials contribueix millor a la seva educació.	–2	–1	0	+1	+2
32.	Els alumnes amb discapacitat física se senten a disgust en no poder rendir com la resta dels seus companys a la classe d'Educació Física.	–2	–1	0	+1	+2
33.	En aquest apartat pot expressar aquelles opinions respecte al tema de la diversitat que desitjaria que fossin sentides per l'Administració.					

Alguns aspectes teòrics i pràctics en l'elaboració d'enquestes en l'àmbit escolar

Antonio Tinajas Ruiz
Agregat d'Educació Física
IES Joan Ramon Benaprés (Sitges)

Paraules clau

enquesta, població, mostra, fiabilitat, error, mostreig aleatori simple, mostreig aleatori sistemàtic, qüestionari

Resum

L'enquesta constitueix un dels instruments més importants d'investigació en les ciències socials i és utilitzada freqüentment en l'àmbit de l'educació física. Amb l'objectiu de potenciar la seva utilització pels professionals de l'educació física, s'expliquen d'una manera entenedora els principis teòrics i pràctics bàsics que cal seguir per elaborar una enquesta. Es dedica una atenció especial a la determinació de l'amplitud de la mostra i la seva selecció i a l'elaboració del qüestionari.

Per últim, s'apliquen els principis explicats a un cas pràctic consistent en la realització d'una enquesta entre l'alumnat d'educació física d'un institut.

Abstract

The survey is one of the most instruments of research in social sciences and is frequently used in the physical education scene. With the object of boosting its use by physical education professionals, the theoretical and practical principles that have to be followed in making a survey are explained in an understandable way. Special attention is dedicated to the determination of the example and to the selection and make up of the questionnaire. Lastly, the principles explained are applied to a practical case consisting in the realisation of a survey between physical education students of an institute.

Introducció

L'enquesta és un dels millors instruments d'investigació que tenim al nostre abast en l'àmbit de les ciències socials. Ens permet assolir el millor coneixement possible de la realitat amb el menor cost econòmic i amb un estalvi considerable d'esforç i de temps.

L'enquesta ha estat força utilitzada en diferents àmbits de l'educació física: des de l'àmbit de l'educació pròpiament dita (Bone i Contreras, 1985; Tinajas, 1996; Escudero, 1984), passant pel coneixement de l'extensió social de la pràctica fisicoesportiva (García, 1991; Cañellas i Rovira, 1995; Serra, 1995), l'ús de les instal·lacions esportives (Martínez-Tur, Tordera i Ramos, 1996) o la realitat laboral del professionals de l'educació física i l'esport (Martínez del Castillo i altres, 1991; Martínez del Castillo, 1993).

Tanmateix, l'esforç que comporta la realització d'una enquesta pot veure's malmès per la manca de rigor durant l'execució de les diferents etapes de la investigació. Potser l'etapa determinant és l'elecció de l'amplitud de la mostra i la seva selecció. Una mostra insuficient o mal escollida fa impossible l'extrapolació posterior de les dades obtingudes de la mostra al conjunt de la població. Una altra etapa important és l'elaboració del qüestionari.

L'objectiu d'aquest article no és fer una descripció extensa i rigurosa del procediment que cal seguir a l'hora de dur a terme una investigació mitjançant una enquesta. Per això ja existeixen bons llibres de referència (Colton, 1986; Moser i Kalton, 1985; Rodríguez, 1991). El propòsit és molt menys ambiciós, però alhora més interessant: explicar d'una manera comprensible els principis teòrics i pràctics

AMPLITUD DE LA POBLACIÓ	AMPLITUD DE LA MOSTRA PER A MARGES D'ERROR INDICAT A SOTA					
	±1%	±2%	±3%	±4%	±5%	±10%
500					222	83
1.000				385	286	91
1.500			638	441	316	94
2.000			714	476	333	95
2.500		1.250	769	500	345	96
3.000		1.364	811	517	353	97
3.500		1.458	843	530	359	97
4.000		1.538	870	541	364	98
4.500		1.607	891	549	367	98
5.000		1.667	909	556	370	98
6.000		1.765	938	566	375	98
7.000		1.842	949	574	378	99
8.000		1.905	976	580	381	99
9.000		1.957	989	584	383	99
10.000	5.000	2.000	1.000	588	385	99
15.000	6.000	2.143	1.034	600	390	99
20.000	6.667	2.222	1.053	606	392	100
25.000	7.143	2.273	1.064	610	394	100
50.000	8.333	2.381	1.087	617	397	100
100.000	9.091	2.439	1.099	621	398	100
∞	10.000	2.500	1.111	625	400	100

p = proporció (en percentatge) dels elements portadors del caràcter considerat.
Si *p* és <50% la mostra necessària és més petita.

Taula 1. Amplitud de la mostra en funció del volum de la població finita i de l'error per a una p = q = 50% i un nivell de fiabilitat del 95,5% (Mateo, 1989, pàg. 292).

que cal seguir quan elaborem una enquesta i aplanar el camí perquè, qui ho desitgi, s'endinsi en el món de l'estadística descriptiva i les seves aplicacions en l'àmbit de l'educació física.

El treball està explicat com si volguessim fer una enquesta entre l'alumnat d'ESO d'un gran institut. El procediment seria exactament el mateix si l'enquesta anés dirigida a l'alumnat de secundària del Baix Llobregat, del Tarragonès o a tot el professorat d'educació física de Catalunya.

Què volem saber?

El primer que cal fer quan enllestim el repte d'enquestar un grup de persones és un esforç de reflexió per tal de concretar allò que volem esbrinar mitjançant l'enquesta. Es poden preguntar moltes coses, però no totes tenen el mateix interès quan l'objectiu principal de l'enquesta és, per exemple, obtenir informació per millorar l'actuació pedagògica del departament d'educació física, introduir modificacions en el disseny curricular de l'àrea o esbrinar els interessos del nostre alumnat.

L'amplitud de la mostra

Un cop concretats els objectius, el primer problema que hem de resoldre quan fem una enquesta és la determinació de l'amplitud de la mostra. Aquest dependrà, en primer lloc, del volum de la població. Si la població és molt petita, com quan volem conèixer l'opinió del grup-classe sobre aspectes del comportament del seu professor d'educació física, la mostra ha de coincidir necessàriament amb tota la població. Dit d'una altra manera: cal enquestar tot l'alumnat de cada classe.

Altrament, quan la població de la qual volem conèixer una opinió comença a ser una mica gran (1.000 persones) podem plantejar-nos la tria d'una mostra més petita que la població. El volum de la mostra en relació amb el total de la població serà tant més petit quan més gran sigui aquesta població. Per exemple, fixades tres condicions que més endavant explicarem ($p = q = 0,5$; error = 5%; fiabilitat = 95,5%), la mostra seria de 222 individus per una població de 500 (44,4%), de 286 per a una població de 1.000 persones (28,6%) i de 385 per a una població de 10.000 (3,8%) (taula 1).

Vegem què signifiquen aquestes tres condicions que determinen l'amplitud de la mostra en funció del volum de la població.

1. Primera condició: $p = q = 0,5$ (50%). Les lletres p i q fan referència a les preguntes dicotòmiques, és a dir, aquelles que només accepten dues respostes excloents, per exemple:

- Indica el teu sexe (home-dona).
- Pertanyes a un club esportiu? (sí-no).

Tanmateix, una pregunta que accepta vàries respostes es pot considerar com un conjunt de preguntes dicotòmiques. Prenguem com exemple aquesta pregunta i uns hipotètics resultats en tant per cent:

- En general, consideres que la qualificació que reps en l'assignatura d'educació física és:

1. Superior als teus mereixements (21%).
2. Coincident amb els teus mereixements (40%)
3. Inferior als teus mereixements (39%)

Aquesta pregunta es pot descomposar en tres subpreguntes dicotòmiques:

a) la qualificació que reps en l'assignatura d'educació física és superior als teus mereixements? (sí, 21 % - no, 79 %).
b) la qualificació que reps en l'assignatura d'educació física és coincident amb els teus mereixements? (sí, 40 % - no, 60 %).
c) la qualificació que reps en l'assignatura d'educació física és inferior als teus mereixements? (sí, 39 % - no, 61 %).

Si el percentatge de persones que contesten *sí* a la subpregunta *a* és *x*, aleshores el percentatge de persones que contesten *no* a la mateixa subpregunta és 100-*x*, és a dir, la suma dels percentatges de les persones que contesten sí a les respostes 1 i 2. En les preguntes dicotòmiques la proporció (en tant per u) d'una de les respostes es denomina amb la lletra p i la proporció de l'altra resposta possible es denomina q. Òbviament, $p + q = 1$ i, per tant, $q = 1 - p$ i $p = 1 - q$.

Doncs bé, l'amplitud de la mostra depèn de la proporció de persones que es preveu que triaran una de les respostes. L'amplitud de la mostra és màxima quan les proporcions p i q són iguals ($p = q = 0,5$) i és mínima quan p (o q) s'aproxima a 0 i, per tant, q (o p) s'aproxima a 1 (taula 2). Com sigui que sovint no es coneix quina és la distribució de les respostes, el que es fa es agafar una mostra amb un volum adient a la pitjor de les possibles distribucions, és a dir, $p = q = 0,5$. Si després resultés que p i q són diferents de 0,5 això significaria que, d'haver-ho sabut, podríem haver agafat una

mostra més petita. Ara bé, si haguessim agafat una mostra més petita suposant errò-niament una distribució de p i q diferent de 0,5 i després resultés que la distribució obtinguda s'aproxima més a 0,5 (50% per a cada resposta), això significaría que les dades obtingudes no tindrien la fiabilitat necessària per a poder extrapolar-los al conjunt de la població.

Seguint amb l'exemple de la pregunta sobre les qualificació en l'assignatura d'educació física, si la distribució de respostes fos el resultat d'una enquesta anterior i es tractés ara de tornar-la a passar, no caldria fer la suposició que la proporció d'una de las tres respostes podria ser del 50%. Per les dades d'una enquesta anterior ja sabem que la pitjor distribució de las tres respostes es mou als voltants d'una $p = 0,40$ i una $q = 0,60$ (és la distribució que s'acosta més a 0,5/0,5). El volum de la mostra per a una distribució com aquesta és més petit que el volum d'una mostra per a una distribució 0,5/0,5. Quan el nombre d'enquestes és molt gran i el seu cost considerable, val la pena aprofitar la informació prèvia de què disposem per fer aquest tipus de correccions, sobretot quan les distribucions són molt diferents (per exemple, 0,2/0,8). Tanmateix, aquest aprofitament només és possible quan totes les preguntes (i subpreguntes) compleixen la condició esmentada. Si hagués una pregunta al qüestionari per a la qual no coneguéssim cap dada i haguéssim de considerar que $p = q = 0,5$, la mostra, almenys per aquesta pregunta, hauria de ser superior. Això suposa tal nivell de complicació pràctica que gairebé sempre es considera que la proporció de persones que poden triar una resposta i la contraria és la mateixa ($p = q = 0,5$).

Pel que fa a l'error, ens indica l'interval en el qual podem esperar, amb una certa probabilitat, que es trobi la veritable mitjana (o un altre estadístic) de la població que estem estudiant. Si la mitjana de les respostes a una pregunta és 4,56 i l'error previst és del 5%, això voldrà dir que la veritable mitjana estarà compresa (amb una probabilitat de la qual tot seguit en parlarem) entre $4,56 + 4,56 \times 0,05$ i $4,56 - 4,56 \times 0,05$, és a dir, $4,56 \pm 0,23$ (4,33 – 4,79).

Per últim, què vol dir una fiabilitat del 95%? Doncs, seguint amb l'exemple anterior, és la probabilitat que hi ha de què la veritable mitjana es trobi compresa entre 4,79 i 4.33, dit d'una altra manera, de cada 100 medicions que fem de la mitjana cal esperar que 95 caiguin dins de l'interval 4,79-4,33. Com és fàcil imaginar, el volum d'una mostra creixerà a mesura que disminueixi l'error màxim que estem disposats a acceptar. També ho farà si augmenta la fiabilitat de l'estadístic que estem calculant (una proporció, una mitjana...). En investigació social és habitual acceptar errors entre el 3 i el 5% amb una fiabilitat del 95% o del 95,5%.

L'elecció de la mostra

Un cop resolt el problema de com determinar l'amplitud de la mostra, cal enfrontar-ne un altre: com escollir la mostra. L'elecció més fiable de la mostra és la que fa servir el mètode aleatori simple. És molt senzill. Es tracta de numerar tota la població sotmesa a estudi (1, 2, 3, 4, ... n) i escollir aleatòriament tantes xifres com persones tingui la mostra. Per a escollir les xi-

LÍMITS D'ERROR	VALORS PRESUMIBLES DE p I DE q EN % ($p + q = 100$)													
±2 O en % (E)	1/99	2/98	3/97	4/96	5/95	10/90	15/85	20/80	25/75	30/70	35/65	40/60	45/55	50/50
0,1	39.600	78.400	116.400	153.600	190.000	360.000	510.000	640.000	750.000	840.000	910.000	960.000	990.000	1.000.000
0,2	9.900	19.600	29.100	38.400	47.500	90.000	127.500	160.000	187.500	210.000	227.500	240.000	247.500	250.000
0,3	4.400	8.711	12.933	17.067	21.111	40.000	56.667	71.111	83.333	93.333	101.111	106.667	110.000	111.111
0,4	2.475	4.900	7.275	9.600	11.875	22.500	31.875	40.000	46.875	52.500	56.875	60.000	61.875	62.500
0,5	1.584	3.136	4.656	6.144	7.600	14.400	20.400	25.600	30.000	33.600	36.400	38.400	39.600	40.000
0,6	1.100	2.178	3.233	4.267	5.278	10.000	14.167	17.778	20.833	23.333	25.278	26.667	27.500	27.778
0,7	808	1.600	2.376	3.135	3.878	7.347	10.408	13.061	15.306	17.143	18.577	19.592	20.204	20.408
0,8	619	1.225	1.819	2.400	2.969	5.625	7.969	10.000	11.719	13.125	14.219	15.000	15.469	15.625
0,9	489	968	1.437	1.896	2.346	4.444	6.296	7.901	9.259	10.370	11.235	11.852	12.222	12.346
1,0	396	784	1.164	1.536	1.900	3.600	5.100	6.400	7.500	8.400	9.100	9.600	9.900	10.000
1,5	176	348	517	683	844	1.600	2.267	2.844	3.333	3.733	4.044	4.267	4.400	4.444
2,0	99	196	291	384	475	900	1.275	1.600	1.875	2.100	2.275	2.400	2.475	2.500
2,5	63	125	186	246	304	576	816	1.024	1.200	1.344	1.456	1.536	1.584	1.600
3,0	44	87	129	171	211	400	567	711	833	933	1.011	1.067	1.100	1.111
3,5	32	64	95	125	155	294	416	522	612	686	743	784	808	816
4,0	25	49	73	96	119	225	319	400	469	525	569	600	619	625
4,5	20	39	57	76	94	178	252	316	370	415	449	474	489	494
5,0	16	31	47	61	76	144	204	256	300	336	364	384	396	400
6,0	11	22	32	43	53	100	142	178	208	233	253	267	275	278
7,0	8	16	24	31	39	73	104	131	153	171	186	196	202	204
8,0	6	12	18	24	30	56	80	100	117	131	142	150	155	156
9,0	5	10	14	19	23	44	63	79	93	104	112	119	122	123
10,0	4	8	12	15	19	36	51	64	75	83	91	96	99	100
15,0	2	3	5	7	8	16	23	28	33	37	40	43	44	45

Taula 2. Tamany de la mostra d'una població infinita en funció de l'error i de la distribució de p i de q per a un nivell de fiabilitat del 95,5% (Mateo, 1989, pàg. 290).

54463	22662	65905	70639	79365	67382	29085	69831	47058	08186	59391	58030	52098	82718
15389	85205	18850	39226	42249	90669	96325	23248	60933	26927	99567	76364	77204	04615
85941	40756	82414	02015	13858	78030	16269	65978	01385	15345	10363	97518	51400	25670
61149	69440	11286	88218	58925	03638	52862	62733	33451	77455	86859	19558	64432	16706
05219	81619	10651	67079	92511	59888	84502	72095	83463	75577	11258	24591	36863	55368
41417	98326	87719	92294	46614	50908	64886	20002	97365	30976	95068	88628	35911	14530
28357	94070	20652	35774	16249	75019	21145	05217	47286	76305	54463	47237	73800	01017
17783	00015	10806	83091	91530	36466	39981	62481	49177	75779	16874	62677	57412	13215
40950	84820	29881	85966	62800	70326	84740	62660	77379	90279	92494	63157	76593	91316
32995	64157	66164	41180	10089	41757	78258	96488	88629	37231	15669	56689	35682	40844
96754	17676	55659	44105	47361	34833	86679	23930	52249	27083	99116	75486	84989	23476
34357	86040	53364	71726	45690	66334	60332	22554	90600	71113	15696	10703	65178	90637
06318	37403	49927	57715	50423	67372	63116	48888	21505	80182	97720	15369	51269	69620
62111	52820	07243	79931	89292	84767	85693	73947	22278	11551	11666	13841	71861	98000
47534	09243	67879	00544	23410	12740	02540	54440	32949	13491	71628	73130	78783	75691
98614	75993	84460	62846	59844	14922	48730	73443	48167	34770	40501	51089	99943	91843
24856	03648	44898	09351	98795	18644	39765	71058	90368	44104	22518	55576	98215	82068
96887	12479	80621	66223	86085	78285	02432	53342	42846	94771	75112	30485	62173	02132
90801	21472	42815	77408	37390	76766	52615	32141	30268	18106	80327	02671	98191	84342
55165	77312	83666	36028	28420	70219	81369	41943	47366	41067	60251	45548	02146	05597
75884	12952	84318	95108	72305	64620	91318	89872	45375	85436	57430	82270	10421	05540
16777	37116	58550	42958	21460	43910	01175	87894	81378	10620	73528	39559	34434	88596
46230	43877	80207	88877	89380	32992	91380	03164	98656	59337	25991	65959	70769	64721
42902	66892	46134	01432	94710	23474	20423	60137	60609	13119	78388	16638	09134	59880
81007	00333	39693	28039	10154	95425	39220	19774	31782	49037	12477	09965	96657	57994
68089	01122	51111	72373	06902	74373	96199	97017	41273	21546	83266	32883	42451	15579
20411	67081	89950	16944	93054	87687	96693	87236	77054	33848	76970	80876	10237	39515
58212	13160	06168	15718	82627	76999	05999	58680	96739	63700	37074	65198	44785	68624
70577	42866	24969	61210	76046	67699	42054	12696	93758	03283	83712	06514	30101	78295
94522	74358	71659	62038	79643	79169	44741	05437	39038	13163	20287	56862	69727	94443
42626	86819	85651	88678	17401	03252	99547	32404	17918	62880	74261	32592	86538	27041
16051	33763	57194	16752	54450	19031	58580	47629	54132	60631	64081	49863	08478	96001
08244	27647	33851	44705	94211	46716	11738	55784	95374	72655	05617	75818	47750	67814
59497	04392	09419	89964	51211	04894	72882	17805	21896	83864	26793	74951	95446	74307
87155	13428	40293	09985	58434	01412	69124	82171	59058	82859	65988	72850	48737	54719
98409	66162	95763	47420	20792	61527	20441	39435	11859	41567	27366	42271	44300	73399
45476	84882	65109	96597	25930	66790	65706	61203	53634	22557	56760	10909	98147	34736
89300	69700	50741	30329	11658	23166	05400	66669	48708	03887	72880	43338	93643	58904
50051	93137	91631	66315	91428	12275	24816	68091	71710	33258	77888	38100	03062	58103
31753	85178	31310	89642	98364	02306	24617	09609	83942	22716	28440	07819	21580	51459

Taula 3. Taula de nombres aleatoris (Mateo, 1989, pàg. 287).

fres es fa servir una taula de nombres aleatoris (taula 3). Si, per exemple, el nombre d'alumnes d'un institut (la població objecte d'estudi) és 1.258, haurem d'agafar nombres de 4 xifres de la taula, ja sigui per columnes, ja sigui per files. Aquells nombres que siguin superiors a 1.258 no els tindrem en compte. Tampoc tindrem en compte aquells que surtin repetits. Vegem dos exemples.

Si llegim cada columna de xifres de dalt a baix (comencem per la columna de l'esquerra i anem després cap a la dreta), obtindrem els següents nombres de quatre xifres: 5186, 0421, 4393, 0649... Doncs bé, formarien part de la nostra mostra els alumnes amb els nombres de llista 421 i 649, etc. Si llegim per files, també d'esquerra a dreta, els nombres que obtenim són: 5446, 3226, 6265, 9057, 0639... En aquest cas, el primer alumne o alumna de la mostra serà qui tingui el nombre de llista 639.

Aquest mètode és molt lent quan la mostra és molt gran. Aleshores es fa servir el mètode anomenat mostreig aleatori sistemàtic. Si tenim una població de 1.000 persones i hem de triar una mostra de 100, el que fem és agafar una de cada deu persones (1000/100 = 10) començant per una persona triada a l'atzar entre les deu primeres.

Si fem servir la taula 3 per files trobem que el primer nombre de dues xifres comprès entre el 01 i el 10 és el 06 (quarta columna de la primera fila). Les persones de la mostra tindrien els següents nombres d'ordre de llista: 6, 16, 26, 36, 46, etc. Aquest mètode, però, no el podem fer servir si tenim la població ordenada segons un criteri que varia sistemàticament amb l'ordre de llista de la població. Si tinguéssim un llistat de la població ordenat de manera que s'alternés un noi amb una noia, l'aplicació d'aquest métode faria que tota la mostra estigués formada exclusivament per nois o exclusivament per noies. Una forma d'utilitzar un mostreig aleatori sistemàtic minimitzant el risc que es produeixi aquest tipus de problemes és fer servir llistats ordenats alfabèticament.

La representativitat de la mostra en relació amb el conjunt de la població pot millorar molt si coneixem l'existència de subgrups dins de la població que poden tenir una opinió diferent. Un cas típic és el dels subgrups resultants de la classificació de la població en funció de l'edat, del sexe o d'ambdues variables. Si creiem que l'opinió del nostre alumnat no dependrà de l'edat dins de l'interval estudiat (12-16 anys), però que sí dependrà del sexe, haurem de fer un mostreig que representi proporcionalment el nombre de nois i de noies de la població del centre (d'això se'n diu estratificar la mostra). Confeccionarem dos llistats, un dels nois i un altre de les noies, i escollirem una mostra on els nois i les noies estiguin en la mateixa proporció que en la població. Per a l'elecció dels nois i de les noies de cada llistat farem servir un mostreig aleatori simple o sistemàtic.

El qüestionari

Un cop aclarit què volem saber hem de decidir de qui volem obtenir aquesta informació. En un centre amb alumnat entre els 12 i gairebé els 20 anys és normal que hi trobem un ampli ventall d'interessos i d'opinions i, el que és més important, una gran diferència pel que fa a l'esperit crític envers la realitat que els envolta. Per tant, caldrà plantejar-se sovint la conveniència d'elaborar una sola enquesta (la mostra de la qual pot ser estratificada o no) per a tot el centre o confeccionar-ne més d'una.

A continuació ve la tasca de redacció de les preguntes. Les preguntes han de tenir aquestes característiques:

1. Han de ser curtes i amb un vocabulari senzill que les faci comprensibles.
2. Han de ser precises, de manera que totes les persones enquestades les entenguin de la mateixa manera.
3. És preferible que les respostes siguin tancades (tothom ha d'escollir entre les que ofereix el qüestionari, sense poder dir la seva).
4. No ha de ser possible que una persona no pugui trobar entre les respostes tancades una que no inclogui la seva opinió.
5. Les respostes han de ser excloents entre sí.

Quant al disseny de les respostes, aquestes poden ser qualitatives o quantitatives. Si triem respostes de tipus qualitatiu hem de tenir molt en compte a l'hora de triar els adjectius de manera que existeixi una simetria entre les expresions emprades, preferiblement amb un terme intermedi: molt bo - bo - normal - dolent - molt dolent. Això no sempre és possible. Amb les respostes quantitatives o numèriques cal seguir els mateixos criteris, però és molt més fàcil. S'acostumen a fer servir 3 escales numèriques: de l'1 al 5, de l'1 al 7 i del 0 al 10. Aquesta darrera escala permet una representació mental millor de les dades que s'obtinguin.

El treball de camp

Per últim, cal dissenyar el procediment que farem servir per a dur a terme l'enquesta i en quines condicions es produirà. Si hem de fer ús de persones que ens ajudin a passar l'enquesta, convé explicar-los molt bé la finalitat de l'enquesta i la solució als possibles dubtes que pugui plantejar la persona enquestada a l'hora de respondre les preguntes, tenint molt de compte de no determinar les respostes amb els seus comentaris. En aquest sentit, convé preveure el tipus d'ajut que donaran els enquestadors i fins i tot el text de les aclaracions que previsiblement hauran de donar. És molt important que quan les preguntes es contesten en grup no es produeixin comentaris en veu alta que puguin influir en els altres. Els enquestadors han de vigilar també que no quedin preguntes sense contestar o que no es triïn respostes incongruents.

És molt recomanable fer una prova pilot abans de fer l'enquesta definitiva. Consisteix en passar l'enquesta a un grup petit de persones que sigui representatiu, per les seves característiques, del conjunt de la mostra. D'aquesta manera podem detectar errors no percebuts i situacions imprevistes i solucionar-los: redacció incorrecta de les preguntes o de les respostes, errors tipogràfics, dificultats de comprensió o d'interpretació dels textos, etc. De vegades també és interessant conèixer quant de temps es triga en contestar l'enquesta.

El tractament de les dades

Abans de traslladar les enquestes a una base de dades cal donar-les una ullada per tal de detectar aquells errors que puguin ser resolts per deducció (respostes incongruents, dobles respostes, etc). Un cop traslladades les enquestes a la base de dades les haurem de tornar a repassar perquè podem haver comés errors de transcripció.

Pel que fa als programes estadístics que permeten el tractament de les dades que proporciona una enquesta, n'hi ha varis al mercat. Els més coneguts són l'Stat Graphics, l'SPSS (Peña, 1993) i l'SyStat (Peña i Vidal, 1993). Són programes cars que exigeixen una certa dedicació per tal de familiaritzar-se amb la seva utilització. El programa més popular és l'SPSS i al mercat editorial hi ha alguns manuals per a introduir-se en el seu ús (Sánchez, 1990). Malgrat el preu i les dificultats a l'hora de fer-los servir són indispensables en estudis epidemiològics i altres investigacions de certa complexitat.

Si els objectius són molt menys ambiciosos és molt probable que no estiguin justificats els esforços necessaris per a la comprensió del funcionament d'aquests programes i la seva utilització (molt menys encara l'adquisició dels programes). Hi ha solucions més barates i senzilles com les aplicacions estadístiques d'alguns programes facilitats pel Departament d'Ensenyament (Bujosa i Manrique, 1991).
Un procediment molt més rudimentari basat en el disseny d'una bona plantilla on recollir les dades, la utilització d'una calculadora científica i una bona dosi de paciència són suficients per traduir les dades en percentatges i mitjanes.

Un cas pràctic

Què volem saber

Imaginem que volem fer una enquesta entre els 960 alumnes d'ESO d'un institut, el 45% dels quals són nois i el 55% restant són noies. Ens hem proposat conèixer els seus hàbits de pràctica fisicoesportiva fora de l'horari escolar (activitats practicades i freqüència). També volem saber quines activitats fisicoesportives els agradaria practicar dins l'assignatura d'educació física i, de les activitats que ja formen part del seu currículum, quines els agraden més i quines els agraden menys. Per últim, aprofitem l'ocasió per fer dues preguntes sobre el professorat d'educació física: una sobre el seu tarannà com a docent i una altra, més concreta, sobre les qualificacions que reben a l'assignatura d'educació física. L'enquesta la faríem a final de curs.

L'elecció de la mostra

Com que el nombre d'alumnes ens sembla excessiu per enquestar-los a tots, ens decidim per enquestar només una part de tot l'alumnat. Volem tenir en compte que el 55% de l'alumnat són noies i el 45% restant són nois, ja que estem convençuts que les respostes a les preguntes que farem poden estar condicionades pel sexe de l'alumnat.
D'altra banda, volem cometre un error màxim del 5% amb una fiabilitat del 95,5%. Pel càlcul exacte del volum de la mostra fem servir la següent equació:

$$n_{mostra} = \frac{2^2 \cdot N_{pob} \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N_{pob} - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

En aquesta fórmula e = error (en tant per u), p i q (en tant per u), z = variable tipificada que té el valor 1,98 per a una fiabilitat del 95% i de 2 per a una fiabilitat del 95,5% . Si substituïm les variables pels seus valors corresponents tenim:

$$n_{mostra} = \frac{2^2 \cdot 960 \cdot 0{,}5 \cdot 0{,}5}{0{,}05^2 \cdot (960 - 1) + 2^2 \cdot 0{,}5 \cdot 0{,}5} = 285 \text{ persones}$$

Si el 45% de la població són nois i el 55% noies, la mostra haurà de mantenir aquesta proporció. En conseqüència, haurem de triar aleatòriament 128 nois (0,45x285) i 157 noies (0,55 x 285) fent servir qualsevol dels mètodes explicats: el mostreig aleatori simple o el sistemàtic. Si podem elaborar dues llistes, una per a cada sexe, millor. Si no podem, primer triem els nois (o les noies), sense tenir en compte els de l'altre sexe i després a l'inrevés.
Si fem servir un mostreig aleatori sistemàtic, triarem un de cada 3 nois i una de cada 3 noies (960/285 = 3,4) començant per l'alumne que aparegui en tercer lloc en cada llista (començant per l'esquerra de la primera fila de la taula de nombres aleatoris apareixen les xifres 5, 4, 4, 6, 3, 2, etc. El primer nombre igual o menor que 3 és el 3). Dins de cada llista, escollirem els nois i les noies que tinguin els següents ordres de llista: 3, 6, 9, 12, etc. Així fins assolir el nombre de 128 nois i de 157 noies.

El qüestionari

Encara que les característiques de l'institut on fem la nostra investigació són imaginàries, no tenen per què ser-ho les preguntes de l'enquesta. Fins i tot, les preguntes que proposo seran contestades durant el més de maig de 1998 per l'alumnat d'ESO del meu institut. Són les expressades en la pàgina següent (annex).

El treball de camp

Quan són alumnes els que han de contestar l'enquesta, és molt important garantir que cadascú respongui amb total llibertat, sense que pugui sentir-se influït per les opinions i comportaments dels altres. En aquest sentit, s'ha de transmetre als enquestats la idea què l'enquesta és com un examen, que s'ha de contestar sense fer comentaris en veu alta i sense observar el que fan els companys del costat.

El tractament de les dades

A part de les puntuacions mitjanes i dels percentatges, pot ser interessant buscar possibles diferències entre les respostes donades pels nois i les donades per les noies. També podem estudiar el grau de coincidència entre les activitats fisicoesportives que practiquen fora de l'escola i les que desitjarien practicar dins de l'escola. Un altre focus d'atenció és el que desitgen practicar aquelles persones que fora de l'escola no fan cap tipus d'activitat.

ANNEX.
Enquesta de l'àrea d'educació física. Curs 97/98

Curs d'ESO: 1 2 3 4
Grup: A B C D E F H I J K L Q R S T Z **Edat:**____ anys **Sexe:** 1 Home 2 Dona

1. *En general*, quins d'aquests comportaments creus tu que es donen entre el professorat d'educació física que has tingut durant aquest curs (no et contradiguis: no pots triar alhora 1 i 2 o 5 i 6, per exemple).

1 És amable, simpàtic.
2 És antipàtic.
3 S'interessa per l'alumnat que té dificultats.
4 No s'interessa per l'alumnat que té dificultats.
5 Té sentit de l'humor.
6 No té sentit de l'humor.
7 Reconeix públicament allò que fas bé o el teu esforç.
8 Ensenya bé.
9 Ensenya malament.
10 És puntual.
11 No és gens puntual.
12 T'acostuma a deixar en ridícul.
13 Manté l'ordre sense autoritarisme.
14 No és capaç de mantenir l'ordre.
15 És just a l'hora d'avaluar.
16 És injust a l'hora d'avaluar.

2. En general, com valoraries la qualificació que has rebut en els crèdits *comuns* i en els crèdits *variables* de l'àrea d'educació física? Encercla els números corresponents.

CRÈDITS	SUPERIORS ALS TEUS CONEIXEMENTS	COINCIDENTS AMB ELS TEUS MEREIXEMENTS	INFERIORS ALS TEUS MEREIXEMENTS
COMUNS	1	2	3
VARIABLES	4	5	6

3. Quantes vegades realitzes activitats fisicoesportives *fora de l'escola* (com a mínim de 20 minuts de durada) que comportin un esforç o dificultat respiratòria i que et facin suar? Només pots escollir *una* resposta.

1 Diàriament.
2 Dues o tres vegades a la setmana.
3 Una vegada a la setmana.
4 Dues o tres vegades al mes.
5 Alguna vegada a l'any o menys.
6 No puc per incapacitat o malaltia.

4. Practiques *habitualment* alguna activitat fisicoesportiva *fora de l'horari escolar*?
1 Sí 2 No (passa a la pregunta 6)

5. Encercla el número que es correspon amb les activitats fisicoesportives que practiques fora de l'horari escolar *una o més d'una vegada a la setmana*: (Pots triar més d'una resposta)

1 Bàdminton
2 Bàsquet
3 Bèisbol
4 Bitlles/Bowling
5 Caminar (com a exercici físic)
6 Ciclisme (anar amb bici)
7 Culturisme/musculació
8 Dansa
9 Excursionisme
10 Futbol
11 Futbol Sala
12 Frontó (pilota mà, pala)
13 Frontennis
14 Gimnàstica manteniment
15 Jogging/Fúting (córrer)
16 Natació
17 Patinatge
18 Esquaix/raquetball
19 Tennis
20 Tennis de taula
21 Voleibol
22 Handbol
23 Altre: _____

6. Quina o quines d'aquestes activitats fisicoesportives t'agradaria practicar a l'escola? Encercla el número (o els números) corresponents. Pots triar fins a tres respostes.

1 Bàdminton
2 Bàsquet
3 Bèisbol
4 Bitlles/Bowling
5 Caminar (com a exercici físic)
6 Ciclisme (anar amb bici)
7 Culturisme/musculació
8 Dansa
9 Excursionisme
10 Futbol
11 Futbol Sala
12 Frontó (pilota mà, pala)
13 Frontennis
14 Gimnàstica manteniment
15 Jogging/Fúting (córrer)
16 Natació
17 Patinatge
18 Esquaix/raquetball
19 Tennis
20 Tennis de taula
21 Voleibol
22 Handbol
23 Altre: _____

Bibliografia

BONE, A.; CONTRERAS, A. (1985). "Necesidades e intereses de los alumnos de Bachillerato y de BUP". *Educación Abierta*, núm. 47, pàg. 45-60.

BUJOSA, J.M.; MANRIQUE, S. (1991). *Aplicacions estadístiques amb Framework*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Programa d'Informàtica Educativa. Barcelona.

CAÑELLAS, A.; ROVIRA, J. (1995). "Opinió: Els hàbits esportius de la població adulta barcelonina", *Apunts: Educació Física i Esports*, núm. 42, pàg. 75-79.

COLTON, T. (1986). *Estadística en medicina*. Salvat Editores S.A. Barcelona.

ESCUDERO, T. (1984). *Los alumnos de BUP y COU, la Educación Física y el deporte*. Instituto de Ciencias de la Educación. Saragossa.

GARCÍA FERRANDO, M. (1991). *Los españoles y el deporte (1980-1990). Un análisis sociológico*. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes. Madrid.

MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. (1993). "Els llicenciats dels INEF: posicions actuals i perspectives de futur". *Apunts: Educació Física i Esports*, núm. 32, pàg. 102-120.

MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J.; PUIG, N.; FRAILE, A.; BOIXEDA, A. (1991). *Estructura ocupacional del deporte en España. Encuesta en los sectores de entrenamiento, animación, docencia y dirección*. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes. Madrid.

MARTÍNEZ-TUR, V.; TORDERA, N.; RAMOS, J. (1996). "Tipologia d'instal·lacions esportives en funció del seu caràcter públic o privat: diferències en la gestió i l'ús". *Apunts: Educació Física i Esports*, núm. 43, pàg. 91-102.

MATEO, J.M. (1989). *Estadística en investigación social*. Editorial Paraninfo, S.A. Madrid.

MOSER, C., KALTON, G. (1985). *Survey Methods in Social Investigation*. Gower. Hants.

PEÑA, J. (1993). "SPSS for Windows: facilidad para el usuario". *PC World*, febrer, pàg. 205-210.

PEÑA, J.; VIDAL, M.C. (1993). "SyStat 5.0 para Windows: Programa estadístico". *PC World*, març, pàg. 171-174.

RODRÍGUEZ, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Científicas. Madrid.

SÁNCHEZ, J.J. (1990). *Introducción al análisis de datos con SPSS/PC+ versiones 2.0 y 3.0*. Alianza Editorial, S.A. Madrid.

SERRA, A. (1995). *Enquesta sobre la pràctica d'activitats fisicoesportives a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Direcció General de l'Esport. Barcelona.

TINAJAS, A. (1996). "Educació Física: l'enquesta com a instrument per a l'elecció de continguts a l'ESO". *Guix*, núm. 224, pàg. 67-71.

Espais d'Acció i Aventura

Dr. Javier Mendiara Rivas
Doctor en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport
Mestre Especialista d'Educació Física
Col·legi Públic Pío XII d'Osca

Paraules clau
circumstància ambiental, interacció, joc, aprenentatge, desenvolupament global

Resum

El present article pretén explicar una de les pràctiques educatives que es porten a terme al Col·legi d'Educació Infantil i Primària Pío XII d'Osca.
Als seus inicis, els espais d'acció i aventura van ser una experiència docent encaminada a què els nens petits poguessin satisfer la seva necessitat de joc i moviment en el propi centre escolar. Avui dia s'han convertit en una proposta didàctica, concreta i sistemàtica, basada en la manipulació pedagògica de la circumstància ambiental, que pot orientar la realització d'una activitat física natural en l'educació del nen de 3 a 8 anys.
Als espais d'acció i aventura, cada nen, en funció de les seves característiques personals, pot trobar la situació ambiental adient per a manifestar les seves capacitats i marcar-se un ritme d'avançament progressiu en el seu desenvolupament.
A més, els espais d'acció i aventura constitueixen un marc peculiar que afavoreix l'aparició d'una dinàmica d'interacció especialment rica entre els nens i entre aquests i l'adult. Aquesta dinàmica d'interacció impulsa les potencialitats dels petits i possibilita que posin en marxa diversos comportaments que els condueixen a un desenvolupament òptim i equilibrat de la seva personalitat.

Abstract

The present article sets out to explain one of the educational practices carried out in the College of Infant and Primary Education "Pio XII", Huesca (Spain).
In its beginnings, the spaces for action and adventure were a teaching experience done in such a way that the younger children could satisfy their need of play and movement in their own scholastic centre. Now it has changed into a teaching proposal, concrete and systematic, based on the pedagogic manipulation of the surrounding circumstances, that can be guided towards the carrying out of a natural physical activity in the education of children from 3 to 8 years old. In the spaces for action and adventure, each child in function of its personal characteristics can find the adequate surrounding situation to demonstrate its capacities and mark a rhythm of progressive advance in its development. In addition, the spaces for action and adventure constitute a peculiar mark that favours the appearance of a dynamic of interaction especially rich between children and between them and the adult. This dynamic of interaction drives the potential of the youngsters and allows various behaviours to be put in motion that lead them to an ideal development and balance of their personality.

Introducció

El present article pretén oferir una de les aportacions innovadores de la meva tesi doctoral *Educación física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura*, llegida el 18 de setembre de 1997 a la Universidad de Zaragoza.
Nomeno *Espais d'Acció i Aventura* a una de les meves formes contextualitzades de treballar l'educació física amb els nens del Segon Cicle d'Educació Infantil i del Primer Cicle d'Educació Primària del meu col·legi.
Cal situar l'origen de l'experiència *Espais d'Acció i Aventura* en el curs 1982-1983. Sorgeix treballant l'espai del plaer sensoriomotriu en la línia de Bernard Aucouturier. És important l'estímul inicial que m'atorga l'Escola d'Expressió de Barcelona. L'any 1985 (II Jornades Nacionals d'Educació Preescolar celebrades a Osca) l'anomeno *espais d'acció construïts amb material d'ús al Centre*. La inserció

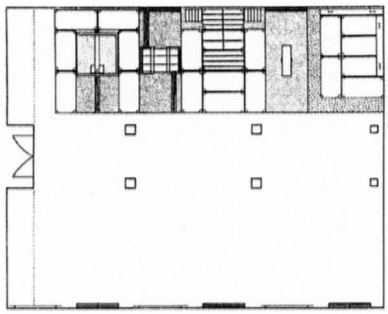


Figura 1.

del terme *aventura* es produeix l'any 1986 sota la influència dels meus estudis a l'Institut Nacional d'Educació Física de Madrid. Registro ja la denominació *Espais d'Acció i Aventura* en una comunicació presentada a les I Jornades Aragoneses sobre l'educació física en l'escola rural (Monzón, febrer de 1987). Dintre d'un constant procés d'investigació en l'acció, l'orientació actual ha rebut l'influx dels cursos de doctorat realitzats a la Universidad de Zaragoza des de l'any 1991 al 1996.

Penso en els *Espais d'Acció i Aventura* com un procediment didàctic que utilitza la manipulació pedagògica de la circumstància ambiental per potenciar el joc, l'aprenentatge i el desenvolupament global dels nens petits. Són, doncs, els meus objectius:

- Que els nens juguin i en aquest jugar assoleixin l'autonomia, desenvolupin la seva capacitat creativa i potenciïn la seva adaptació al món exterior.
- Que els nens aprenguin i en aquest aprendre adquireixin competències, desenvolupin capacitats i aprenguin a aprendre.
- Que els nens madurin i en aquest madurar desenvolupin tots els aspectes components de la seva personalitat (biològics, cognitius, afectius i socials).

Amb diversos objectes i aparells que puc disposar en el gimnàs del col·legi, confeciono tretze muntatges de grans dimensions de manera que tots els nens d'una classe puguin ocupar-los implicant-se globalment.

La composició dels muntatges i el seu adequat aprofitament pedagògic aconsellen que cada un pugui romandre fix al gimnàs durant diversos dies. D'acord amb les respostes infantils, jo busco l'equilibri entre persistència i variabilitat i canvio el muntatge normalment cada dues setmanes.

El gimnàs no va ser construït com a tal sinó com a sala múltiple en la qual es poden realitzar diverses activitats normalment relacionades amb el moviment i l'expressió global dels nens. Perquè d'altres tasques docents tinguin cabuda es fa necessari que els muntatges deixin suficient espai lliure. Onze dels tretze muntatges ocupen un terreny fix, 16 metres de llarg i 5 d'ample, que representa aproximadament un terç del local (figura 1). Només els dos últims muntatges envaeixen tot el gimnàs, però amb la possibilitat de desocupar i recompondre ràpidament les zones de joc que situo en el lloc reservat a altres possibles tasques.

Successivament, al llarg del curs, presento els tretze muntatges als nens seguint un metòdic ordre basat en la classificació dels jocs de Piaget(*): jocs d'exercici, jocs simbòlics i jocs amb regles.

Els jocs d'exercici apareixen els primers, potencien el funcionament "sensoriomotriu" dels nens i motiven el plaer d'actuar. Els jocs simbòlics apareixen després, estimulen l'activitat representativa dels petits, activitat que implica un alt nivell de desenvolupament intel·lectual i emocional. Al sistema dels jocs simbòlics se superposen progressivament els jocs amb regles que impulsen l'acció reflexiva dels nens i incrementen la seva capacitat d'organització social.

Jo prenc aquesta classificació i l'adapto a la meva pràctica, en la qual, exercici, símbol i regla no són estructures lúdiques per si mateixes, sinó tres motlles en els quals introdueixo el jugar i en aquest jugar el contingut d'ensenyament:

- Desenvolupament d'habilitats motores i augment de l'eficàcia motora.
- Adquisició de competències i construcció de coneixements.
- Adopció i millora d'actituds personals, de valors socioafectius i l'acceptació de normes.

Sense perdre de vista el sentit de globalitat d'aquesta etapa educativa (3 a 8 anys) i tenint en compte la profunda interdependència existent entre els tres estadis de joc, respecte el seu ordre cronològic d'aparició (exercici, símbol, regla), el seu grau creixent de desenvolupament intel·lectual (activitat sensoriomotriu, representativa i reflexiva) i el seu caràcter transitori de la individualitat (exercitar-se un sol) a la socialització (les regles suposen necessàriament relacions socials o interindividuals).

Contemplo tres cicles, a manera de blocs temàtics. Cada cicle o bloc temàtic engloba una sèrie de muntatges amb característiques comunes. Dono a cada cicle o bloc temàtic i a cada muntatge que el compon un nom en correspondència amb el tipus d'ambient que he volgut crear:

Cicle I. Jocs d'exercici. Espais naturals. Cinc muntatges la construcció dels quals pretén acostar les activitats en l'entorn natural al gimnàs. Es proposen elements materials i de motivació que potencien la consecució d'una creixent autonomia i autocontrol en l'acció de jugar.

Dins dels trets propis del cicle, cada muntatge posseeix un grau diferent de peculiaritat i té la missió de motivar l'aparició de determinades conductes:

Muntatge núm. 1: esplanada. Aquest primer muntatge es compon d'una única zona de joc, gran i prou plana, com si fos una praderia. La zona lúdica estimula la participació dels nens portant-los gradualment

(*) Per a Piaget "tres grans tipus d'estructura caracteritzen els jocs infantils i dominen la classificació de detall: l'exercici, el símbol i la regla" (*La formación del símbolo en el niño*. FCE. Mèxic, 1984. Pàgina 153).

del terra dur, exterior i perifèric, al tou, interior i central, a través dels següents elements materials: lloselles asfàltiques, moquetes i màrfegues de menor a major flonjor i gruix.

Muntatge núm. 2: vacances al poble. Aquest muntatge proposa vàries zones de joc clarament diferenciades i amb terra diferent i irregular que potencia el funcionament de l'esquema sensoriomotriu dels nens. Recrea un ambient rural ple d'aquells llocs divertits que estan prop dels pobles: el riu, l'era o el paller, un monticle o turonet, un terraplè o tobogan i una granja o corral.

Muntatge núm. 3: campament d'estiu. Aquest muntatge confereix a l'espai lúdic la condició de lloc d'acampada, càmping familiar que està envoltat d'itineraris i escenaris naturals que els nens poden explorar. Es tracta d'anar d'acampada a un prat vora del qual es troben diversos llocs molt interessants per visitar i jugar: un camí d'obstacles, un penyal, un vessant i una caverna, un barranc i una gruta, un viarany, una cova i una roca d'escalada (fig. 2).

Muntatge núm. 4: excursió a la muntanya. Aquest muntatge situa l'acció en un indret muntanyós al qual anem d'excursió. Es tracta d'un lloc llunyà i desconegut en el qual els nens poden fer moltes coses, però que han d'examinar amb cura, perquè està ple de riscs i perills que primer han de tenir en compte i després superar: ruïnes, altiplà, repeu, travessia i cau.

Muntatge núm. 5: espai ¿aquí què? Aquest muntatge incorpora noves variables i augmenta el grau de dificultat d'apropiació espacial, com a culminació del Cicle I destinat a la consecució per part dels nens d'una suficient autonomia, eficàcia i seguretat en l'acció de jugar. Promou l'aprenentatge de l'autointerrogació ¿aquí què?, suggerida per l'adult, de manera que els nens puguin construir conscientment les seves pròpies tasques i assolir per ells mateixos els seus propis aprenentatges en totes les zones de joc: passadís, trampolí, pont, corredor i caixa o niu.

Cicle II. Jocs simbòlics. Espais imaginaris. Cinc muntatges la construcció dels quals pretén traslladar móns irreals, fingits per la fantasia, al gimnàs. S'incorporen elements materials i de motivacions que potencien una participació cada vegada més agosarada i creativa.

Muntatge núm. 6: fantasiàndia. Aquest muntatge propicia un clima fantàstic en el qual els nens, a través de la seva imaginació, poden viure les seves pròpies aventures i submergir-se en una profunda activitat investigadora. Motiva la participació imaginativa dels nens el fet que el nom i la construcció de les zones de joc estiguin inspirades en el conte de Peter Pan: casa dels nens perduts, racó dels nens exploradors, fàbrica de nens voladors, vaixell dels pirates dolents i reserva dels indis batussers (fig. 3).

Muntatge núm. 7: laberint. Aquest muntatge tracta d'incrementar el clima misteriós i aventurer iniciat en el muntatge anterior. Busca estimular la imaginació i la fantasia dels nens de manera que les seves produccions tinguin un caràcter més creatiu. Vol motivar als nens investint l'espai com un lloc ple de misteri, de fantasia, d'aventures que poden succeir en zones tan suggestives com: un laberint d'escales, un gran laberint en què hi ha trampes, túnels misteriosos, portes secretes, estrets passadissos, pous foscos, un pantà, una cascada fantàstica i un escenari màgic en què els nens que hi pugen deixen de ser nens per convertir-se en una altra cosa.

Muntatge núm. 8: país meravellós. Aquest muntatge enriqueix l'aparició de jocs d'imaginació mitjançant noves propostes encaminades a que els nens connectin el que fan amb el que pensen d'una manera cada vegada més elaborada. Impulsa als nens a tenir "idees meravelloses", que estiguin disposats a provar amb les pròpies idees fins que trobin la resposta correcta. L'espai es presenta com un lloc meravellós, en què viuen nens meravellosos, que són capaços de fer coses meravelloses en les següents zones de joc: gomes sorprenents, pont del diable,

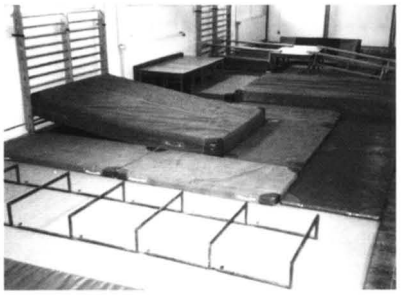


Figura 2.

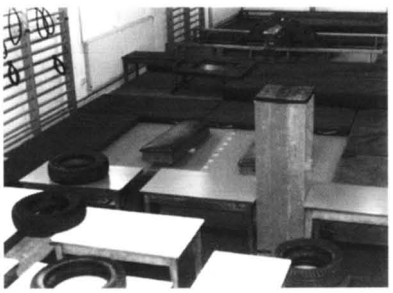


Figura 3.

olla misteriosa, liana salvadora i saltador prodigiós.

Muntatge núm. 9: circ fabulós. Aquest muntatge infon simbologia circense a uns certs elements característics del gimnàs de manera que encomanin il·lusió i optimisme als nens en la seva interacció amb ells. S'aprofita de la infraestructura d'un dels laterals del gimnàs (escala horitzontal penjada del sostre, anelles, pal llis per enfilar-se, espatlleres) per crear un ambient inspirat en el circ: escala d'acròbates, zoològic, gronxador de trapezistes, camí d'equilibristes, pal llis de gimnastes, pista de funàmbuls i quadre d'escaladors.

Muntatge núm. 10: missió impossible. Aquest muntatge col·loca als nens en un ambient general d'aventura en què poden viure l'experiència de sentir-se útils i valuosos. Es presenta com un lloc en què intrèpids aventurers porten a terme missions impossibles: sorres movedisses, rampa gegant, corredor sense retorn, temple maleït i poblat indígena.

Cicle III. Jocs amb regles. Espais recreatius. Tres muntatges la construcció dels quals pretén transferir els llocs recreatius infantils i les seves normes al gimnàs.

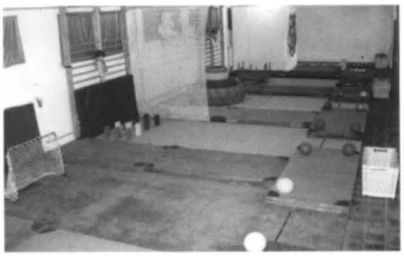


Figura 4.



Figura 5.



Figura 6.



Figura 7.



Figura 8.

S'introdueixen elements materials i de motivacions que potencien una participació cada vegada més organitzada.

Muntatge núm. 11: paradís infantil. Aquest muntatge està inspirat en els propis nens i en la seva afecció pels parcs recreatius infantils. Constitueix un lloc altament vistós en què els nens poden actuar amb plaer sobre els seus esquemes sensomotrius alhora que fan intervenir no només la imaginació sinó també, cada vegada més organitzadament, la intel·ligència i els sentiments. El componen les següents zones de joc: boca, casa, escalinata, balancí i castell.

Muntatge núm. 12: parc d'atraccions. Aquest muntatge converteix el gimnàs sencer en un imaginari parc d'atraccions format per tres grans zones de joc inspirades en aquell tipus de recintes: muntanya russa, taula lliscant i circuit de patinets. Aquestes zones promouen que els nens, alhora que es diverteixen, s'adaptin amb eficàcia a una nova i més àmplia estructuració de l'espai, es coordinin i equilibrin suficientment bé en relació amb els objectes i desenvolupin comportaments d'organització social i de col·laboració amb els altres.

Muntatge núm. 13: fires. Aquest muntatge transforma el gimnàs en un espai firal ple de motius divertits (casetes de tir, atraccions sobre rodes, grans ninots, música alegre), però també de límits referits a distàncies de tir, durada de viatges, qüestions d'ordre en l'espera, etc., que afavoreixen l'aproximació dels nens al món de les regles. La fotografia adjunta (fig. 4) recull el sector de les casetes de tir.

En cada un dels muntatges col·loco normalment cinc zones de joc lligades entre si i harmonitzades pel que fa a presentació de proposicions. En total 63 zones de joc que, en aplicació del concepte de zona de desenvolupament pròxim de Vygotsky, es converteixen en autèntics instruments d'ajut altament eficaços per a l'aprenentatge. Cada zona afavoreix el desenvolupament de capacitats i l'adquisició de competències d'acord amb les possibilitats de cada nen.

A l'hora de construir els muntatges i les zones de joc, incorporo nivells de dificultat progressiva de manera que els alumnes tinguin la possibilitat d'implicar-se en espais cada vegada més incerts i en situacions cada vegada més complexes que els permetin acumular successives experiències d'èxit:

- La "fàbrica de nens voladors" del muntatge núm. 6 "fantasilàndia" permet als petits impulsar-se en el trampolí i executar salts amb trajectòria esbiaixada (fig. 5).
- El "saltador prodigiós" del muntatge núm. 8 "país meravellós" (zona que apareix en primer pla de la fig. 6) suposa una progressió amb relació a l'anterior. Afavoreix que els nens puguin executar impulsions cada vegada més eficaces en el trampolí per arribar a una superfície més elevada.
- La "pista de funàmbuls" del muntatge núm. 9 "circ fabulós" dóna l'oportunitat als nens d'establir ponts de millora aprofitant les competències prèvies obtingudes en les ocasions precedents. Aquesta zona (fig. 7) els permet arribar a una superfície elevada que té una extensió més reduïda que la del "saltador prodigiós" i promou que busquin solucions de continuïtat en la màrfega més baixa que està darrere.

Cada zona de joc, d'acord amb els materials emprats per construir-la, de la seva decoració i del nom que li he donat, pot incidir en tots o especialment en algun dels aspectes components de la unitat global del nen: factors perceptivomotrius, fisicomotrius i afectivorelacionals. Malgrat tot, el centre d'atenció és el nen i no la zona de joc. Jo accepto que els nens puguin fer quelcom diferent d'allò per al que l'espai ha estat concebut:

- El "temple maleït" del muntatge núm. 10 "missió impossible" és un quadre d'escalada múltiple que incideix especialment en els factors fisicomotrius, però pot despertar tota la imaginació simbòlica infantil (fig. 8).
- En aquesta ocasió (fig. 9) la carcassa del quadre d'escalada ornamentat amb tela i papers, serveix per posar als nens en un context molt carregat en el pla emocional, recreatiu per excel·lència. La qual

cosa no impedeix als nens comprometre's en precises execucions motrius, com baixar lliscant drets pel banc.

- Amb els mateixos mitjans (carcassa del quadre d'escalada i teles) es pot construir un "ós tragaboles" (fig. 10). La zona incita a que els nens realitzin llançaments de precisió (clara inducció del treball cap al desenvolupament dels factors perceptivomotrius), però també pot sorgir una batalla de pilotes entre nens que se situïn dins i fora.

El material que utilitzo per confeccionar les zones de joc té diversa procedència. La meva experiència és el fruit de molts anys de dedicació. Al llarg d'ells he pogut atresorar objectes que avui en dia constitueixen per a mi un bon arsenal pedagògic. Però aquesta riquesa no prové tant de la compra en botigues de material esportiu, com de l'afecció per recollir elements de la natura, de l'interès per rescatar objectes de rebuig, de la imaginació per aprofitar alguns que són d'ús general del centre, de l'entusiasme per reciclar i elaborar aquells que m'interessen, dels enginys per fer servir inespecíficament diversos aparells d'educació física, de la perspicàcia per combinar entre si, de la invenció de nous usos i, al capdavall, de la motivació per aquest tipus de pedagogia.

En aquest sentit, vull assenyalar la polivalència que atorgo als objectes en la construcció dels muntatges. La seva utilització pot ser més específica en un moment donat o més indeterminada en altres casos en què, emprats com a instruments d'investigació en el joc, permeten un contacte amb ells de tipus més emocional:

- Els plints o calaixos es converteixen en cases, trens, passos elevats, murs, caus, ponts, portes...
- Les màrfegues en prats, barrancs, piscines, castells d'aire (parets toves)...
- Les cordes d'escalada es tornen lianes d'arbres...
- Les anelles de gimnàstica esportiva passen a ser gronxadors...
- El pal llis d'escalada és un pèndol.
- El trampolí elàstic permet volar.
- El carro porta-màrfegues s'utilitza com a quadre d'escalada, autobús...
- Les espatlleres són roques d'escalada, llocs de guaita, precipicis per a un salt al buit...
- L'escala horitzontal penjada del sostre o recolzada en dos plints passa a ser pont penjant i els seus graons serveixen per fer agafades de rat penat (fig. 11).
- Les tanques d'atletisme invertides i cobertes per una roba configuren túnels de reptació, tendes de campanya....
- Les moquetes remarquen algunes zones i evoquen el joc de tipus social.
- Les caixes grans de cartró i els cistells de vímet són emprats d'una forma ambivalent, entre la solitud i l'encontre, l'acollida i l'opressió, el refugi i la masmorra, ...
- Amb les cambres i les cobertes de pneumàtics les possibilitats són múltiples.
- El mateix succeeix amb els bancs suecs, trampolins, cadires, taules i resta de materials.
- Combinant moquetes, escales, taules, bancs suecs i màrfegues es pot aconseguir una escalinata capaç d'entusiasmar als nens (fig. 12).

Al capdavall, les zones de joc que es poden dissenyar o conceptuar són innombrables, especialment si tenim en compte que no és el mestre sinó els nens, a través de les seves manifestacions motrius, els qui indiquen a cada moment el caire que pren l'espai en qüestió.

Considero en cada sessió tres fases: informació inicial, joc actiu i verbalització final. Busco que cada nen aprengui a participar de forma conscient en totes elles:

- En la informació inicial ofereixo als nens les explicacions, orientacions i normes relatives al muntatge i les zones de joc, acompanyades d'un important factor de motivacions: la història ambiental adaptada a la seva edat. Les dades ambientals comuniquen als nens un insospitat matís seductor que atreu poderosament la seva atenció (fig. 13) i provoca que s'interessin pel que es pot fer, que pensin el que faran i que sentin el desig de sortir a actuar.

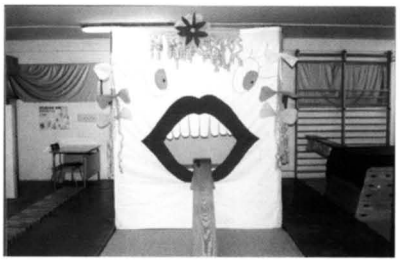


Figura 9.

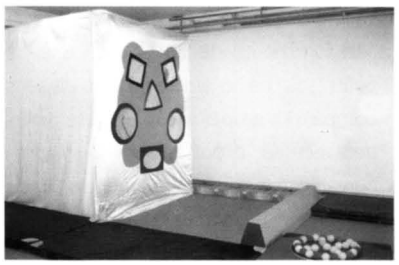


Figura 10.

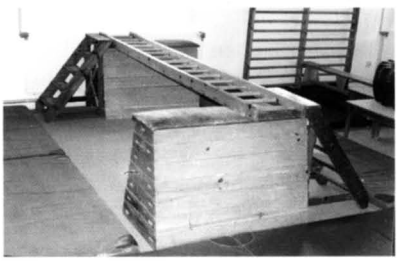


Figura 11.



Figura 12.



Figura 13.



Figura 14.

- La fase de joc actiu (fig. 14) constitueix la part fonamental de la sessió en què els petits (sols, en col·laboració amb els seus companys o amb el meu ajut) desenvolupen el seu propi programa d'aprenentatge, satisfan la seva necessitat de moviment i la seva curiositat per afrontar petits riscs i salvar petites dificultats, exploren els seus propis interessos, prenen decisions, posen a prova la seva responsabilitat, aprenen com aprendre el que volen saber o fer, s'involucren en el treball, descobreixen les seves possibilitats, resolen els seus problemes, s'imposen un tipus de disciplina que és reconeguda i acceptada per ells mateixos i s'exerciten en l'autoavaluació.
- La verbalització final que proposo als nens no és habitual a l'escola ni a les classes d'educació física. Aquesta verbalització suposa per al nen record de l'activitat realitzada, implicació personal en l'explicació i demostració en l'acció. A això segueix immediatament la meva valoració positiva, que pretén fer conscient al nen del procés cognitiu que ha seguit. Procés que parteix moltes vegades de la fase d'informació inicial i implica per part del nen: pensar el que aprendrà, aprendre-ho, saber que ho ha après, recordar-ho, saber expressar-ho i demostrar-ho.

Les vinyetes de la figura 15 representen un exemple concret de la gestió mental que dirigeix l'activitat dels nens. Quan la nena que protagonitza la seqüència entra al gimnàs veu el muntatge preparat pel professor, recorda el que va fer en una sessió anterior o l'any passat (un nen l'ajudava acostant-li l'anella o movent-se-la perquè l'agafés), elabora un projecte personal (agafar l'anella i engronxar-se ella sola, sense ajut), prova i prova fins aconseguir-ho (participació i realització conscient), finalment, pensa dir-ho i fer-ho davant del professor que li dirà "Bravo, molt bé!".

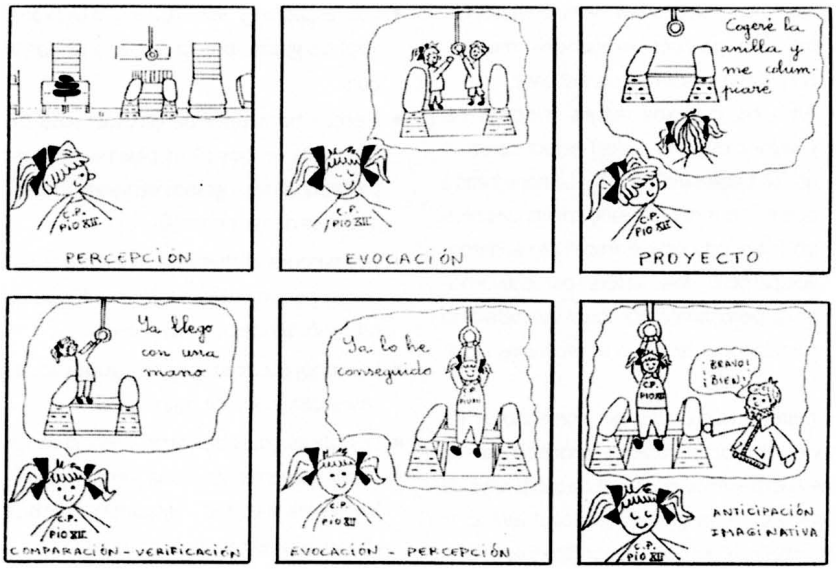


Figura 15.

Paral·lelament, aquestes vinyetes mostren que encara que els muntatges, les zones de joc i els materials tenen molta importància als *Espais d'Acció i Aventura*, els nens fan, pensen i senten d'una manera determinada perquè, entre altres qüestions d'índole personal, estan immergits en un medi humà en què interactuen amb l'adult i amb els companys.

La interacció motriu que els petits porten a terme amb els seus propis companys en la fase intermèdia de la sessió resulta especialment potenciadora de conductes estimulants del procés d'aprenentatge. Aquesta dinàmica d'interacció és un principi bàsic essencial que afecta també al procés de creixement personal. La transferència a altres situacions de la vida escolar i familiar és clara: si es vol intervenir en el desenvolupament maduratiu de la persona total dels nens convé potenciar la relació amb els iguals, atès que aquests compleixen una funció transcendental perquè es manifestin i es puguin millorar les capacitats reals de cada un d'ells.

Finalment, la meva proposta reconeix la necessitat d'un mestre que reflexioni prèviament i prepari i estimuli, guiï i orienti l'activitat dels nens, doncs aquests no poden treballar ni organitzar ells sols el contingut d'ensenyament. Dintre d'una pedagogia no directiva i d'èxit, són les seves funcions com a mediador les que fan insubstituïble a l'adult i juntament a aquelles funcions la seva actitud, una actitud consistent en considerar als nens com a persones úniques que tenen un caràcter peculiar, un estil d'aprendre, unes competències prèvies i enormes possibilitats d'avançament progressiu.

Posant matisos al nostre coneixement de la participació esportiva. Un model empiricoanalític per tal d'investigar diferències participatives ambientals

José Antonio Serrano Sánchez
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Paraules clau

participació esportiva, ambients de pràctica esportiva, polítiques esportives, audiències esportives

Abstract

In this article we try to convey the theoretical aspects and the procedures followed to bring about a comparative analysis of environments of sports practice within the same social system and from a quantitative point of view. We deal with epistemic problems, proposing as a unit of observation and analysis the position of participative binomial, composed of a subject and one single practical mode. Analysing the standardised relationships between both, can determine, a priori or a posteriori, various practical environments. For the quantitative treatment of this new analytical unit, we propose a change in the data matrix. Following the perspective a priori for the determination of environments, we suggest a formal procedure to classify our observations in various practical environments and so proceed to its later analysis. We propose an algorithmic relatively simple model that gives starting values different from the various ambiental patterns of relationship between the subject and the modality practised. We put forward results concerning the differences found in a whole of personal and familiar variables, which suggest the need to blend the knowledge that we have of some variables that influence behaviour in the face of sports practice.

Resum

En aquest article es pretén comunicar els aspectes teòrics i els procediments seguits per efectuar anàlisis comparades d'ambients de pràctica esportiva dintre d'un mateix sistema social i des d'un enfocament quantitatiu. S'aborden els problemes epistemològics, proposant com a unitat d'observació i anàlisi la posició del binomi participatiu, compost per un subjecte i una sola modalitat de pràctica. Analitzant les relacions pautades entre tots dos poden determinar-se, a priori o a posteriori, diversos ambients de pràctica. Per al tractament quantitatiu d'aquesta nova unitat d'anàlisi, es proposa una transformació de la matriu de dades. Seguint la perspectiva a priori per a la determinació d'ambients, se suggereix a continuació un procediment formal per classificar les nostres observacions en diversos ambients de pràctica i així poder procedir a la seva anàlisi posterior. Es proposa un model algorítmic relativament simple que atorga valors de sortida diferents als diversos patrons ambientals de relació entre el subjecte i la modalitat practicada. S'avancen resultats sobre les diferències trobades en un conjunt de variables personals i familiars, que suggereixen la necessitat de matisar el coneixement que tenim d'algunes variables que influeixen en el comportament davant de la pràctica esportiva.

Introducció

L'estudi empíric i analític de la pràctica esportiva –entesa com una població de subjectes que emeten comportaments d'adhesió davant de l'esport com a pràctica–, és un tema de creixent interès per conèixer, entre altres, determinants i correlatius que condueixen a les persones a practicar esport i exercicis físics. Un dels focus d'atenció en l'estudi de la pràctica esportiva, ben descrit a la literatura, s'ha centrat en el descobriment dels factors d'influència (ambientals i cognitius) en el comportament de *pràctica esportiva* (PrE en endavant i per distingir-la de les *audiències esportives*, AuE en endavant, ambdues dintre del camp de la *participació esportiva*, PE en endavant). Des de procediments analítics bivariants i multiva-

riants, els resultats assolits, encara que no sempre en sintonia total per la diversitat d'interessos teòrics i metodològics, reflecteixen una predominança de la coincidència sobre la divergència en els factors d'influència sobre el comportament davant de la PrD. Els resultats assolits dibuixen un panorama relativament ampli de dades i teories parcials amb vocació integradora, caracteritzant una situació de pluralisme cognitiu en la investigació de la PrD (García Ferrando, 1990). En qualsevol cas, aquell pluralisme apunta cap a un gran model teòric interaccionista que obliga a observar les condicions socials i cognitives dels subjectes en interacció amb les condicions contextuals (Fishbein & Ajzen, 1975; Bandura, 1977; Becker & Maiman, 1975; Janis & Mann, 1977; Scanlan et al. 1993, entre altres).

Tanmateix, i malgrat la importància que s'atribueix a les influències ambientals per dirigir el comportament esportiu, sembla com si la investigació empiricoanalítica de la PrE anés un pas endarrera de la concepció teòrica interaccionista dominant; dit amb la més gran prudència i des de la consideració que una bona part dels resultats de la investigació empiricoanalítica es concentra en subgrups de població i no es tendeix a matisar en general diferències ambientals. Així, els determinants i correlatius de la PrE en ambients organitzats estan ben descrits, mentre que són menys coneguts en ambients no supervisats i en mostres representatives de poblacions (Young & King, 1995). Encara que no és un tema de discussió que generi molt d'entusiasme, existeix un problema de validesa externa (West, 1993). Fins a quin punt són generalitzables o extrapolables els resultats empírics sobre factors d'influència en la PrE obtinguts en una realitat social que manifesta un alt grau d'estructuració i diversitat ambiental? L'educació o els ingressos, per posar un cas, s'han revelat com un factor d'influència de la PrE, ara bé, si es considerés el seu comportament en ambients de pràctica exempts d'intervenció organitzacional, s'assolirien els mateixos resultats que s'obtenen en estudis genèrics?

Malgrat la idea predominant de que estem davant d'un model interaccionista del comportament esportiu, existeix una paradoxal absència de mètodes quantitatius en l'estudi de diferències contextuals de PrE. En general aquest tipus d'estudis s'aborda des d'una posició transcultural, i es recorre a la comparació de resultats obtinguts en països o estats diferents, des de mostres per força diferents. Encara que evidentment és útil per millorar el nostre coneixement sobre la pràctica esportiva, potser seria també interessant plantejar-se les diferències ambientals de participació que poguessin existir dintre d'una mateixa societat que viu en un territori comú, i particularment, plantejar-se si es poden posar matisacions contextuals al coneixement que tenim de variables que s'expressen amb regularitat com a discriminants del comportament davant de la pràctica esportiva.

La possibilitat d'assolir un model d'anàlisi empiricoanalític que permeti indagar diferències de participació degudes a l'ambient suposaria en una certa manera un avançament en la investigació de la pràctica esportiva, perquè ens permetria identificar particularitats i posar matisos en el coneixement que tenim d'aquest fenomen. D'altra banda, suposaria un esforç per conciliar interessos sociocrítics i empiricoanalítics (o natural-positivistes en termes de Wolff, 1978), sovint tractats com a paradigmes distants. La possibilitat d'agermanar els dos enfocaments, el natural-positivista i el sòcio-crític, seria al mateix temps una manera de transcendir el reduccionisme amb què sovint es caracteritzen els enfocaments empiricoanalítics (Foster, 1980). Sense renunciar a l'empirisme analític, aquest model ens permetria complementar la investigació dins d'un marc de referència sociocrític en el seu sentit habermasià (Habermas, 1978): bé sigui per observar comparativament resultats participatius segons estructures socials amb mires a propiciar canvis, bé per valorar l'existència de possibles barreres ambientals que presumiblement no afectarien a tots els subjectes o grups socials per un igual, trencant-se amb això principis de justícia social, o bé sigui per matisar o revisar la manera de coneixement que tenim de variables rellevants, que en teoria haurien de mantenir aquesta rellevància quan es consideren diferents ambients de participació.

En síntesi, aquest article és el resultat dels esforços dirigits a la recerca d'un model empiricoanalític que permetés investigar diferències participatives en l'esport, prenent en consideració els diferents ambients on es desenvolupa efectivament la pràctica d'un subjecte. Per al seu reconeixement i economia semàntica podríem convenir en anomenar aquest camp com *variàncies intercontextuals de pràctica esportiva*, sigui dit en un sentit teòric, més que matemàtic. L'objectiu d'aquest article se centra a comunicar els procediments seguits, així com a exposar alguns resultats assolits. Els problemes a resoldre per avançar en aquesta direcció són diversos i apunten tant a qüestions epistemològiques pròpies de la filosofia, com a uns certs aspectes teòrics de la realitat i de la manera com es pugui concebre, així com a aspectes que afecten al pla de l'analítica i els seus procediments.

Posició epistemològica: el binomi participatiu

El punt d'arrencada per als desenvolupaments teòrics, empírics i analítics en l'estudi de variàncies intercontextuals de PrE resideix en una qüestió que entronca amb alguns problemes epistemològics ja plantejats d'antuvi pels defensors d'una disciplina de caire científic dedicada a l'estudi de l'activitat física i esportiva (en endavant AFE). A saber el debat sobre el seu objecte-camp d'estudi (o unitat sobre la qual haurien de versar els enunciats i proposicions disciplinàries). En resum, les discussions sobre l'objecte-camp d'estudi s'han centrat en dos elements bàsics: l'home i la seva motricitat externa. És un problema epistemològic en la mesura que la decisió afectaria en la determinació de les vies d'accés al coneixement dels fenòmens immergits en el camp d'estudi disciplinari, és a dir, en la selecció d'unitats d'observació empírica i en les unitats d'anàlisi matemàtica. No seria el mateix observar l'home que observar els seus comportaments motrius. Les discussions sobre l'estatut científic disciplinari han estat particularment plantejades en el marc europeu. Mentre alguns autors reclamen amb fermesa la posició de l'home esportiu com l'objecte-camp d'estudi (p.e., Cagigal, 1981; Sergio, 1991, 1994), d'altres postulen conceptes que tenen més a veure amb les seves dimensions motrius, sigui d'una forma neutral i distan-

ciada (p.e., moviment, motricitat, psico-motricitat, comportament motor, acció motora), sigui com a dimensions socials i culturals (joc, esport, educació física, exercicis físics) (vegi's Gruppe, 1976).

El resultat d'aquestes discussions de caire filosòfic en l'estudi de l'AFE pot resumir-se en una dicotomia del focus atencional entre l'*home* que participa i el *producte* de la participació. Dit d'una altra manera, que les fonts del coneixement sobre la PrE han pres dues derivacions: una observant *el que es fa* (exercicis físics, esport, comportaments motors, etc.) i l'altra observant *qui ho fa* (els subjectes). L'anàlisi de variàncies intercontextuals de pràctica suposa trencar amb aquella dicotomia i observar els dos elements d'una manera integrada, fins i tot en la seva analítica, tal i com al llarg d'aquest article intentarem demostrar.

Una anàlisi empiricoanalítica d'*ambients de PrE* que pretengui acostar-se des d'una posició ontològica *realista* ensopega inevitablement amb aquest problema, ja que, seguint a Bronfenbrenner (1987), els ambients contenen per la seva pròpia naturalesa tots dos elements, subjectes i comportaments. No resulta possible separar tots dos elements quan es pretenen realitzar anàlisis comparades d'ambients de PrE dins d'un mateix sistema social, perquè res impedeix teòricament que un mateix subjecte participi en diversos ambients diferents, com en diverses modalitats esportives dintre d'un mateix ambient. De fet la dinàmica de la societat contemporània ens ho confirma en moure's en una direcció creixent d'individualització (Lipovetsky, 1993; Bette, 1995), tot propiciant que els subjectes desenvolupin mesosistemes de participació esportiva. Aquesta posició realista eleva evidentment el nivell de dificultat de les decisions metodològiques. El subjecte per ell mateix ja no seria suficient unitat d'observació empírica quan es tracta d'investigar variàncies intercontextuals de PrE, ja que un únic subjecte és susceptible de participar en vàries modalitats d'AFE en el mateix o diferents ambients.

L'estudi empiricoanalític comparat d'ambients de pràctica esportiva planteja un problema de multidimensionalitat que està relacionat amb el desenvolupament de mesosistemes de PrE per un mateix subjecte. Dit en clau interrogativa, un subjecte que participa en tres modalitats d'AFE diferents, participa una o tres vegades? El problema no només té repercussions empíriques (que afecten a l'establiment d'unitats d'observació) i analítiques (a les unitats d'anàlisi), sinó també repercussions teòriques, que afecten a la pròpia construcció participació esportiva o a l'operacionalització de la construcció ambient, que més endavant s'aborden.

Una de les possibles solucions al problema de la multidimensionalitat de la PrE residiria en abordar-ho des d'una posició epistemològica que vingui a declarar que les vies d'accés al coneixement d'ambients de PrE exigeixen observar simultàniament el subjecte i les modalitats d'AFE en les quals hi participa. Tots dos formen una unitat indivisible i irreductible que anomenem el binomi participatiu (Fig. 1). El subjecte és el component bàsic d'una població. La modalitat és un producte cultural i es configura com l'element teòric que formalment vincula al subjecte practicant amb un ambient determinat de PrE. La modalitat, mentre que bé cultural, gaudeix de capacitat de convocatòria; i amb independència dels motius pels quals una persona assumeix compromisos de pràctica, la modalitat és l'element que agrupa a un col·lectiu de subjectes que de forma individual o en grup es decideixen per experimentar els gests esportius que caracteritzen aquella modalitat.

La posició epistemològica del binomi participatiu implica per tant una via d'accés a la investigació de PrE tenint en compte que els subjectes i les seves modalitats que experimenten estan units per relacions que fan de tots dos una unitat indissociable. La relació subjecte-modalitat està mediatitzada per l'aprenentatge, l'experiència corporal i els usos socials i culturals del cos. Aquesta posició, tal i com en el següent punt desenvoluparem, exigeix un esforç per distingir els comportaments motrius en general, dels comportaments culturals de caràcter motor, i dins d'aquests, els comportaments amb significat esportiu, agrupats al voltant de *modalitats* concretes d'AFE. Des d'aquesta perspectiva integrada, les vies d'accés empiricoanalítiques a l'estudi d'ambients de PrE podria fer-se des d'una conjugació dels dos elements: els subjectes practicants i les modalitats en què participen. Quan es tracta d'investigar diferències de PrE ambientals, la simultaneïtat de modalitats per un mateix subjecte obliga a transcendir el focus d'atenció unidimensional (Fig. 2).

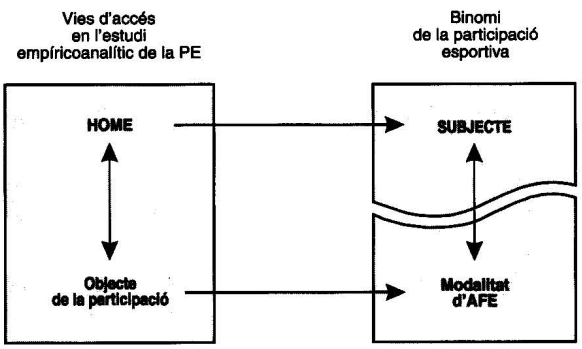


Figura 1. Posició epistemològica per a l'estudi d'ambients de participació esportiva.

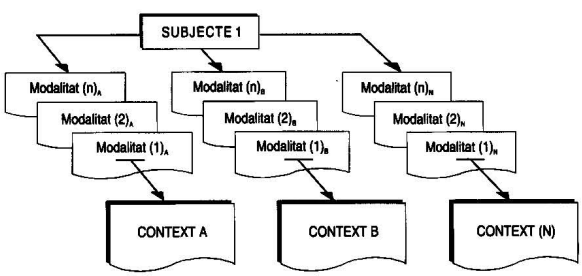


Figura 2. Potencial de simultaneïtat de modalitats d'AFE per un mateix subjecte.

La simultaneïtat de modalitats esportives per un mateix subjecte que pot observar-se en el nivell micro, atorguen un caràcter multidimensional a la PrE en el nivell macro, és a dir, quan pretenem realitzar inferències sobre poblacions des d'un conjunt d'observacions sistemàtiques sobre individus. Des d'aquesta perspectiva amb vocació realista, la PrE podria ser observada metodològicament com una agrupació de binomis participatius, és a dir, com un *conjunt de modalitats d'AFE que són practicades per un conjunt més reduït d'individus*. No pot esperar-se mai que el tamany del conjunt d'individus superi al de modalitats d'AFE, d'aquí que serà sempre més reduït. En el cas d'una major simplicitat del sistema, quan cada subjecte practiqui una i només una modalitat, el tamany del conjunt de subjectes i el de modalitats serà el mateix. Aquesta és una propietat d'indivisibilitat i irreductibilitat dels dos elements del binomi participatiu que esdevé de la realitat. Una modalitat esportiva, encara que sigui la mateixa per a un grup de subjectes, mai no podrà ser compartida per diversos subjectes (en tot cas existiran coincidències), perquè les diferències biològiques, cognitives, socials i culturals dels participants i les relacions que els uneixen a les seves modalitats fan de cada binomi de pràctica (subjecte-modalitat) una entitat epistemològica particular.

Ambients i contextos de pràctica esportiva

La investigació d'ambients humans és un camp de creixent interès que ha estat associat a l'avenç dels enfocaments ecològics del comportament humà. L'ambient, seguint a Bronfenbrenner (1987), es pot concebre com un lloc on els participants interactuen cara a cara (p.e., una instal·lació esportiva, un espai natural, el pati d'una escola, etc.), mentre que el context pot considerar-se una construcció de major ordre que fa referència a un sistema d'ambients, és a dir, a un conjunt d'ambients emparentats per l'existència de relacions pautades en els rols, activitats, relacions interpersonals i característiques físiques de l'espai. Donat l'alt nivell d'estructuració de la realitat social, la investigació d'ambients de PrE plantejaria un problema a l'hora d'ordenar-los. D'acord amb la forta penetració social de l'esport i a la complexitat del seu entramat social, la PrE es repartiria en una àmplia diversitat d'ambients, la investigació *empiricoanalítica* dels quals exigeix transcendir la definició de "lloc" més amunt indicada i introduir elements que permetessin efectuar operacions més formals de classificació segons criteris d'exhaustivitat i exclusivitat.

En l'àmbit d'estudi de l'ecologia del comportament els ambients són operacionalitzats i objectivats des del concepte *patró* (Bronfenbrenner, 1987). Els ambients, en general, es distingirien entre si per *patrons de concordança* en els rols, activitats i relacions interpersonals que es donen en un espai físic determinat. Aquesta posició, que per al seu reconeixement anomenarem ecològica, obre una via per investigar, empíricament i analíticament, ambients de PrE, ja que els patrons de concordança podrien buscar-se en les relacions subjecte-modalitat d'AFE. En la realitat, la modalitat d'AFE és un producte de la cultura i per això és pot reconèixer perfectament (tennis, natació, footing, fitness, bàsquet, etc.). Aquest caràcter cultural és el que permet amplis acords intersubjectius per identificar els comportaments fisicoesportius que s'expressen en un ambient de pràctica com pertanyents a una determinada modalitat. Això no nega que les modalitats d'AFE puguin compartir activitats comunes en virtut del sincretisme que caracteritza la cultura moderna (Bell, 1987) i d'un procés d'assimilació cultural mitjançant el qual moltes modalitats esportives vénen a incorporar experiències sensoriomotrius, coneixements codificats, tecnologia instrumental, manufactures i formes d'ordenació espacial entre altres, provinents d'altres modalitats que els han precedit en el temps.

Aquella expressió de "comunalitat" d'elements i activitats en les modalitats esportives s'aconsegueix en virtut d'una parentela cultural, que, en qualsevol cas, no impedeix la identificació de cada comportament que s'expressa en un ambient determinat com pertanyent a una modalitat concreta, que és coneguda anticipadament pel subjecte. Això permet investigar empíricament els ambients esportius des d'altres mètodes que els purament observacionals i qualitatius, donant entrada també a l'enquesta i a la mostra representativa de població, això és prenent al subjecte com a font d'informació per investigar diferències ambientals, perquè els subjectes ja coneixen les modalitats en què participen i hi ha acords intersubjectius prou generalitzats per anomenar a una cosa tennis, a una altra aeròbic, a una altra dansa, etc. Si analitzem les relacions entre una modalitat i el seu subjecte podem arribar a identificar patrons ambientals. Fins tal punt, que l'ambient de pràctica podria ser definit formalment com a una agrupació de binomis participatius (subjecte-modalitat), *el parell d'elements del quals expressen un patró de relacions ambientals*. En el pla metodològic aquesta posició implica que els binomis participatius podrien ser classificats segons siguin els seus patrons de comportament davant d'un conjunt de variables amb potencial de classificació ambiental.

Després dels plantejaments epistemològics, els principals problemes per investigar diferències ambientals de PrE es traslladarien al pla de l'observació i de l'analítica. El *subjecte* no és unitat d'anàlisi suficient per classificar ambients. Per a això faria falta informació addicional sobre les *modalitats esportives* que permetés classificar a un mateix subjecte en un o diversos ambients segons fos el seu nivell de diversificació participativa. Caldria, doncs, una unitat d'anàlisi més àmplia que el sol subjecte, precisament la que hem convingut a anomenar *binomi participatiu*. Si el que es persegueix és aplicar procediments analiticomatemàtics en la classificació d'ambients, per evitar l'esbiaix que pugui introduir l'entrevistador *in situ*, es requereix aquella unitat d'observació i anàlisi ampliada. Les relacions pautades entre el subjecte i la modalitat ens permetran en una fase posterior identificar i classificar ambients de PrE. Diem en una fase posterior, perquè el problema que se'ns presenta anteriorment a la

classificació formal dels ambients és el d'establir un procediment que ens permeti operar amb una unitat d'anàlisi matemàtica diferent del subjecte.

En resum, l'ambient de pràctica no és una variable que es registri durant l'entrevista amb els subjectes, es computa en la fase analítica des de relacions pautades entre el subjecte i la modalitat esportiva. Això exigeix un tractament diferent de l'instrument per a l'enregistrament de les dades i fonamentalment en el disseny de la matriu de dades, dels que posteriorment s'informa. Una vegada resolts aquests problemes per canviar d'unitat d'anàlisi es procediria, en una següent fase, a la computació dels ambients, tenint en compte que en tots dos casos es requereix d'un conjunt de variables amb un cert potencial de discriminació ambiental, que haurien d'incloure's en l'instrument que s'administri als subjectes de la mostra.

Característiques bàsiques de l'instrument

Amb independència de la naturalesa dels fenòmens que es desitgin investigar en la recerca de les seves diferències ambientals, l'instrument d'enregistrament de dades exigirà respostes diferencials segons les modalitats esportives que practiqui el subjecte. Ja s'ha assenyalat que això és degut a la necessitat d'ampliar la unitat d'observació, tenint en compte, a més a més del subjecte, les modalitats practicades. Quan es parla de participació esportiva, l'element que està sempre present en la interacció del subjecte amb el seu ambient, és una modalitat esportiva. L'element que permet l'expressió de comportaments diferencials de fenòmens diversos relacionats amb la pràctica esportiva és la *modalitat esportiva en conjunció amb el seu igual individual*. L'existència de relacions pautades entre tots dos és el que ens permetrà inserir posteriorment aquest binomi en un ambient determinat.

L'instrument deu, doncs, preveure respostes diferents per a cada una de les modalitats esportives que es practiquin. Els qüestionaris s'hi haurien d'adaptar. Serveixi com a exemple la figura 3, que és el disseny que s'ha seguit en l'estudi amb el qual més endavant il·lustrem l'analítica de classificació d'ambients i avancem alguns resultats.

Per un principi d'incommensurabilitat de la realitat, no sabem fins a quin punt pot ser adequat anar a la recerca de totes les potencials modalitats esportives que un subjecte pot practicar. Potser seria convenient assumir el postulat que expressa Orchard (1987), en el sentit que donat un objecte en investigació cal admetre que no és possible conèixer l'objecte en la seva plena simplicitat, ni en la seva plena complexitat. Com en el fons tampoc es tracta d'analitzar diferències entre modalitats esportives sinó entre ambients de pràctica, es poden establir limitacions en el nombre de modalitats a observar. En aquest sentit ens hem trobat amb subjectes, en fases preliminars d'investigació, particularment joves, que participen de fins a sis-set modalitats d'AFE diferents amb diferents nivells de periodicitat al llarg d'un any. En una mostra representativa de població (p.e., entre 15 i 65 anys), aquest problema afectaria fonamentalment als segments més joves, perquè a mesura que s'envelleix s'és més selectiu amb la modalitat practicada, i és infreqüent trobar subjectes adults que participin en més d'una o dues modalitats. En el cas que il·lustrarem, el nombre d'observacions es va limitar a un màxim de tres diferents. Aquelles a les quals el subjecte manifestava una major dedicació.

El canvi en la unitat d'anàlisi

El canvi epistemològic en la unitat d'observació de la PrE (binomi participatiu = subjecte més una modalitat esportiva) es troba associat a un canvi en la unitat d'anàlisi matemàtica. Si s'ha defensat una posició que és epistemològica perquè bàsicament ens indica que l'accés al coneixement de la PrE pot prendre dues alternatives, (1) a través de *qui* participa (el subjecte) o (2) a través *del que es fa* (*gests esportius* en el nivell micro i *modalitats esportives* en el nivell macro), caldria preveure la transició oportuna d'ambdues alternatives des de la fase empírica (o de la unitat d'observació) a la fase analítica (a la unitat d'anàlisi). Una vegada acabada la fase empírica i havent-se enregistrat la informació diferencial de cada una de les modalitats esportives per a cada subjecte, podem considerar que el treball analític comença amb la construcció de la matriu de dades. El problema de canviar d'unitat d'anàlisi matemàtica ha d'abordar-se, en conseqüència, en el moment que es procedeix a construir la matriu de dades. En aquesta, la unitat d'anàlisi acostuma a situar-se en les files, mentre que les columnes es reserven per a les variables que es desitgen analitzar. Podem dir que la investigació ortodoxa de la PrE es decanta en general cap a aquesta alternativa, és a dir, a prendre al subjecte com a unitat d'anàlisi. Per a la investigació d'ambients de PrE s'ha recórrer a una segona alternativa, que consisteix a prendre les modalitats esportives com a unitat d'anàlisi sense perdre de vista les dades aparellades del subjecte que les practica.

Amb quina freqüència practica vostè les seves activitats fisicoesportives?	**(X_1) Esport *Bàsquet***	**(X_2) Esport *Culturisme***	**(X_3) Esport —**
3 cops o més per setmana	①	1	1
1-2 cops/setmana o caps de setmana	2 (A_{X1})	② (A_{X2})	2 (A_{X3})
Menys freqüència	3	3	3
Només a les vacances	4	4	4

Figura 3. Disseny bàsic de l'instrument.

La construcció de la matriu de binomis hauria de fer-se: (1) situant a cada una de les modalitats esportives a les files, mentre que les columnes (2) les completem amb les dades diferencials de cada una d'elles, destacant les variables classificatòries dels contexts que es pretenguin utilitzar en la fase posterior i (3) les dades que s'hagin enregistrat dels subjectes (fig. 4). La matriu de binomis de pràctica resulta poc rendible realitzar-la directament per dues raons. Primer, perquè el nombre de files s'ampliaria extraordinàriament, en proporció al nombre de modalitats que practiqui cada subjecte, exigint un esforç notable i complex en la seva elaboració. I segon, perquè aquest esforç resultaria doble. Portat a la pràctica investigadora significaria escometre dues matrius de dades, ja que la matriu de subjectes és important escometre-la també. No només perquè ens garanteix una major validesa externa, sinó per la informació complementària que subministra. P.e., quan la mostra és representativa d'una població i es tracta de buscar diferències de classe en el compromís d'adhesió (sedentaris davant de practicants). Aleshores, per investigar diferències de pràctica ambientals, des de mètodes quantitatius, el més lògic seria començar per construir una matriu ortodoxa de subjectes en files i posteriorment aplicar un sistema automatitzat que transformi la matriu de dades. Tot plegat amb l'objectiu de canviar la unitat d'anàlisi. En una fase posterior, com s'assenyalarà, estarem en condicions de classificar ambients i procedir a la seva analítica. El procediment per canviar d'unitat d'anàlisi es desenvolupa en tres fases. (1) Es dissenya la matriu *original*, (2) es dissenya una *taula de translació*, (3) es dissenya un *programa informàtic* que executi les translacions, i la funció de les quals resideix en generar la matriu de binomis des de l'original.

	X	A_X	B_X	A_a	B_a
Binomi 1	S_1X_1	S_1A_{X1}	S_1B_{X1}	A_{a1}	B_{a1}
Binomi 2	S_2X_1	S_2A_{X1}	S_2B_{X1}	A_{a2}	B_{a2}
Binomi 3	S_2X_2	S_2A_{X2}	S_2B_{X1}	A_{a2}	B_{a2}
Binomi 4	S_nX_1	S_nA_{X1}	S_nB_{X1}	A_{an}	B_{an}
Binomi 5	S_nX_2	S_nA_{X2}	S_nB_{X2}	A_{an}	B_{an}
Binomi 6	S_nX_n	S_nA_{Xn}	S_nB_{Xn}	A_{an}	B_{an}

X = Modalitats practicades.
A_X = Atributs A de les modalidats X.
B_X = Atributs classificatoris B de les modalitats X.
A_a i B_a = Atributs A i B de les subjectes.
Binomi 1 = S_1X_1 (Subjecte 1 - Modalitat 1)
Binomi 2 = S_1X_2 (Subjecte 1 - Modalitat 2)

Aquesta matriu representa una mostra amb tres suposats subjectes. El primer (S_1) practica una modalitat. El segon (S_2) practica dues i el tercer (S_n) practica tres modalitats. En total sis binomis de pràctica per a tres subjectes.

Figura 4. Disseny de la matriu de binomis.

El disseny de la matriu original i tipus de variables

Ha d'efectuar-se per procediments ortodoxos, és a dir, situant als subjectes en les files i les variables enregistrades en les columnes. La matriu ha d'estar ordenada, és a dir, que existeixi una correspondència de lloc entre les modalitats i els atributs enregistrats. Cal preveure una ampliació significativa del nombre de columnes d'aquesta matriu degut a les dades diferencials de cada modalitat enregistrada. Així mateix, en la fase de disseny de la investigació hauria d'estudiar-se molt bé el tipus de variables amb què ens interessa treballar perquè en canviar d'unitat d'anàlisi canvia el tipus de variables que es manegen. Bàsicament existiran dos tipus de variables que es diferenciaran entre si per la referència dels seus atributs. D'una banda, variables que recullen informació dels subjectes (p.e., edat, educació, ingressos, freqüència de pràctica, antiguitat de pràctica, etc.) i, d'altra banda, variables que recullen informació particular de les modalitats (p.e., nivell de monitorització, freqüència amb què es practica, temps que es porta practicant, adherència a competicions, etc.). D'entre el conjunt de variables vinculades a les modalitats cal preveure també aquelles que s'utilitzaran per classificar els ambients de pràctica. En l'exemple amb què més endavant s'il·lustra el problema de la classificació dels binomis en els ambients de PrE, es farà referència de les variables classificatòries que hem utilitzat.

El disseny de la matriu transformada o de binomis

Com s'ha informat, la raó de generar una nova matriu des de la matriu original resideix en la necessitat de canviar d'unitat d'anàlisi. És necessari construir una matriu que tingui situades en les seves files la nova unitat d'anàlisi amb la qual volem operar: el binomi de pràctica (subjecte-modalitat d'AFE). Això implica que les dades de les modalitats ja enregistrades en la matriu original s'han de moure cap a les files, de tal manera que cada modalitat ocupi una i una sola fila, acompanyant-la de les dades del subjecte que les practica.

En la fig. 4, podem observar el disseny bàsic de la matriu transformada (tres subjectes que practiquen, entre tots tres, sis modalitats d'AFE). La matriu transformada es diferenciarà de l'original per l'ampliació del nombre de files i la reducció del nombre de columnes. Així podem observar que existiran tantes files com a modalitats s'hagin enregistrat, mentre que les columnes es redueixen a cinc. La reducció de columnes es deu a que les modalitats d'AFE (X) i els seus atributs (A_X, B_X), que en la matriu original ocupaven tres columnes, ocupen una única columna en la matriu transformada. Cal assenyalar que cada fila d'aquesta nova matriu és una unitat d'anàlisi diferent de les altres, es tracta del binomi de pràctica.

El disseny i aplicació de la taula de translació

El disseny de la taula de translació i la seva aplicació són dues coses diferents. La *taula de translació* és un quadre de doble entrada i la seva aplicació és un programa informàtic que executarà de forma automàtica les translacions previstes en aquesta taula. La *taula de translació*, la representació gràfica de la qual s'omet per limitacions d'espai, és un ajut significatiu per redactar la sintaxi del programa informàtic que executarà les translacions. Consisteix en un quadre de doble entrada que en el seu lateral esquerre ens indica la posició de columna de les dades en la matriu original; dades que estaran traslladades, a manera d'input, a una nova posició en la matriu transformada (output). Per tant s'han de preveure també les posicions de columna de les dades, en el nostre cas al lateral dret de la taula de translació. La part central de l'esmentada taula es reserva per a les *n* modalitats esportives que s'hagin d'enregistrar.

L'*aplicació informàtica* pot ser escrita en qualsevol llenguatge de programació (en el nostre cas pascal). D'acord amb les translacions indicades a la taula, l'aplicació llegeix en la matriu original i va escrivint exactament les mateixes dades en la nova matriu transformada, encara que en columnes distintes. L'aplicació crearà una nova fila per cada modalitat que trobi complimentada en la matriu original (p.e., valors diferents de zero). Les files de la matriu transformada, que contenen les noves unitats d'anàlisi per a l'estudi d'ambients de PrE, no es diferenciaran entre si d'acord amb el tipus de modalitat, ja que aquestes poden coincidir en diversos subjectes, sinó que es diferenciaran a la llum del *binomi modalitat-subjecte*. Abans dèiem que aquest era una entitat epistemològica particular, ara podem afegir que cada binomi de les files és una unitat d'anàlisi distintiva de les altres perquè: (1) per a un mateix subjecte, les modalitats són diferents i (2) per a una mateixa modalitat, perquè els subjectes són diferents. D'aquí que a la matriu transformada se la pugui denominar també matriu de binomis.

Procediments de classificació dels binomis en els contexts de pràctica esportiva

Un cop assolida la matriu de binomis i tenint situades totes les modalitats esportives en una mateixa columna i paral·lelament en files diferents (fig. 4), resulta possible classificar-les en un context determinat considerant que les relacions que uneixen a cada modalitat amb el seu practicant són particulars. La classificació consisteix bàsicament en computar una nova variable, a la qual anomenarem *context*, des dels valors particulars que prengui cada modalitat esportiva en un conjunt de variables classificatòries. Per això, s'ha de preveure en la fase empírica de la investigació un conjunt de variables amb suficient potencial de classificació ambiental.

Per a la comunicació d'aquests procediments seria més convenient, des d'aquest moment, centrar-nos en l'anàlisi d'algun cas particular. La diversitat ambiental i les diferències transculturals dificulten la possibilitat d'acostar-se a un model universal d'ambients (això no significa que hagi de renunciar-se a la seva recerca). És clar que en el cas de l'esport determinats ambients de PrE s'expandeixen universalment a l'empara d'un cultura transnacional que comparteix normes i coneixements (p.e., model federat, ensenyament instituït); però molts altres ambients són el resultat d'una particular intervenció d'organitzacions diverses (polítiques, culturals) o precisament del contrari, d'una absència d'intervencions organitzacionals. D'aquesta manera, no és d'esperar que existeixi un únic model d'ordenació d'ambients de pràctica esportiva. Com la nostra intenció és exposar també alguns resultats, continuarem amb el desenvolupament d'aquest model per a la investigació de variàncies intercontextuals de PrE *a priori* prenent un cas particular d'ordenació d'ambients de PrE.

En síntesi, un cop transformada la matriu de dades i havent propiciat ja el canvi en la unitat d'anàlisi, les fases posteriors passen per dissenyar un model matematitzat de classificació dels binomis de PrE. Es van seguir tres etapes, que queden resumides en el següent: (1) escometre les operacions formals per definir els ambients de PrE (prèviament seleccionats, o a priori), (2) determinar un model de variables classificatòrias, (3) determinar la manera en què es combinen aquestes variables (input) per classificar cada binomi de PrE en un ambient donat (output), (4) redactar la sintaxi de l'algoritme de classificació i (5) procedir a l'aplicació tècnica de l'algoritme.

Operacionalització dels contexts de pràctica esportiva

Les operacions formals per classificar contexts de pràctica esportiva exigeixen invariablement una doble atenció. D'una banda, l'operacionalització dels *contexts* de pràctica esportiva i per una altra, la pròpia *pràctica esportiva*. Ja que aquest procés depèn molt dels objectius i interessos de la investigació, assenyalarem l'operacionalització efectuada il·lustrant els texts amb un cas particular, indicant quins eren els objectius.

L'interès residia a efectuar comparacions entre ambients públics i ambients no públics, així com entre ambients organitzats i ambients no organitzats. Més concretament desitjàvem esbrinar si determinades característiques de l'ambient degudes a les organitzacions operants tenien connexió empírica amb la distribució del flux participatiu en *pràctiques* (PrE) i en *audiències esportives* (AuE), ambdues pertanyents al camp de la *participació esportiva* (PE). Traslladat a un pla metodològic, les operacions van consistir en un disseny abans-després de tipus analític: (1) en l'abans s'analitzà el comportament d'un conjunt de variables condicionals en la interacció *sedentarisme-pràctiques-audiències esportives*, i (2) en el després es van prendre les variables discriminants en aquella interacció i es van introduir en una anàlisi comparada entre *contexts de PrE* (classificats segons agents organitzatius públics i privats), per comprovar si les

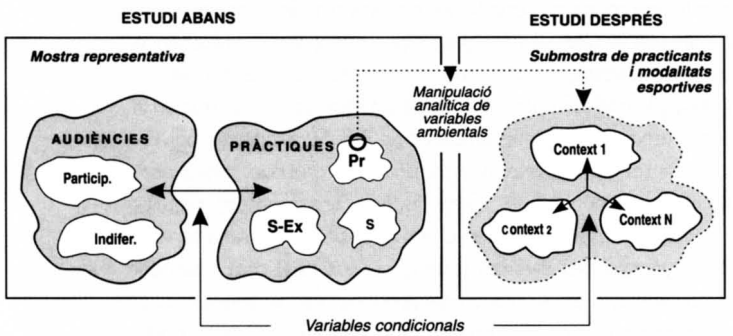


Figura 5. Disseny de la investigació (Resultats participatius).

variables condicionals seguien mantenint el seu potencial discriminatori (fig. 5).

Per garantir un cert nivell de validesa interna i poder atribuir a les influències contextuals la responsabilitat del comportament discriminatori, els subjectes tindrien que ser ells en tots dos estudis. Si les variables condicionals discriminessin de forma similar les relacions pràctiques-audiències, i la de contexts públics-contexts no públics de pràctica esportiva, aleshores podria establir-se una connexió empírica entre determinades característiques de l'ambient degudes a les organitzacions públiques i la distribució del flux participatiu a les PrE i a les AuE (Serrano, 1998b). En el fons de la qüestió perseguíem explorar la hipòtesi de que les polítiques governamentals, per característiques concretes, bé podrien ser causants de barreres ambientals que estiguessin frenant el flux de potencials practicants, desviant-los cap al sedentarisme i la participació en les audiències. Si això fos així, unes certes estratègies de promoció de les organitzacions públiques vindrien en la realitat a fomentar una PE amb dues propietats aparentment contradictòries entre si: en massa i selectiva. La participació en massa ho seria en el camp de les AuE, mentre que en les PrE es fomentaria una participació selectiva.

Operacionalització dels contexts

Ja sabíem que on volem arribar és a dissenyar un model matemàtic que classifiqui tots els binomis de pràctica. L'operacionalització dels contexts es revela com una tasca indispensable per assolir aquest objectiu. El problema fonamental de l'operacionalització resideix en les característiques d'exhaustivitat i exclusivitat que li demanarem al model de classificació i ens exigeix mantenir un cert equilibri en un doble esforç. D'una banda, en l'observació holística dels ambients de pràctica esportiva, perquè cap binomi es quedi sense classificar. I per una altra part, en simplificar el nombre de contexts i identificar els elements i variables necessàries per a la classificació exclusiva. Mantenir aquest equilibri resulta en una certa manera dificultós, en part degut a aquella resistència a l'operacionalització que ofereix la diversitat ambiental de pràctiques esportives, i parcialment degut a les coses que condicionen que es deriven dels interessos de la investigació, les característiques de l'hàbitat investigat i alguns aspectes complementaris addicionals de caire més metodològic, com el tamany de la mostra de binomis o la tècnica matemàtica que s'hagi d'utilitzar.

Des d'un punt de vista pragmàtic aquests problemes es revelen quan s'ha de prendre la decisió del nombre de contexts a observar i la seva concreció. Pel que fa al nombre, el tamany de la mostra és un dels condicionants més importants. En el cas que il·lustrem la mostra principal era de caràcter representatiu amb un tamany de 1.100 subjectes (95,5% de fiabilitat, 2,98% de marge d'error). De la mostra principal es va segregar posteriorment la submostra de practicants. La seva mida va ser de 443 subjectes que venien acompanyats d'un màxim de 3 modalitats esportives. Com que calia canviar d'unitat d'anàlisi vam transformar la matriu de dades. Dels 1.329 binomis potencials de pràctica (443 x 3), vam obtenir finalment 735 binomis de pràctica. Dit d'una altra manera, 735 casos per efectuar l'anàlisi de variàncies intercontextuals de PrE. Aquesta xifra de binomis ens limitaria el nombre de contexts entre 5 i 7 si assumim una xifra superior a 100 casos per context. Si considerem que en cada context tindríem que classificar grups finits de binomis que coincideixen en un patró d'atributs ambientals, caldria revisar els patrons d'atributs que puguin ser menys freqüents, així com la potencial manera en què han de ser afegits a un context superior perquè el nombre de casos dins del context que li correspongués fos suficient a efectes de l'anàlisi matemàtica. Això exigeix una anàlisi qualitativa prèvia de la realitat, ja que d'això dependran les variables que se seleccionin i l'èxit de la classificació.

L'altra cosa que condiciona per prendre la decisió del nombre de contexts residiria en la tècnica analítica i les escales mètriques que s'utilitzin. Com en el cas amb què s'il·lustra aquest procediment perseguíem la recerca de diferències de classe en la PrE i PE (sedentaris contra practicants i a tots dos contra les audiències), treballem amb variables personals i familiars mesurades en una escala multinomial i discontínua. La tècnica multivariant triada va ser l'anàlisi de correspondències (Benzecri, 1979). Amb aquesta tècnica, i en general amb les factorials, un increment en el nombre de categories redueix la proporció comuna de variància explicada, i en conseqüència és aconsellable prendre alguna decisió sobre les proporcions de variància comuna que es pensen assumir. Nosaltres assumim una xifra a ser possible superior al 30% per als dos primers factors retinguts. Després de fer els càlculs sobre el nombre de categories necessàries per a això vam decidir finalment establir un màxim de 5 contexts per classificar els 735 binomis enregistrats. D'acord amb les característiques addicionals de l'hàbitat investigat i els interessos assenyalats, la concreció dels contexts va ser:

1. Context Federat. Abasta tots els ambients on operin models esportius federats (entrenaments, entrenament-competició, competició). Només s'estableix una condició, que el binomi estigui afiliat a una federació esportiva.
2. Context Municipal. Recull tots els ambients en què intervinguin governs locals. S'estableixen dues condicions. (1) que el binomi s'expressi sota la cobertura organitzativa dels ajuntaments. Ja que aquest context té ambients de pràctica on els espais esportius poden ser de lliure accés, la segona condició que es va establir per classificar un binomi en aquest context va ser, (2) que l'espai de pràctica esportiva habitualment utilitzat pel binomi estigués gestionat per un ajuntament.
3. Context Extra-escolar. Recull tots aquells binomis de PrE que es donen en ambients en què intervinguin els centres (fora de l'horari lectiu). S'estableixen les mateixes condicions que en l'anterior; però referit a centres escolars.
4. Context Organitzat No Federat. Recull tots els ambients de PrE que compleixin una o vàries d'aquestes tres condicions: (1) aquells que exigeixen una afiliació, però no és de caràcter federat, (2) aquells que s'expressen sota una cobertura organitzativa que no sigui de caràcter municipal o escolar, i (3) els que simplement requereixen desembossament econòmic (p.e., abonament, lloguer).
5. Context No Organitzat. Recull tots els ambients de PrE exempts de condicions d'intervenció organitzacional i econòmica. És a dir, aquells els binomis dels quals no estan afiliats, ni cauen sota una cobertura organitzada i els espais utilitzats no requereixen cost d'ús.

Operacionalització de la pràctica

L'estudi de variàncies intercontextuals de PrE ha de considerar-se un camp d'estudi situat dintre d'un altre d'un major ordre on confluueixen interessos interdisciplinars molt diversos: *la participació esportiva*. La realitat investigadora dintre d'aquest camp ens revela diferents maneres de concebre la participació que en general són concordes als fenòmens que interessen en la seva investigació. Així, quan es tracta d'estudiar fenòmens biològics i cognitius, siguin com a efectes o com a causes antecedents, s'acostuma a recórrer a formalitzar la pràctica des d'un punt de vista intensiu, bé assenyalant-se un determinat nivell d'intensitat d'esforç físic o bé de freqüència d'ocasions. Quan es tracta d'estudiar fenòmens socials pot resultar adequat també formalitzar la pràctica des d'un punt de vista extensiu (sedentarisme, pràctica regular, pràctica estacional).

La possibilitat d'observar i operacionalitzar la participació en una doble vessant intensiva-extensiva guarda relació amb que molts factors antecedents, particularment filtres socials (p.e., l'educació, els ingressos, el gènere), poden revelar-se potencialment millor en les diferències de *classe* hagudes en el compromís de pràctica (sedentarisme-pràctica), mentre que d'altres factors més cognitius (p.e., autoeficàcia, actituds, creences) poden a més a més discriminar en les *diferències de grau* (nivells de dedicació i intensitat d'esforç). La construcció de *diferències de classe* s'alimenta teòricament en la idea que existeix una discontinuïtat en el compromís d'adhesió. Aquest presenta fissures, tant en el pla de la vida d'un subjecte, com en el pla d'una població de subjectes i la seva estructura social. L'*extensiva*, particularment quan es dicotomitza (sedentaris contra practicants) pot ajudar a optimitzar l'estudi de les diferències de classe en el compromís d'adhesió; mentre que la intensiva (p.e., nombre de dies de pràctica, temps setmanal dedicat, energia consumida, etc.) ajudaria a aprofundir en la recerca de diferències de grau. Res no s'oposa a pensar que els factors d'influència en el compromís d'adhesió siguin diferents o sofreixin alteracions amb tots dos tipus d'operacionalització. En teoria, un factor que discrimina en les diferències de classe no té per què discriminar en diferències de grau.

No tenim constància d'estudis empírics que hagin indagat sobre els resultats diferencials que podrien obtenir-se d'un mateix grup de factors antecedents amb tots dos tipus de medició de la pràctica esportiva (de classe o de grau). Bé podria succeir que en combinar les diferències de classe i de grau dins d'una mateixa escala mètrica (p.e., 0 = sedentaris, 1 = 1-9 dies, 2 = 10-29 dies, 3 = 30-59 dies i 4 = + 60 dies), algunes variables, particularment les que discriminen millor diferències de classe, perdin valor empíric. En aquest sentit i d'acord als objectius de la nostra investigació (cfr. 10), l'operacionalització es va realitzar de forma extensiva tenint en compte la pràctica esportiva regular (regularitat setmanal), l'ocasional (de tant en tant) i l'estacional (en vacances). Després van ser resumits tots en un únic valor, el de practicants, ja que es tractava d'esbrinar diferències participatives ambientals en el camp de les *pràctiques*.

En altre ordre de coses, el fet que l'estudi de variàncies intercontextuals inclogui l'observació de diverses modalitats esportives per a un mateix subjecte, ens alerta sobre una contaminació potencial en l'enregistrament de les dades si no es considera el nivell d'interacció entre modalitats fruit de l'evolució social del fenomen esportiu. Aquesta és una qüestió que es deriva de l'observació de l'esport des d'una perspectiva evolutiva. Sistemes de preparació de modalitats de gènesi més primerenca poden acabar convertint-se amb el transcurs del temps en modalitats independents (p.e., jogging, peses), quan no adaptant-se a nous entorns (p.e., volei-platja). En aquest sentit podem trobar-nos amb subjectes que practicant una modalitat orientada a la competició, p.e., el bàsquet, integren dins de la seva preparació la pràctica d'exercicis i modalitats diverses, com són ara el jogging, els exercicis amb peses, etcètera; mentre que per a altres subjectes aquestes modalitats es configuren de manera independent. L'element que marca les diferències és en general la competició, que exigeix sistemes de preparació complementaris. En conseqüència, mesurar la participació en competicions com una variable apart i considerar les modalitats com a entitats unitàries es revela com una actitud empí-

rica raonable. En aquest sentit, el criteri que s'ha seguit en la nostra investigació ha estat que un subjecte que practiqui bàsquet i al mateix temps fa footing com a part de la seva preparació, procedeix a registrar-se com una única modalitat (bàsquet). Si el que practica són diversos sistemes d'exercicis simultàniament combinats en el marc d'una sessió de pràctica, ho tractem com dependent del gènere de major ordre al que pertany (p.e., fitness).

Variables classificatòries

L'operacions formals per definir els contexts són útils en la mesura que ens ajudaran a determinar de forma més precisa les variables classificatòries necessàries i els atributs suficients que facilitin criteris matemàtics de classificació, aspectes aquests que per fer referència a una realitat de diversitat ambiental, dificulten l'avançament en l'analítica. En el nostre cas, s'han necessitat set variables per classificar exclusivament i exhaustivament tots els binomis de pràctica en els cinc contexts anteriorment indicats:

V_1. Vinculació afiliativa del binomi a federacions esportives o *Afiliació Federada (AF)*. Dos valors, (1) Afiliat a federació, (2). No afiliat a federació.

V_2 Vinculació afiliativa del binomi a clubs socials esportius (club amb patrimoni propi i d'altres activitats extra-esportives fundacionals) o *Afiliació de Distinció, (AD)*. Dos valors, (1). Afiliat a club social esportiu, (2). No afiliat a club social esportiu.

V_3 Vinculació afiliativa del binomi a clubs esportius (col·lectius organitzats no necessàriament unitaris, però l'activitat organitzacional del qual està orientada exclusivament a l'esport), o *Afiliació Grupal (AG)*. Dos valors, (1) Afiliat a club-associació, (2) No afiliat a club-associació.

V_4 Absència de vinculació afiliativa del binomi o *No Afiliació, (NA)*. Dos valors, (1) Exempt d'afiliació, (2) Afiliat a alguna organització.

El fet de tractar els aspectes afiliatius del binomi de pràctica en quatre variables dicotòmiques en lloc d'una multinomial es degut a que en l'hàbitat analitzat les variables es poden expressar una a una o combinades. En aquest sentit s'han observat casos amb afiliació grupal (AG = 1), de caràcter federat (AF = 1) dins d'afiliacions social-esportives (AD = 1). Per a la resta de variables aquesta divisió no és necessària.

V_5 Agent organitzatiu del binomi o *agent organitzatiu, (AO)*. Quatre valors, (1) D'altres, (2) Ajuntament, (3) Col·legi o Institut, (4) No organitzat.

V_6 Agent gestor de l'espai on s'expressa el binomi o *agent gestor (AGE)*. Quatre valors, (1) Ajuntament o superior, (2) Col·legi o Institut, (3) D'altres o cap.

V_7 Relació econòmica amb l'espai o les classes que es prenen, o *relació econòmica (RE)*: (1) paga un abonament periòdic, (2) paga puntualment un lloguer o servei i (3) no hi ha relació econòmica.

Algoritme de classificació dels binomis de pràctica: sintaxi i aplicació

Definides les variables i els seus atributs, es procedeix a declarar la manera com han de combinar-se d'acord a l'operacionalització ja efectuada dels contexts. L'algoritme s'aplica a la matriu de binomis. La seva funció consisteix en llegir els valors enregistrats en les set variables classificatòries (input) i crear una nova variable a la que anomenem context (output), de la qual sabem que ha d'adoptar cinc valors corresponents als cinc contexts que s'observarien. Un model gràfic de les combinacions resulta de gran ajut per a la redacció posterior de la sintaxi de l'algoritme de classificació. El model gràfic de l'algoritme hauria de representar la seqüència cronològica de lectura de les variables classificatòries i les combinacions d'atributs dels binomis, (Serrano, 1998a). L'única qüestió pendent residiria en el llenguatge de redacció de l'algoritme, qüestió aquesta que es troba vinculada a la decisió sobre l'aplicació a utilitzar. En el nostre cas ens vam decidir per utilitzar un full de càlcul (Excel v. 7.0). En conseqüència, expressarem la sintaxi de l'algoritme d'acord al llenguatge que utilitza aquest programa informàtic.

Per classificar tots els binomis de pràctica enregistrats, d'acord a la combinacions de l'apartat dedicat a l'operacionalització dels contexts, s'han necessitat deu funcions matemàtiques que treballen amb operadors lògics (fig. 6). La particularitat d'aquestes funcions és que estan niades, és a dir, comencen la seva recerca en l'ordre establert fins donar amb la funció que classifica la combinació analitzada. Així, la primera funció classificaria els binomis que es donen en am-

```
F1 = SI (AF=1;1;F2 _ )
F2 = SI (Y(AF=0;AD=1);2;F3 _ )
F3 = SI (Y(AF=0;AG=1);2;F4 _ )
F4 = SI (Y(NA=1;AO=1);2;F5 _ )
F5 = SI (Y(NA=1;AO=2);3;F6 _ )
F6 = SI (Y(NA=1;AO=3);4;F7 _ )
F7 = SI (Y(NA=1;AO=4;AGE=1);3;F8 _ )
F8 = SI (Y(NA=1;AO=4;AGE=2);4;F9 _ )
F9 = SI (Y(NA=1;AO=4;AGE=3;RE=1);2;F10 _ )
F10 = SI (Y(NA=1;AO=4;AGE=3;RE=2);5;0)
```

AF, AD, AG, NA, AO, AGE, RE es corresponen amb les variables V_1 a V_7. Vegeu apartat *Variables classificatòries*.

Figura 6. Sintaxi de l'algoritme de classificació.

bients federats, atorgant-los el valor 1 (context federat). De no donar-se les condicions per a això, l'algoritme recorre a la segona funció classificant els binomis afiliats no federats, atorgant-los el valor 2 (context organitzat no federat). En el cas que tampoc es donin les condicions per a això, es recorre a la tercera funció i així successivament fins arribar a l'última funció si fos necessari per classificar el binomi analitzat.

Per a l'aplicació tècnica d'aquest algoritme es va utilitzar el programa informàtic Excel v.7.0. La disposició de les variables classificatòries i les funcions poden contemplar-se a la figura 7. D'esquerra a dreta podem observar les set variables classificatòries, a continuació la variable context amb els valors ja generats per l'algoritme i a continuació les deu funcions de l'algoritme. Cada una de les fórmules de les funcions s'allotja en una cel·la, permetent-nos així observar a quina funció de l'algoritme s'atura la recerca, ja que quan aquest troba la combinació classificatòria la resta de funcions generarien el valor zero. Les funcions s'apliquen sobre les files, que és on estan situats els binomis de PrE. Així, p.e., en el cas - fila 6 podem observar com la classificació finalitza en la funció F3. Per concloure el procés l'únic que ens quedaria per fer és traslladar la columna de la variable context cap a la matriu de dades en què es pensi procedir a l'anàlisi. En el nostre cas, com que vam treballar amb el programa estadístic SPSS v.6.1, només es tractava de copiar la variable *context* d'Excel i enganxar-la a la matriu d'SPSS. Cal, doncs, assenyalar que les dades contingudes a la matriu de binomis són exactament els mateixos que es van introduir a la matriu original, i s'han minimitzat les possibilitats d'error.

K6 =SI(Y(A6=0;C6=1);2;f4_)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
1	AF	AD	AG	NA	AO	AGE	RE	CONTEXT	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	1	0	0	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	1	1	0	0	4	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	1	0	4	1	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	1	0	2	1	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0

Figura 7. Aplicació tècnica de l'algoritme.

Un avenç de resultats: el mite de l'edat, l'educació i els ingressos

Ja s'han assenyalat en una altra part d'aquest article els objectius i interessos de la investigació escomesa. Ens hem de remetre breument al passat. Entre altres, es tractava d'esbrinar el grau de discriminació d'un conjunt de variables personals i familiars en dues dimensions de la participació esportiva: pràctiques i audiències. Es va utilitzar l'anàlisi de correspondències múltiple (AFCM en endavant; Benzecri, 1979; Greenacre, 1984). Els resultats de la interacció sedentarisme-pràctiques-audiències esportives (estudi abans, fig. 4) ens van permetre aïllar tres components empírics que discriminaven de manera diferencial: (1) *el capital de temps lliure* format per les variables edat, estatus marital, activitat ocupacional, nombre de fills i edat del fill més jove, (2) *el capital educativoeconòmic* format per les variables, educació, ingressos familiars i estatus laboral familiar i (3) el *gènere* format per una sola variable que li dóna nom al grup (Serrano, 1998a). No ens estendrem en la discussió d'aquests components per apartar-se dels objectius d'aquest article. La seva referència és deguda simplement per indicar que en els resultats que ara presentem vam prendre aquells grups de variables per separat per esbrinar el seu comportament en l'anàlisi de variàncies intercontextuals de pràctica esportiva, que és la matèria que ens ocupa en aquest article. La variable *context* era la variable central de l'estudi, i era present en totes les anàlisis, mentre s'anaven alternat cada un dels tres grups de variables condicionals descrits. La tècnica utilitzada era la mateixa (AFCM).

En el cas de la variable edat, el seu comportament davant de la pràctica esportiva està àmpliament descrita en la literatura en termes de relació negativa. Si es treballés amb mides (p.e., percentatges de pràctica per a 15, 16, 17 anys, etc.), fins i tot podria trobar-se una relació entre l'edat i la pràctica amb bons valors d'ajustament a una funció lineal negativa (Serrano, 1998a), indicant-nos una tendència decreixent de la participació a mida que s'envelleix, d'acord a allò manifestat a la literatura. Ens interessava saber el nivell de generalització de l'edat quan es consideren diferents ambients. En teoria, aquella tendència decreixent de la participació hauria de ser independent d'influències degudes al context. S'hauria d'esperar el mateix empíricament? Ara podríem indagar sobre això, perquè disposàvem d'una variable mesurada empíricament que feia referència als contexts on es desenvolupaven els binomis participatius.

L'edat formava part del grup de variables que en anteriors resultats discriminaven en el component que anomenem temps lliure, en el sentit de l'assumpció de responsabilitats personals i familiars durant el transcurs de la vida en societat i va ser introduïda en les anàlisis al costat d'altres dues variables correlacionades: l'activitat ocupacional i l'estatus marital. Els resultats ens van revelar que en l'hàbitat analitzat els contexts públics (escolar, municipal i federat) estableixen discriminacions quant al capital de temps lliure (fig. 8). Així, el primer eix (18,5% variància comuna) oposa els grups més petits de 24 anys, estudiants i solters de la resta de població, associant-los als contexts públics (que ho són per estar intervinguts per organitzacions públiques i públicament protegides); mentre que l'eix 2, (9,7%) matisa un efecte guttman, ordenant l'edat i oposant treballadors de tasques domèstiques.

En aquesta anàlisi s'observa que els contexts es mostren més pròxims entre si que les categories condicionals, més disperses en-

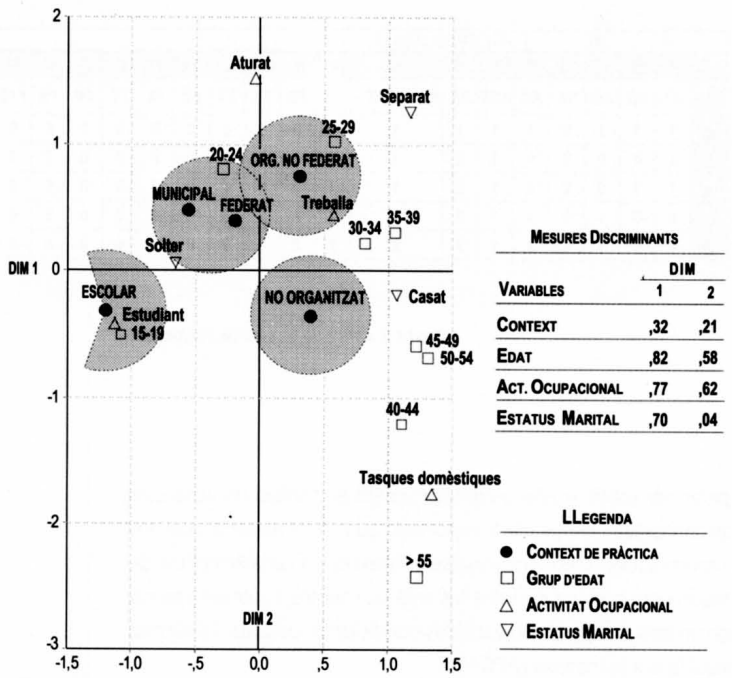


Figura 8. AFCM: Context de PrE, Edat, Activitat ocupacional i Estatus Marital.

	No Organitzat	Municipal	Escolar	Federat	Organizat No Federat	Totals	
	%	%	%	%	%	%	núm.
EDAT							
15-19 anys	37,6	18,4	24,9	11,0	8,2	100	245
20-24 anys	45,6	11,8	14,7	9,6	18,4	100	136
25-29 anys	45,7	13,8	6,4	10,6	23,4	100	94
30-34 anys	63,0	13,0	2,0	6,0	16,0	100	100
35-39 anys	63,0	8,7	--	4,3	23,9	100	46
40-44 anys	70,9	5,5	--	9,1	14,5	100	55
45-49 anys	70,8	8,3	4,2	8,3	8,3	100	24
50-54 anys	66,7	--	--	5,6	27,8	100	18
> 55 anys	88,2	--	--	5,9	5,9	100	17
ACT OCUPACIONAL							
Estudiant	36,0	18,6	25,1	9,7	10,5	100	247
Aturat	46,6	22,4	6,9	10,3	13,8	100	58
Tasques domèstiques	88,0	--	--	--	12,0	100	75
Treballa	53,4	10,0	6,9	10,6	19,1	100	350
ESTATUS MARITAL							
Solter	41,0	16,1	19,3	9,9	13,7	100	446
Casat	64,6	8,9	1,5	8,5	16,6	100	271
Marginals	50,6	13,1	12,2	9,1	15,0	100	735
núm.	372	96	90	67	110		

Taula 1. Distribució de taxes percentuals de l'Edat, Activitat Ocupacional i Estatus Marital segons contexts de PE.

tre elles. Això pot observar-se tant a la taula de mesures discriminants (fig. 8), en què la variable context assoleix valors menys discriminants en els dos factors (0,32 i 0,21), com en l'estructura d'associacions, en què els contexts s'observen menys dispersos que les variables condicionals. Aquesta distribució associativa mereix una doble explicació. D'una banda, la millor proximitat dels contexts entre si és deguda a que els contexts de PrE comparteixen grups importants de subjectes, particularment joves. D'altra banda, la major dispersió de les variables condicionals és deguda a que els contexts estableixen discriminacions sectorials d'acord amb el capital de temps lliure. En el cas de la variable edat, podem apreciar com aquesta es va allunyant dels ambients organitzats, particularment dels públics, enfortint la seva associació amb els ambients no organitzats.

A la taula 1 podem valorar, en termes més quantitatius, la presència d'una relació positiva de l'edat amb la pràctica esportiva en els ambients exempts d'intervenció organitzacional. Prenent les distribucions percentuals bivariades en la direcció indicada per la millor dispersió (les variables condicionals com a variables classificatòries), podem observar vàries qüestions respecte del comportament de les variables analitzades. Centrarem la nostra atenció en el *context no organitzat* per ser el que manifesta més clarament les discrepàncies en el coneixement que es té d'aquestes variables. Respecte de l'edat es confirma en termes més quantitatius aquella tendència creixent de la participació a mesura que s'envelleix, i això és contrari a la formulació que en general es fa d'aquesta variable. Si en lloc de treballar amb grups de 5 anys, treballéssim amb grups de 10 anys, els resultats millorarien lleugerament. Respecte de l'activitat ocupacional, dues de les seves categories, els treballadors (53,4%) i les tasques domèstiques (88%), superen clarament a la resta, contrariament al que d'elles es diu genèricament. I respecte de l'estatus marital, els casats (64,6%) superen clarament als solters (41%).

Les altres dues variables considerades per la literatura com a influents del comportament de pràctica a gran escala (l'educació i els ingressos), van ser introduïdes a l'AFCM junt a l'estatus laboral del cap de família i el gènere (fig. 9). L'eix un (16,9% variància comuna explicada) ens mostra un fenomen de distinció, caracteritzat per un distanciament significatiu dels nivells superiors d'ingressos i educació, així com de l'estatus laboral dels directius, fortament associats al context organitzat no federat. Les modalitats que s'ofereixen en aquest context (no il·lustrades), aeròbic, esquaix, gimnàstiques de manteniment, tennis, culturisme, ala delta, etc., junt amb el fet d'exigir els majors costs, identifiquen les pràctiques d'aquest ambient com a pràctiques de distinció. L'eix 2 (11% de variància comuna) ens mostra un allunyament dels nivells inferiors d'ingressos i gènere femení dels ambients organitzats, particularment els públics. Així observem una discriminació horitzontal (eix 1) que oposa els contexts populars del context de distinció i distingeix clarament els nivells superiors d'educació i ingressos familiars. Malgrat tot, la discriminació vertical, que oposa els ambients públics (municipal, federat i escolar) dels no organitzats, només opera per als nivells inferiors d'ingressos i gènere femení; però no per a l'educació. En conseqüència, educació i ingressos mereixen una consideració dividida.

Pel que respecta a l'educació, podem observar que presenta un comportament diferent respecte de la pràctica esportiva dependent del context que s'observi. En els ambients de distinció (organitzat no federat), la participació manifesta una tendència positiva segons el nivell educatiu, mentre que en els restants ambients, més populars, es reparteix més o menys uniformement. Això pot observar-se en la solució factorial (fig. 9) en què l'educació només discrimina en l'eix de distinció (eix 1), ordenada horitzontalment, mentre les altres dues categories d'educació (estudis primaris o menors i secundaris) es troben envoltades a manera de cèrcol per la resta de contexts, indicatiu d'un repartiment més o menys equitatiu dels nivells mitjans i baixos d'educació en els contexts públics i els no organitzats.

Una avaluació més quantitativa, encara que bivariada, ens confirma que la relació positiva de l'educació amb la pràctica esportiva solament s'observa clarament en el context organitzat no federat (o de distinció), més clarament també que els ingressos (taula 2). Aquesta relació positiva de l'educació i els ingressos amb la pràctica és consonant amb el que d'aquesta variable s'explica en la literatura. Les divergències s'estableixen en la resta de contexts, en els quals l'educació no discrimina clarament una relació positiva. El que s'observa és una tendència a la igualtat, amb una lleugera decantació a una relació negativa de l'educació en els contexts públics (taula 2).

Pel que respecta als ingressos familiars, aquesta variable expressa algunes diferències respecte de l'educació. En la literatura ambdues variables acostumen a comunicar-se correlacionades. En aquest sentit, les diverses anàlisis factorials i contrasts que vam efectuar al nostre estudi ens van mostrar que educació i ingressos discriminen sempre junts en el mateix factor. Malgrat tot, en considerar diferències contextuals, els ingressos expressen una relació negativa amb la participació, que no expressa l'educació. Així, podem observar dins del context absent d'intervenció organitzacional (context no organitzat) una lleugera tendència a incrementar-se la participació quan disminueixen els ingressos, que és més acusada en el nivell inferior d'ingressos (< 50.000 ptes./mes); d'aquí l'allunyament en l'eix 2 que vàrem poder observar en l'estructura associativa de la figura 9.

En el gènere caben també matisacions importants. La seva participació en els contexts intervinguts per agents públics concorda més o menys amb el que ens refereix la literatura. La participació de les dones és particularment baixa en els ambients organitzats al voltant de la competició esportiva (context federat, 0,8%). Malgrat tot, en els ambients on no operen agents públics les dones manifesten una tendència a la igualtat participativa amb els homes (organitzat no federat), i fonamentalment la participació de les dones creix extraordinàriament en els ambients on no existeix intervenció organitzacional (71,5%).

Discussió

El mètode aplicat ens ha permès observar empíricament com la participació esportiva es troba sotmesa a fluctuacions més o menys importants degudes a les polítiques organitzacionals. Això afecta als valors empírics de moltes variables considerades antecedents o condicionals. Així, en alguns ambients hem pogut observar com l'edat, l'educació, els ingressos i el gènere presenten comportaments que concorden amb el que es descriu a la literatura; però en altres ambients on no operen agents públics o cap agent organitzatiu, aquelles variables presenten un comportament diferent i també contrari al descrit a la literatura. L'edat, per exemple, va manifestar

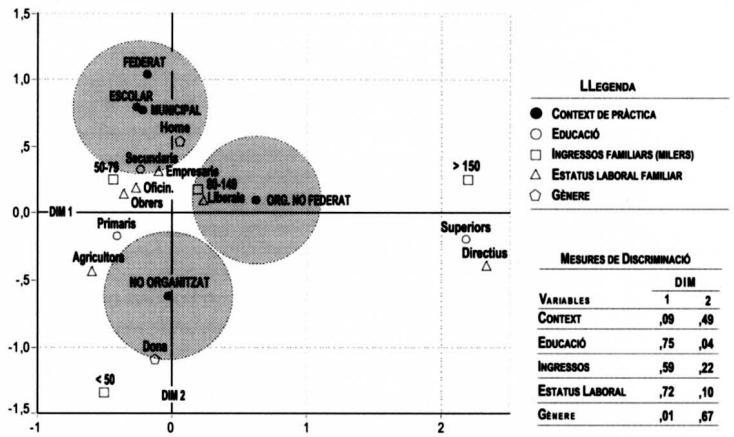


Figura 9. AFCM: Context de PrE, Educació, Ingressos familiars, Estatus laboral familiar i gènere.

	No Organitzat %	Municipal %	Escolar %	Federat %	Organitzat No Federat %	Totals %	núm.
EDUCACIÓ							
Primaris o menors	51,0	13,5	14,0	11,5	9,8	100	392
Secundaris	49,4	14,7	12,2	6,5	17,1	100	245
Superiors	51,5	7,2	5,2	6,1	30,0	100	97
INGRESSOS (milers)							
< 50	64,0	10,2	3,1	9,3	13,4	100	97
50-79	52,1	10,4	12,0	12,0	13,5	100	192
80-149	48,3	12,4	17,2	6,2	15,8	100	209
> 150	45,9	10,8	9,5	8,1	25,7	100	74
GÈNERE							
Home	40,5	16,7	14,5	13,1	15,1	100	496
Dona	71,5	5,4	7,5	0,8	14,6	100	239
Marginals	50,6	13,1	12,2	9,1	15,0	100	735
núm.	372	96	90	67	110		

Taula 2. Distribució de taxes percentuals de l'Educació, Ingressos familiars i Gènere segons contexts de PE.

una relació positiva amb la pràctica en ambients absents d'intervenció pública, quan hauria de ser negativa. En lloc de *a més edat menys participació*, el que vam observar en aquells ambients és el contrari, a una *major edat més creix la participació*. Pel que fa referència a l'educació, en lloc de manifestar aquesta una relació positiva amb la participació, es va mostrar sense efecte en ambients absents d'intervenció organitzacional, amb tendència a una relació negativa en els ambients intervinguts per organitzacions públiques. Pel que fa als ingressos, en lloc d'expressar una relació positiva, va expressar una relació negativa amb la pràctica en els ambients no organitzats; mentre que en els ambients públics no es van observar patrons de relació clars. El gènere es va expressar sense efecte en ambients on operen agents privats, i contrariament a allò expressat a la literatura en ambients lliures d'intervenció organitzacional, en els quals el gènere femení va marcar les diferències.

L'explicació a tots aquells comportaments diferents de les variables analitzades apunten directament a influències ambientals, ja que en el disseny abans-després del nostre estudi, el que es manipula és precisament la variable ambient. Sortim al pas per indicar que en aquest estudi no s'ha realitzat un disseny experimental, sinó més aviat correlacional, amb un abans, una manipulació analítica de la variable ambient i un després. En l'*abans* hem observat el comportament de les variables descrites en el marc de les relacions sedentarisme-pràctica-audiències mesurades dicotòmicament, assolint resultats consonants amb el que es descriu a la literatura (Serrano, 1998a). Relacions positives de l'educació i ingressos amb la pràctica i de caràcter negatiu per a l'edat. D'altres variables més qualitatives indicaven resultats consonants amb diversos estudis de l'entorn nacional pel que fa referència al gènere, activitat ocupacional, estatus marital, i tamany d'hàbitat municipal. El *després* ha estat el que s'ha comunicat en aquest article. Es pren la submostra de practicants i es distribueix segons ambients. En un sentit estricte caldria assenyalar que allò que es distribueix és la mostra de binomis participatius.

El mètode, doncs, requeria un canvi en la unitat d'anàlisi que es va justificar teòricament en la raó ecològica per la qual molts subjectes desenvolupen mesosistemes de participació esportiva. El problema més destacable és de caràcter analític i resideix en les característiques de la matriu transformada. En aquesta, els subjectes són tractats com variables i no com a unitat d'anàlisi. Això implica que, a efectes de l'anàlisi, els atributs personals d'un subjecte es computen tantes vegades, sigui dins del mateix context o diferents, com modalitats esportives practiqui. En aparença estem davant d'un problema de mides repetides, en el sentit que es computen vàries vegades les mateixes dades. Malgrat tot, la unitat d'anàlisi és diferent cada vegada. Al nostre parer és un problema fonamentalment de caire epistemològic, d'aquí la justificació prèvia escomesa en aquest article. El problema esdevé de la realitat. Si la realitat es repeteix perquè un subjecte participa en més d'un ambient, en la mateixa mida es repetirà l'anàlisi de les dades. Un mateix subjecte pot desenvolupar diferents patrons d'AFE en el mateix o en diferents ambients.

En conseqüència, si l'únic que hem manipulat són patrons ambientals de participació, aquesta ha de ser la causa probable de les variàncies intercontextuals, perquè la mostra segueix sent bàsicament la mateixa que en l'*abans*. Les influències ambientals s'expressarien a manera de barreres socials, reals o percebudes, causades per les organitzacions que operen en aquells ambients. Vistes aïlladament, les polítiques d'intervenció de les organitzacions no tenen per què causar grans impactes en el fenomen participatiu. Ara bé, en la realitat res no impedeix que els efectes de les polítiques de diverses organitzacions es combinin per generar grans barreres ambientals desviant importants fluxos participatius. Com és possible que la participació es mantingui o creixi amb l'edat on no existeix intervenció organitzacional pública?

La qüestió té repercussions crítiques que qüestionarien la democràcia en l'esport. És com si les institucions socials donessin l'esquena a la gent gran, als que més responsabilitats socials assumeixen, i als que menys ingressos tenen, mentre destinen els seus recursos a d'altres necessitats. Com arriba a succeir això i quines són les barreres la identificació de les quals contribueixi a millorar el nostre coneixement, són temes que per la seva importància i extensió haurien d'abordar-se en un altre moment. Sigui com sigui, en el nostre estudi la causa primera de les diferències participatives indica influències ambientals degudes a les organitzacions. És clar que aquelles influències no operen per un igual, ni per a tots els subjectes, ni per a totes les condicions socials. Molts subjectes, malgrat la seva edat o una altra condició, superen les barreres ambientals, objectivables i percebudes, i adopten compromisos de pràctica en aquells ambients més receptius a les seves necessitats. D'aquí que en aquests ambients alguns filtres socials com l'edat, l'educació, els ingressos i l'activitat ocupacional, no funcionin bé.

D'una manera indirecta, el disseny de l'estudi aborda la relació ambient-cognició a l'hora d'assumir compromisos de pràctica, emfasitzant una major rellevància de l'ambient sobre la cognició (autoeficàcia, creences, actituds, intencions). És clar que les barreres ambientals que cal superar per assumir compromisos de pràctica no operen per un igual en tots els subjectes que tenen la mateixa edat o condició social. Alguns les superen i d'altres no. Presumiblement han d'existir elements cognitius o d'altres elements facilitadors de l'entorn (p.e., recolzament familiar, de grup o coparticipants) que en aquest estudi no s'han mesurat, però que d'alguna manera contribueixen a que alguns subjectes vencin les barreres ambientals i d'altres de la mateixa condició no les vencin. Fins aquí no hi ha res que indiqui una major rellevància de les barreres ambientals sobre la cognició o d'altres elements facilitadors a l'hora de practicar esport; i en tot cas de la cognició sobre les barreres, perquè davant d'una igualtat de condicions socials dels subjectes la que venceria és la cognició. La clau, indirecta com hem assenyalat, està en el disseny abans-després de manipular la variable *context*. És a dir, en una interpretació combinada dels dos estudis. El primer estava centrat en les relacions sedentarisme-pràctiques-audiències i el segon en les pràctiques segons contexts.

Enigmàticament, les condicions socials que van discriminar el sedentarisme davant de la pràctica (l'abans), són les que van discriminar la pràctica en els ambients lliures d'intervenció pública (el després). Pot establir-se una connexió entre l'abans i el després amb una certa base empírica, perquè les condicions històriques, socials i culturals afecten a tota la mostra per igual, a l'abans i al després. Tots els subjectes formaven part del mateix sistema social. Malgrat tot, uns, els més, es feien sedentaris mentre mantenien una participació preferent en les audiències esportives (a excepció del gènere) i d'altres, els menys, es feien practicants en ambients lliures d'intervenció pública. Per sostenir aquesta formulació caldria assenyalar que en l'estudi *abans* s'inclou una pregunta relacionada amb la necessitat conscient de practicar esport. El 73,7% dels sedentaris (n = 484) sentien alguna vegada la necessitat conscient de practicar AFE, mentre que el 51% d'ells (n = 335) en tenia consciència periòdica. Aquesta necessitat conscient de practicar AFE es va mantenir estable en tots els grups d'edat fins els 54 anys. Des d'aquí es va observar un lleuger descens.

Per dir-ho d'alguna manera, el perfil social del sedentari, coincidia amb el perfil social del practicant al qual les organitzacions públiques establien barreres, i per això expressava la seva participació en altres ambients diferents. Després, les barreres ambientals degudes a les organitzacions afavoririen el sedentarisme en una gran part de subjectes pertanyents a la mateixa condició social, mentre que la resta de subjectes de mateixa condició, superant similars influències degudes a les organitzacions, assumirien compromisos de pràctica, i és clar en altres ambients diferents on es manifesten les barreres. D'aquí que siguin precisament aquests ambients els que llancen resultats contraris (en les variables comunicades) als assolits en l'estudi *abans* i en general, contraris al que es comunica a la literatura. En aquest estudi vam poder observar, doncs, que les barreres frenarien a més persones que senten la necessitat conscient de practicar esport, que les que realment les superen.

En aquest article no hem pretès tant comunicar resultats, com exposar les característiques d'un mètode per analitzar variàncies intercontextuals, d'aquí una major dedicació als procediments. Assumint la posició teòrica del binomi participatiu (subjecte-modalitat), els resultats ens van mostrar un bon ajustament teòric a una realitat esportiva que ja havia estat prèviament investigada des d'altres mètodes més qualitatius (Serrano, 1998a). Per tal que aquest mètode es mostri eficaç i per finalitzar, podem resumir els procediments seguits en: (1) enregistrar dades diferencials de les modalitats esportives i (2) transformar la matriu de dades original per propiciar un canvi en la unitat d'anàlisi. Les següents etapes perseguirien distribuir els binomis de PrE en els seus contexts de pertinença, (3) determinar un conjunt de variables classificatòries, (4) determinar les combinacions d'atributs (modelo gràfic) i (5) redactar i aplicar la sintaxi de l'algoritme.

Referències bibliogràfiques

BANDURA, A. (1977). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change". *Psychological Review*, núm. 22, pàg. 453-474.

BANDURA, A. (1986). *Pensamiento y acción*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

BAR-ELI, M. (1996). "External conditions and disposition-behaviour congruity as determinants of perceived personal causation among exercise adheres and non-adherers". *Journal of sports sciences*, vol. 14, núm. 5. pàg. 433-444.

BECKER, M., & MAIMAN, . (1975). "Sociobehavioral determinants of compliance with health care and medical care recomendations". *Medical Care*, núm. 13, pàg. 10-24.

BELL, D. (1987). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Ed. Alianza. Madrid.

BENZECRI, J.P. (1979). *Analyse des donnés. L'analyse des correspondences*. Vol. II. Ed. Dunod. París.

BETTE, K. H. (1995). *Deporte e individualización*. Dins *Actas del congreso científico olímpico*. Vol. 1. Ed. Instituto Andaluz del Deporte, pàg. 327-337.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ed. Paidós. Barcelona

BROOKS, C. (1988). "A causal modeling analysis of sociodemographics and moderate and vigorous physical activity behavior of american adults". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 59, núm. 4, pàg. 328-338.

CAGIGAL, J.M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Ed. Miñón. Valladolid.

FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975). *Beliefs, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Ed. Addison-Wesley. Reading.

FOSTER, W.P. (1980). "Administration and the crisis of legitimacy: a review of habermasian thought". *Harvard educational review*, vol. 50, núm. 4, pàg. 496-505.

GARCÍA FERRANDO, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Ed. Alianza. Madrid.

GREENACRE, M. (1984). *Theory and aplication of correspondence analysis*. Ed. Academic Press. Londres.

GRUPPE, 0. (1976). *Estudios sobre una teoría pedagógica de la Educación Física*. Ed. Delegación Nacional de Educación Física y Deporte. Madrid.

HABERMAS, J. (1978). *Knowledge and human interest*. Ed. Heinemann. Londres.

JANIS, I.L., & MANN, L. (1977). *Decisions making*. Ed. MacMillan. Nova York.

LIPOVETSKY, G. (1993). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Ed. Anagrama. Barcelona.

ORCHARD, A. (1987). *Sobre un enfoque de la teoría general de sistemas*. Dins Bertalannffy, L. *et al. Tendencias en la teoría general de sistemas*. Ed. Alianza. Madrid, pàg. 237-287.

SALLIS, J.F. & HOVELL, M.F. (1990). *Determinants of exercise behaviour*. Dins Holloszy, J. & Pandolf, K. (eds). *Exercise and sports sciencies review*. vol. 18. Ed. Williams and Wilkins. Baltimore, pàg. 307-330.

SCANLAN, T.K. *et al.* (1993). "An introduction to the sport commitment model". *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 15, núm. 1, pàg. 1-15.

SERGIO, M. (1991). *A pregunta filosófica e o desporto*. Ed. Compedium. Lisboa.

SERGIO, M. (1994). *Para uma epistemología da motricidades humana*. Ed. Compedium. Lisboa.

SERRANO, J.A. (1998a). *Una aproximación empírica y multidimensional al estudio de la participación deportiva en el tiempo libre*. Tesi Doctoral. Universidad de Las Palmas. Biblioteca de la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

SERRANO, J.A. (1998b). *Restricciones ambientales debidas a las organziaciones y su inlfuencia en la participación social en el deporte*. En premsa.

SHEPHARD, R. (1994). *Determinants of exercise in people aged 65 years and older*. Dins Dishman, R. (ed.), *Advances in exercise adherence*. Ed. Human Kinetics. Champaign, Illinois, pàg. 343-360.

WEST, D. (1993). "La naturaleza del conocimiento en la pedagogía del deporte: una réplica a Schempp". *Boletín informativo*, núm. 42. Desembre 1993. Ed. AEISEP.

WOLFF, (1978). *Phenomenology and sociology*. Dins Bootmore, T. & Nisbert, R. (eds). *A history of sociological analysis*. Ed. Basic Books. Nova York.

YOUNG, D., & KING, A. (1995). "Exercise adherence: determinants of physical activity and aplications of health behavior change theories". *Medicine, exercise, nutrition and health*, núm. 4, pàg. 335-348.

Nusos a l'Escola. Jocs de pistes amb nusos

Francesc Cos Morera
Emilio Alonso Río
Jesús González Carballude
INEFC-Barcelona

Paraules clau

nusos, formes jugades, vela, escalada, supervivència, habilitats, coordinació oculomanual

Abstract

This article wants to bring the world of knots to the professional of physical education to facilitate the process of learning/teaching in skills of concrete sports like sailing, climbing, etc. The object of this article is also to go further, giving the student the change of discovering the applications of this knowledge in different situations in normal life or survival. The consolidation of these skills is reached through obstacle courses with knots, which is to say, through very motivating actions. If the motor activities are done from a more recreational and enjoyable aspect, the attainment of the objectives will be more comfortable and the professional success more complete.

Resum

Aquest article vol acostar el professional de l'educació física al món dels nusos, per tal de facilitar el procés d'ensenyança/aprenentatge en habilitats d'esports concrets com la vela, l'escalada, etc. És objectiu de l'article, també, arribar més enllà donant a l'alumne la possibilitat de descobrir les aplicacions d'aquests coneixements apresos en diferents situacions de la vida quotidiana o de supervivència.

A la consolidació d'aquestes habilitats hi arribem a partir dels jocs de pistes, és a dir, a través de formes jugades molt motivants. Si les propostes motores es fan des de la vessant més recreativa i lúdica, la consecució dels objectius serà més còmoda i l'èxit professional més complet.

Per què nusos a l'escola?

Probablement es pot generalitzar en dir que a tothom li hagués agradat acabar l'etapa escolar havent adquirit un conjunt de coneixements teoricopràctics (sobretot pràctics) que ens preparessin per les exigències i la realitat de la vida quotidiana... més del que ho han fet. Així, per exemple, l'aprenentatge de tasques com cosir, planxar o cuinar són només alguns dels coneixements que s'adeqüen a allò que és necessari per poder ésser una persona amb uns nivells d'autosuficiència mitjos o normals.

Referint-nos als nusos, sabem que tots som capaços (autosuficients) de fer-nos el nus de les sabates, ja que es tracta d'una situació que tothom afronta sovint, en la majoria de casos de forma diària. Però quants de nosaltres sabríem resoldre una situació que ens exigís fer de dues cordes una de sola per tal d'obtenir-ne una de més llarga? i si les cordes fossin de diferent perímetre?, estaríeu segurs de poder-hi aplicar una tensió considerable sense el perill que s'escorressin les cordes? i amb aquesta corda llarga que us heu "construït", podríeu ara lligar-la (amarrar-la) a un objecte, per exemple un cotxe, per tal de remolcar-lo? i si es així, esteu segurs de poder desfer el nus un cop desaparegui la tensió sense deixar-hi les ungles?, o hauríeu de tallar la corda?, malaguanyada...

Quants nusos cal conèixer per "sobreviure"...?

Tres, quatre o cinc nusos són suficients per resoldre qualsevol situació! Malgrat que n'hi ha que tenen una funció molt específica, i per tant la seva aplicació és molt puntual i concreta, ens interessa aprendre (ensenyar) nusos polivalents.

Com ensenyar a fer nusos i com avaluar-los

En tasques en què només hi ha una solució, és difícil pensar en recursos didàctics que permetin descobrir a l'alumne la resposta correcta. No val a equivocar-se, i només cal aprendre un camí: el correcte. El comandament directe i el treball analític són la via més ràpida.

A l'hora d'ensenyar nusos s'acostuma a cometre dos errors:

a) Se sol ensenyar un mateix nus de dues o més formes diferents; això no té cap sentit ja que no és important de quantes maneres diferents sabem fer un nus, sinó saber-lo fer bé.
b) Per un altre banda s'ensenya a fer un nus que resol una situació concreta, però no s'invita a l'alumne a pensar en totes aquelles situacions que podrien ser resoltes amb aquell nus.

Un exemple clar d'aquest darrer error el trobem en aquell nen que s'inicia, per exemple, en l'escalada, i ben aviat haurà d'aprendre una sèrie de nusos per tal d'assegurar-se i no córrer riscs en la seva ascensió, però és incapaç d'aplicar aquell nus que ja coneix en altres situacions de la vida quotidiana.

Nosaltres, doncs, ensenyem els nusos que cal saber i quina és la millor manera d'aprendre'ls; l'esforç del nen anirà encaminat més aviat a pensar situacions de la vida quotidiana on pugui aplicar aquell nus que coneix, més enllà de l'escalada, la vela etc.

Així podem afirmar que és tan important dominar un nus com conèixer les seves possibles aplicacions.

Per tal d'assegurar l'aprenentatge i veure l'aplicació directa d'allò que s'ha après, és molt engrescador fer un *joc de pistes* en el qual s'hagin de fer els diferents nusos apresos per resoldre correctament cadascuna de les situacions que proposem. *Ah! només considerem la situació ben resolta quan el nus se li ha donat la forma i estat ben estret.*

Això es pot fer de forma individual o per equips, però **sempre amb el cronòmetre a la mà**. Guanyen els més ràpids, ja que l'única manera de tenir confiança en un nus és provar-lo una vegada rere l'altra, de tal manera que els moviments es tornin instintius i automàtics (en determinades circumstàncies dubtar pot convertir un nus en un enemic i no pas en un factor de seguretat).

Objectius a aconseguir

1. conèixer els nusos fonamentals (conèixer un nus vol dir saber-lo fer de forma ràpida i segura).
2. conèixer un ampli ventall de situacions on podem aplicar aquell nus.

Quins poden ser el primers nusos a ensenyar?

Caldrà ensenyar nusos amb gran polivalència, que a la fi seran denominador comú de diferents esports (vela, escalada, etc.). Per escollir aquests nusos fonamentals podem basar-nos en el següents critreris:

a) Que permetin resoldre un ventall de situacions molt ampli.
b) Que siguin segurs en la seva funció (que no fallin sota pressió).
c) Que permetin ésser desfets amb comoditat un cop desapareguin les forces de tensió, o fins i tot sota tensió.
d) Que dins de les possibilitats per fer un mateix nus, escollim aquella versió de més "fàcil" execució i que permet fer-se ràpidament.

Nusos i progressions

Progressió

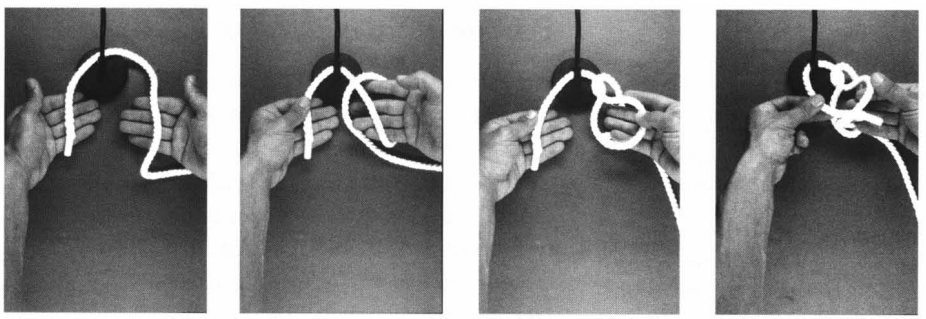
As de guia

Objectiu:

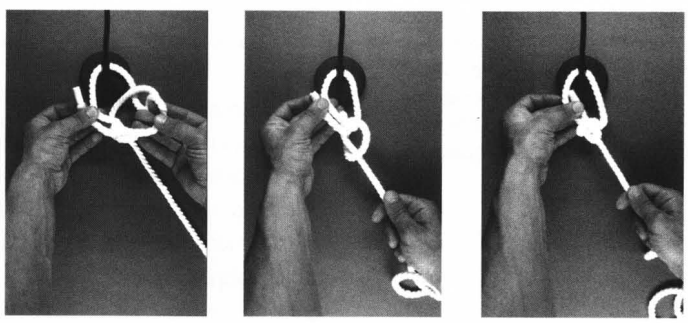
- assegurar o amarrar qualsevol objecte

Avantatges:

- no s'escorre sota tensió si està ben estret
- no és difícil de desfer, fins i tot quan la corda està sota tensió



1 2 3 4



5 6 7

Teixidor o volta d'escota

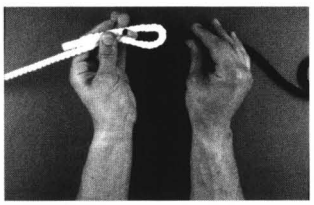
Objectiu:

- unir dues cordes

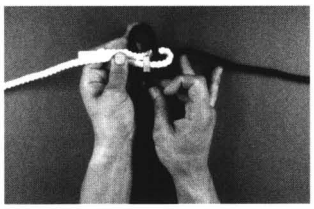
Avantatges:

- és un dels pocs nusos eficaços per unir dues cordes de diferent perímetre
- com més gran és la tensió, més gran és el bloqueig
- és fàcil de fer i desfer

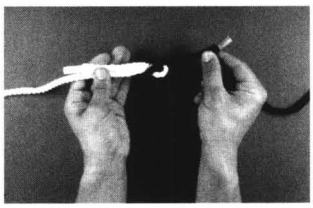
Progressió



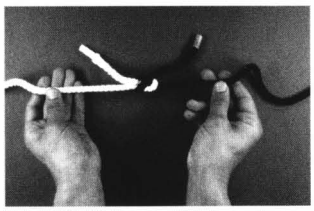
1



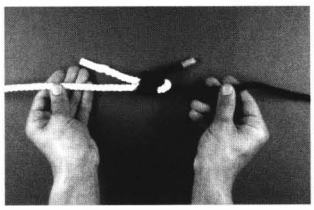
2



3



4



5. Nus teixidor doble

Pescador o nus anglès

Objectiu:

- unir dues cordes

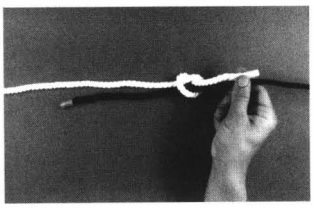
Avantatges:

- bona aplicació en cordes de mena petita (cordills, sedals)
- efectiu i resistent en cordes d'igual tipus i mena

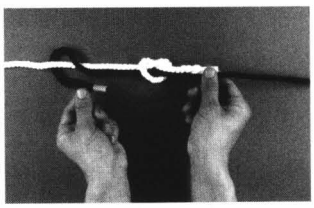
Desavantatges

- no és un bon nus per aplicar en cordes de diferent tipus i mena, sobretot si la tensió a la qual ha d'ésser sotmès és gran

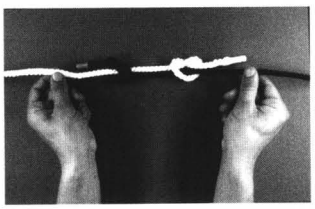
Progressió



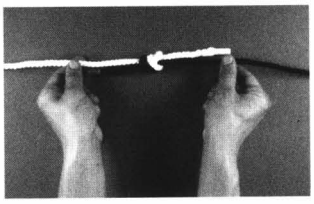
1



2



3



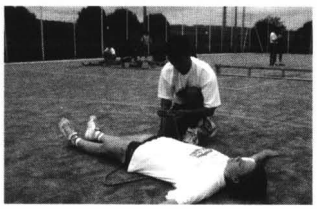
4

Transport

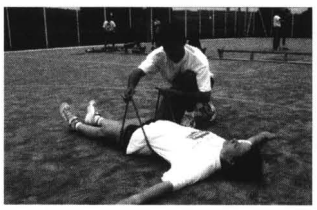
Objectiu:

- transportar a un company ferit

Progressió



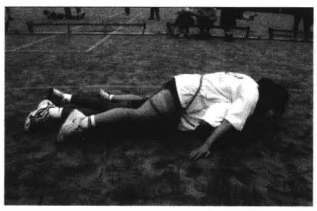
1
Passem la corda per la zona subglútea i lumbar



2



3
Ens situem sobre el company. Ens col·loquem la nansa del braç esquerre. Fixem el company per girar en bloc



4
Ens col·loquem la nansa dreta



5
Ens col·loquem a quatre grapes i ens assegurem que la corda es manté a la zona subglútea



6
Avancem una cama i col·loquem les dues mans sobre el genoll. L'esquena el màxim incorporada. Es fa força amb braços i cames



7



8

Altres nusos d'interès

escorradís o escanyagossos
corbata
paquet
...

Jocs de pistes amb nusos





Treballem per parelles. El company que descansa controla el temps.

Jocs de pistes amb nusos

Tal i com ja hem comentat, una vegada apresos els nusos, cal muntar uns jocs de pistes on plantegem un seguit de situacions a resoldre o bé individualment o bé per equips.

Recordem que és un factor clau el treballar contra rellotge; també és interessant obligar a resoldre les situacions amb els ulls tancats o sense mirar-se les mans per tal de "sentir" el nus, interioritzant els moviments i creant automatismes que ens assegurin que el nus sortirà en una situació de necessitat de forma automàtica pels patrons motors creats.

Cal doncs una mica d'imaginació per inventar històries motivants que donin més alicient a la situació que hauran de resoldre; un exemple:

Problema

Hem d'unir tres cordes per tal de fer-ne una de llarga i poder lligar-la a un pneumàtic per salvar a una persona que s'ofega!

Solució

Les cordes de diferent perímetre caldrà unir-les amb el nus Teixidor; les d'igual perímetre i mena amb un nus Teixidor o Pescador, i el pneumàtic caldrà assegurar-lo amb l'As de guia.

Els fem sortir tots de la mateixa línia i quan tornen a creuar-la, un cop resolta la situació, parem el cronòmetre.

Dins el repertori de situacions a resoldre en competició, és recomanable no incloure-hi el nus del transport, ja que requereix d'una correcta execució a nivell postural pel fet de que es treballa amb càrregues considerables.

Generalitats que cal conèixer

- Utilitzar un nus per unir dues cordes disminueix la resistència del conjunt aproximadament a la meitat de la corda més feble.
- *Ningú pot dir que sap fer un nus fins que no el sap fer amb els ulls tancats i ràpidament.*
- Un nus no es considera acabat fins que no hi hem donat la forma i està estret.
- *Cal evitar una exposició innecessària al sol i a la humitat de les cordes.*
- No guardar mai una corda molla.
- *No assecar-la davant el foc.*
- Evitar arrossegar-la i sotmetre-la a fricccions innecessàries que puguin accelerar el seu desgast.
- *Si està molt bruta pot rentar-se amb aigua dolça.*

Possibles situacions a resoldre

Improvisar una cadena pel gos (gat) sense escanyar-lo; lligar un extrem de la corda a una dent i l'altre al pany d'una porta i...; *pujar un piano fins un 4t pis (val qualsevol moble)*; el que fa el cirurgià en el cordó umbilical; *lligar la bossa de les escombraries*; lligar un paquet a la baca d'un cotxe de forma ràpida i segura, i tant important com això: poder desfer-lo còmodament; *el nus de la corbata*; lligar el portamaletes del cotxe perquè quedi mig obert i el gos pugui respirar, o poder donar sortida a la fusta que hem comprat; *per amarrar una barca a port*; lligar una hamaca entre dos arbres que ens faran ombra; *lligar una corda per baixar d'un segon pis que es crema (3r, 4t...)*; lligar una corda a un pneumàtic per salvar algú que s'ofega en menys de 3"; *el nus per cosir un botó*; lligar-se un mocador al cap per evitar una insolació; *lligar la corda al pont per fer puènting*; lligar l'ham al fil de pescar; *embolicar correctament una caixa per enviar-la per correus*; fer nusos a una corda per enfilar-s'hi millor; *per assegurar-se en l'escalada*; per lligar la vela major al pal; *per deixar una finestra a mig obrir*; per lligar una tenda d'acampada; *per emmanillar a un delinqüent*; lligar llençols per sortir de la presó... abans d'hora; *lligar el tub d'escapament del ciclomotor*; improvisar un cinturó per aguantar-nos el pantalons; *lligar la corda al pal per mantenir una bandera hissada*; lligar un cordill al balcó per estendre la roba; *fer nusos a una corda per portar els nens de pàrvuls*; lligar una cabra a un arbre...

(Algunes situacions que no es poden resoldre amb aquests nusos: *lligar a la discoteca*; lligar un refredat; *lligar una paperina*...).

Bromes a part, si diem que qualsevol situació d'aquestes o cinquanta mil de diferents es poden resoldre amb el domini de quatre o cinc nusos, no penseu que seria bo sortir de l'escola coneixent-los? o seguiu pensant que n'hi a prou amb saber-se lligar les sabates?

Prou de parlar, no ho emboliquem més, ANEM A FER NUSOS!!!

Nota: Fotografies realitzades pel Departament d'Audiovisuals INEFC, Barcelona

Bibliografia

BARBUDO, D. (1982). *Cabos y nudos*. VII edició, Ed. Fragata, Cadis.

BERTHIER, M.P.G. (1977). *The art of knots*. Garden City, Nova York.

BIGON, M., REGAZZONI, G. (1993). *Guía práctica de los nudos*. Anaya and Mario Muchnik, Madrid.

GIBSON, W.B. (1961). *Fells official guide to knots and how to tie them*. Nova York.

MCMANNERS, H. (1994). *El repte de la supervivència*. Ed. Acanto S.A., Barcelona.

WISEMAN, J. (1986). *Manual de Supervivencia*. Ed. Acanto S.A., Barcelona.

La metodologia en Reforma. Aproximació actual

Antonio Gálvez Luque
Llicenciat en Educació Física
Professor d'Ensenyament Secundari a l'IES Francesc Tàrrega
Vila-Real (Castelló)

Paraules clau
metodologia, reforma, progressivitat, emancipació

Abstract

This article tries to convey the difficulty that Secondary school teachers are confronting nowadays (in the last years of implementation of the educational reform) to impose to their students an emancipatory methodology according to the norm for basic curricular design in vigour in the different autonomous communities.
Throughout the text we will try to give some guidelines to accomplish the implementation of these methodologies in spite of having to deal with totally passive students without any personal initiative (lately a very common fact in education as well as in other fields).
For example, starting from a direct instructions methodology -to which they are well used- they could be encouraged to accede step by step to a resolution of problems approach, using intermediate methodologies.

Resum

Amb el present article, el que s'intenta expressar és la dificultat que està trobant el professorat d'ensenyament secundari, en el moment actual (últims anys d'implantació de la Reforma), per tal d'imposar entre l'alumnat una **metodologia emancipatòria**, d'acord amb la normativa dels Dissenys Curriculars Base (DCB) de les diferents comunitats autònomes.
Al llarg del mateix, s'intentarà donar orientacions per tal d'aconseguir implantar aquestes metodologies, malgrat que ens arribi un alumnat completament passiu i sense iniciativa (cosa prou comú en els darrers temps, tant en l'educació com en altres camps).
Així, per exemple, s'intentarà que, partint d'una metodologia d'instrucció directa (a la qual n'estan ben acostumats), n'arribin a una de resolució de plantejaments, a poc a poc, utilitzant metodologies intermèdies.

Introducció

Abans de res, caldrà aclarir, per si de cas, el que suposa la metodologia, dintre del procés d'ensenyament-aprenentatge. Doncs, senzillament direm que es tracta a saber **com ensenyem**, és a dir, mitjançant quins recursos organitzatius o procedimentals. Caldrà no confondre-ho amb "recursos metodològics", o "tècniques d'ensenyament", que fan referència a aspectes més concrets del "moment didàctic"...
D'antuvi, caldrà determinar les connotacions (alguns diran denotacions), que comporta la utilització d'una metodologia i no pas d'una altra: així doncs, ens trobem amb la conveniència de treballar amb metodologies cooperatives, per tal d'educar en la tolerància i el respecte; o bé treballar amb metodologies emancipatòries, per tal d'educar dintre d'una societat participativa, responsable, democràtica, etc.

La metodologia en Reforma

D'entrada, convé recordar que la Reforma (LOGSE) no ens obliga a l'hora d'utilitzar cap metodologia concreta. A més a més, ens parla de la conveniència d'emprar més d'una metodologia al llarg del curs, per tal d'aportar una instrucció més variada i completa a l'alumnat.
Però, malgrat això, sí que ens trobem amb què el constructivisme (moviment educatiu, NO OBLIGATORI, però sí recomanat per la Re-

forma), ens parla de les metodologies emancipatòries com les més convenients, a l'hora d'aconseguir un **ensenyament significatiu** (una cosa que aprenem per nosaltres mateixos: a) ens motivarà més; b) la retindrem millor en la memòria; i c) sabrem aplicar-la a situacions diferents amb més fluïdesa).

Recordem que l'ensenyament per *transmissió verbal* considera la intel·ligència susceptible d'enriquir-se i ampliar-se amb l'aportació de coneixements que el subjecte va incorporant a mesura que li són tramesos, bé verbalment, o bé mitjançant demostracions experimentals o exercicis pràctics. Hom suposa que una explicació clara i ben presentada pel professor haurà de produir (amb els exercicis i experiments) una **comprensió significativa**. Però, malgrat això, se n'han manifestat serioses mancances en aquest *model*.

La perspectiva constructivista suggereix que, si s'estableixen relacions entre les idees prèvies i la nova informació, es facilita la comprensió i, per tant, l'aprenentatge.

Tot això té unes implicacions didàctiques: l'alumne, dels 12 als 16 anys, es troba amb el pas del **pensament logicoconcret** al **logicoformal de caire abstracte** i durant aquesta etapa educativa, es pretén que els i les alumnes amplïin i aprofundeixin el marc conceptual, procedimental i actitudinal que han adquirit durant l'Educació Primària. Per tal d'aconseguir-ho, els estudiants necessiten ésser ajudats i educats en la construcció d'hipòtesis i d'estratègies per a la **solució de problemes.**

Convé recordar, abans de seguir amb l'article, l'afirmació de Piaget que hi ha un 10 % de l'alumnat que mai no arribarà a l'etapa **logicoformal**. Aquesta dada ens hauria de fer reflexionar als "reformistes", en el sentit d'intentar detectar aquests alumnes, i fer-los adaptacions curriculars en el aspecte metodològic; és a dir, que és gairebé segur que, a aquest 10% d'alumnes, una metodologia emancipatòria, els representaria una tasca impossible, i caldrà ensenyar-los mitjançant metodologies més "instructives". No hem d'oblidar que si els nous continguts que s'hi proposen estan massa allunyats de la capacitat cognoscitiva dels alumnes, de la seva experiència i de la seva realitat, poden resultar-los inaccessibles; però si NO suposen un esforç, l'aprenentatge esdevindrà poc motivador.

El DCB també ens diu: "Si volem assolir la construcció d'aprenentatges significatius, haurem de partir sempre de les **idees prèvies** que els alumnes posseeixen...", la qual cosa, ben interpretada, ens ha de suggerir, "idees prèvies" no només respecte a continguts que l'alumnat hagi rebut, sinó també "idees prèvies" que l'alumnat posseeix respecte a **com** ha rebut aquests coneixements, és a dir, la metodologia amb què han rebut aquests continguts.

Així mateix, el DCB ens diu: "Per tal que l'alumnat pugui anar assimilant, construint, els nous continguts, ha d'haver una **progressió** en la complexitat d'aquests", complexitat creixent en els continguts, i jo afegiria també, en les metodologies, creixentment emancipatòries.

Parlem/recordem les metodologies emancipatòries

Principalment, se'ns presenta com a emancipatòria la *resolució de plantejaments o problemes*, però també n'hi ha d'altres, com ara el *descobriment portat amb guiatge*.

En què consisteix la resolució de plantejaments? Consisteix a fer que l'alumnat aprengui per ell mateix. Es tracta que sigui l'alumne, ell mateix, qui, mitjançant un procés de recerca i investigació, trobi solucions i/o la informació que buscava.

Dintre de l'aspecte concret motriu, aquesta resolució de problemes es tradueix en una metodologia que:

- Afavoreix la investigació i l'exploració motriu, a través d'activitats que suposen el descobriment de solucions pròpies;
- Fomenta el moviment espontani (no considerar sols, com a resposta motriu, els automatismes);
- Ofereix el màxim de **responsabilitat i autonomia** a l'alumne;
- Garanteix la participació de l'alumne en la planificació, avaluació, etc.;
- Propicia un coneixement, procurant que surti i es relacioni amb la pròpia acció motriu (és a dir, *que aconsegueixin coneixements conceptuals, tot partint d'activitats procedimentals*);
- Actua estimulant, suggerint, plantejant problemes, orientant, controlant el risc, etc., però permetent que l'alumne sigui el protagonista del seu propi aprenentatge.

Aquesta tasca suposa un gran esforç i, de vegades, les experiències educatives anteriors dels alumnes els han portat a adquirir un hàbit d'aprenentatge que els fa difícil d'adoptar una actitud activa, participativa, crítica, reflexiva i creativa davant l'aprenentatge.

Així mateix, entre el professorat, pot haver una manca de costum a l'hora d'utilitzar aquesta metodologia, així com un desconeixement d'activitats que s'acoblin bé a aquestes metodologies (totes les activitats no són igual de propícies per a ser ensenyades per resolució de problemes: per exemple, mentre que l'ensenyament de la tàctica és més profund si s'ensenya per resolució de problemes, l'ensenyament de la tècnica es pot fer per aquest mètode, però retardant molt en el temps el seu aprenentatge).

Altres problemes que poden sorgir a l'hora d'aplicar aquesta metodologia són:

- La solució al problema és coneguda d'antuvi per l'alumne;
- O massa fàcil;
- O impossible de trobar;
- El resultat del plantejament és molta conversa i poca activitat motriu (en el cas de plantejaments per a resoldre problemes motrius).
- El resultat del problema hauria de ser susceptible d'autoavaluació per part de l'alumne, i de constatació per part del professor.
- Les primeres vegades que s'aplica aquesta metodologia pot semblar lenta, però es fa més ràpida a mesura que els alumnes s'acostumen a treballar-la.

La **fonamentació teòrica** d'aquesta metodologia la podem trobar en la psicologia evolutiva, la psicologia cognitiva i en la pedagogia de la creativitat; amb autors al seu darrera, com Nuthall i Snook, A.Seybold, Piaget, Bruner, etc.

De la instrucció directa a la resolució de plantejaments

Arribats aquí, haurem d'aclarir que no tots ens trobarem amb un alumnat de 1r d'ESO (ó 3r), o de qualsevol altre curs sense excepció, el qual no hagi rebut ensenyament mitjançant metodologies **emancipatòries.**

Ara bé, aquest article serà de gran utilitat per a tots aquells que s'enfrontin amb aquesta circumstància.

La proposta d'aquest article va en el sentit de donar als alumnes un temps per tal d'arribar a utilitzar metodologies emancipatòries, donant-los mentrestant els continguts, mitjançant metodologies més directives o instructives (intentant evitar la instrucció directa), com a pas previ cap a la resolució de plantejaments.

Ara bé, quin seria aquest ordre?, de menys a més?

- En primer lloc, el més senzill per a professor i alumne: **la instrucció directa.**
- Després, es pot utilitzar **l'assignació de tasques,** o
- **L'ensenyament recíproc,**
- **L'ensenyament per grups reduïts,**
- **L'ensenyament per grups de nivell,**
- **El micro-ensenyament,**
- ..... (*)
- **El descobriment portat amb guiatge,**
- **La resolució de plantejaments,**
- **El mètode de lliure exploració,**
- **L'auto-programa individual.**

Aquesta progressivitat podria manifestar-se en el següent exemple d'acció educativa (exemple, summament resumit, dut a terme en l'IES de Benicàssim; a l'IB Miquel Peris del Grao; i a l'IES Francesc Tàrrega de Vila-Real; tots ells a Castelló).

Ens trobem amb un alumnat de 1r d'ESO, i volem que aprengui un esport col·lectiu, mitjançant metodologies emancipatòries, tot i que som coneixedors que mai no ha treballat aquest tipus de metodologies (gràcies a enquestes passades a l'inici del curs).

Doncs bé, la distribució d'activitats i metodologies per cursos, seria la següent:

1r ESO:

a) Treballar les tècniques més importants de l'esport per **instrucció directa** (no més de 15-20 minuts diaris).
b) Treballar les tàctiques pròpies de l'esport triat (esport d'invasió, de canxa dividida, de "bat" i camp...), mitjançant jocs modificats (Devís i Peiró), amb una metodologia de **resolució de plantejaments.**

2n ESO:

a) Treballar la tècnica mitjançant **micro-ensenyament, i/o per ensenyament recíproc.**
b) Seguir treballant la tàctica per jocs modificats, però també introduir ja l'esport complet, és a dir, l'esport real (amb modificació d'algunes regles, si s'escau, per tal d'afavorir la màxima participació de TOT l'alumnat, i amb un màxim de dinamisme).

3r ESO:

a) Treballar la tècnica amb *situacions reals de joc* (és a dir, NO aïllant la tècnica del seu context real de joc, convertint-la en un exercici analític, desvirtuat del gest originari). Per **assignació de tasques.**
b) Treballar la tàctica dintre del joc real, intentant que l'alumnat faci una recerca, no sols del lluïment tècnic, sinó de les possibilitats tàctiques, individuals i col·lectives de l'esport, **per mitjà de resolució de problemes i per mitjà del treball en equip (a ser possible, cooperatiu).**

4t ESO:

a) Ja en quart d'ESO, la tècnica es pot ensenyar per mitjà de **resolució de plantejaments.** Amb el disseny d'una activitat repetida, que consisteix en què cada dia fa un alumne de professor... ha de preparar un escalfament per a la resta de companys, i una tècnica, que cada alumne farà diferent... (per tal de dur això endavant caldrà dividir als "professors", dintre de l'esport que més els agradi, i millor dominen la tècnica; encara que de tota manera, les tècniques ja les hauran treballat durant els cursos anteriors, i se'ls suposa una base prèvia...).
b) La tàctica, arribats aquí, ja la podem treballar de forma conceptual, per mitjà de l'estudi de tàctiques i estratègies grupals de l'esport triat. I així mateix, podem proposar el desenvolupament d'un mini-campionat, amb grups d'alumnes fixes, que desenvolupen tàctiques col·lectives, per tal de batre als altres equips de companys, afavorint més la cooperació dintre de l'equip, que no pas la competició envers els altres.

Conclusió

Encara que l'exemple d'acció final és massa breu, espero que l'article serveixi per tal que no ens trobem amb la dissonància, que aplicant des d'un principi una metodologia emancipatòria, l'alumnat no respon de manera activa, ni autònoma...

L'article és obert, i admet moltes matisacions, alhora que especificacions, però dintre dels límits que suposa un article periodístic, potser ha estat, fins a cert punt, aclaratori i interessant, si més no, si pensem que la Reforma dóna gran importància, no al resultat, sinó al **procés** d'ensenyament-aprenentatge. I la metodologia s'esdevé el màxim exponent d'aquest **procés.**

Bibliografia

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Ed. Gimnos. Madrid.

MOSSTON, M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física*. Ed. Paidos. Barcelona.

MOSSTON, M. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Ed. Hispano Europea. Barcelona.

PEIRÓ i DEVÍS (1994). *Noves perspectives curriculars en Educació Física. La Salut i els jocs modificats*. Ed. INDE.

Deporte y Ciencia. Ed. INDE.

(*) La línia de punts marcada ens mostra la divisió entre mètodes "instructius" i mètodes "emancipatoris", aquests últims, amb consecució d'allò que es diu *traspàs de la "barrera cognitiva"* (M. Mosston), més d'acord amb tot allò que suposa la Reforma.

Opinió

Al voltant del cos humà: autòmats, màquines, motors i "cyborgs"

Conrad Vilanou

Universitat de Barcelona

D'un temps a aquesta part, i potser seguint una tònica que es remunta als orígens del segle que toca a la seva fi, sembla que el cos humà torna a adquirir protagonisme com a lloc de reflexió. Probablement ha estat el context cultural postmodern sorgit des de la crítica als valors de la modernitat, el que ha obligat a replantejar una sèrie de posicions més o menys tradicionals. No hi ha dubte que sota els palimpsests postmoderns s'amaguen imatges i perfils de concepcions anteriors, algunes d'elles inequívocament modernes i vinculades al discórrer històric de les revolucions cientificotecnològiques més recents. De fet, el cos ha estat presentat durant la modernitat a manera d'autòmat, màquina i motor, analogies que avui –per les pròpies característiques tecnocientífiques de la cultura postindustrial– evolucionen i es configuren a través d'*altres* imatges i llenguatges.

Tant és així que l'emergència d'una sèrie de novetats bibliogràfiques, d'exposicions artístiques, d'assaigs plàstics, de renovacions en el camp de la dansa, confirmen l'actualitat d'un cos que, durant segles, ha estat considerat com un autèntic tabú. Allò corporal sempre ha tingut, des de la irrupció de la filosofia pitagòrica sistematitzada pel platonisme, alguna cosa de demoníac, de corrupte i, per tant, de menyspreable. No debades per a en Plató el cos era la presó de l'ànima.

D'aquí la importància d'aquestes noves formulacions i experiències que ens proposen –des de perspectives i mirades plurals com correspon a la sensibilitat postmoderna– assajar nous discursos sobre allò corporal. En alguns casos sembla que ens trobem encara situats en el terreny d'una genealogia deconstructiva. Nietzsche amb el seu joc dialèctic entre l'apol·lini i el dionisíac, va ini-

ciar un itinerari que a través de Freud i Reich arriba fins Foucault. Tot plegat ha servit per fer palesa la història d'un cos secularment dominat i domesticat. L'evolució de les formes corteses analitzades per Norbert Elias, així com la consolidació de l'ortopèdia, a mitjan segle XVIII, són alguns exemples que confirmen l'existència d'un discurs pedagogicomoral preocupat pel correcte creixement del cos segons un model jerarquitzat que té, en el símil de l'arbre que puja de manera recta, un exemple a seguir i a imitar.

A totes passades el cert és que des de l'època grega la passió pels autòmats ha estat una de les grans temptacions de la humanitat. És sabut que Homer i Apol·loni van descriure, cada un pel seu costat, uns robots mítics que es movien per sí mateixos i que servien vi i d'altres begudes a les festes. Aristòtil, en la seva *Política*, justifica l'esclavitud davant de la manca de màquines automàtiques: "Doncs si cada un dels instruments pogués realitzar per ell mateix el seu treball, quan rebés ordres, o en preveure-les, i com expliquen de les estàtues de Dèdal o dels trípodes d'Hefest, dels qui diu el poeta que entraven per sí soles en l'assemblea de déus, de tal manera que les llançadores teixissin per elles mateixes i els pelctres toquessin la cítara, no necessitarien ni els mestres d'obres de servents ni els amos d'esclaus" (1).

Amb l'arribada de la modernitat, va semblar que la vella profecia mecànica podia tornar-se una realitat immediata. Molt aviat, la imatge del cos humà es va articular a través de l'analogia entre el cos i la màquina (2). A més, el racionalisme cartesià consolida la idea de cos-màquina, tal i com apareix exposada en el seu *Tractat de l'home* (3). De fet, Descartes constitueix un exemple paradigmàtic, d'indubtables conseqüències per a la ulterior situació del cos en la cultura occidental. I no només això, perquè el mateix Descartes que considerava màquines els animals, va construir una núvia artificial a la qual va anomenar Francine que, pel que sembla, es va perdre en el mar per la indignació d'un capità en trobar-la i considerar-la un monstre diabòlic. En qualsevol cas, una vegada i una altra, s'ha insistit en l'*error* d'en Descartes. Però, quin va ser aquell error? (4). El consumar la definitiva separació entre ment i cos, entre *res cogitans* i *res extensa*, o el que és el mateix, suposar que les operacions de la ment estan separades de l'estructura i del funcionament de l'organisme biològic. Durant dècades, allò psíquic i allò biològic, allò intel·lectual i allò corporal, van marxar per camins divergents i separats. Entre la tradició humanisticofilosòfica (Sòcrates) i la tradició medicobiològica (Hipòcrates) es va obrir un abisme gairebé insalvable, que solament aquells metges-filòsofs de l'humanisme renaixentista van intentar superar recorrent, en més d'una ocasió, a una filosofia natural, orgànica i global que ressorgirà amb força en la *naturphilosophie* romàntica.

En qualsevol cas, el maquinisme de la modernitat (amb la seva apologia de la disciplina mecànica satiritzada per Charlot a *Temps Moderns*) va deixar la seva empremta en la corporeïtat. La revolució tecnocientífica del segle XIX s'aixeca sobre els fonaments d'un món que serà interpretat, seguint la tradició artesanal, a manera d'una màquina que se simbolitza –com fa Rousseau a l'*Emili* en referir-se a la naturalesa– en la imatge del rellotge. Les clàssiques arts liberals cedeixen la seva hegemonia a les arts mecàniques. D'ací a la fragmentació de la ciència i al triomf dels sabers politècnics quedava ben poc. Tant és així que sorgeix un nou ordre que integra les velles tècniques i coneixements en un model que trobarà en el motor el seu artefacte prioritari, i en la química, l'electromagnetisme i la termodinàmica, les seves principals disciplines. Les metàfores vuitcentistes sobre el cos i la naturalesa es van construir des de l'exhauriment del clàssic model mecanicista que deixa les portes obertes a la instauració d'un emergent model orgànic. Amb el creixement industrial generalitzat, els nous descobriments en geologia i l'aparició de la teoria darwiniana de l'evolució, assistim a una progressiva "biologització" metafòrica de la tecnologia: les màquines s'animen i els cossos es motoritzen. Al 1897, algú patenta a França el cavall de gasolina : el drama de l'animal consisteix en l'èxit de l'home.

La imaginació del futurista –aquí està el *Manifest* de Marinetti– és analògica: les màquines es metaforitzen com a animals. Si en un començament –des dels grecs fins la modernitat– ens trobem amb la imatge del cos com a màquina, cap a la fi del segle XIX s'introdueix, des d'una poètica de la tècnica, la metàfora del cos a motor. Al voltant del 1900, la figura que domina i encobreix aquella correspondència entre l'artificial i el natural, és la imatge omnipresent de la dona. El femení es converteix així en la gran metàfora del maquinisme, tal i com demostren els cartells publicitaris de l'època en què s'observen dones pilotant automòbils, embarcacions nàutiques o aeroplans (5).

La imatge de cos a motor ha de considerar-se vigent fins el final de la segona guerra mundial. Res no va ser igual després del 1945. La barbàrie –amb la destrucció sistemàtica i planificada de tants cossos, de tantes vides– adquiria una lúgubre faç humana. Des d'aquell moment molts artistes es van preguntar si era possible encara representar la figura humana. La pintura de Francis Bacon, amb els seus cossos destrossats i reduïts plasmant el dolor, és una bona mostra del desfici que es va produir en la consciència d'artistes i intel·lectuals. L'existencialisme amb els seus temes preferits (el buit, el sense sentit, el dolor, la nàusea i la mort) confirma el distanciament respecte l'optimisme modern. Per a molts, Auschwitz va demostrar ser irrefutablement el fracàs d'una cultura que creia que tot era possible.

Paradoxalment, la guerra ens va portar també la robòtica, l'avís de l'arribada de l'era dels

(1) ARISTÒTIL, *La Política*, llibre primer, capítol IV.

(2) ARACIL, A., *Juego y artificio. Autómatas y otras ficciones en la cultura del Renacimiento a la Ilustración*. Madrid: Cátedra, 1998.

(3) DESCARTES, *El tratado del hombre*. Edició a càrrec de G. Quintás. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

(4) DAMASIO, Antonio R., *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 1996.

(5) DÍAZ CUYAS, J. (coord.), *Cuerpos a motor*. Les Palmes de Gran Canària: Centro Atlántico de Arte Moderno, 1997.

ordinadors, la digitalització de la informació i el sorgir de la societat del coneixement. És clar que els antecedents de la cibercultura –que té a Wiener com a un dels seus fundadors més preclars– es troben en els estudis sobre automatització i control promoguts per la indústria bèl·lica durant la segona guerra mundial. Però l'enfocament tecnocultural de la cibernètica supera els estrictes límits de la ciència afectant, també, aspectes antropològics més enllà també de l'articulació d'un incipient *homo digitalis*: s'assisteix –en paraules de G. Colaizzi (6)– al trànsit del llogaret global al circuit integrat, de manera que s'anuncia, enmig del remolí postmodern, l'arribada d'una nova etapa *postorgànica* en què els límits entre el físic i el no físic s'esfumen radicalment. Tant les màquines com els organismes biològics s'entenen com a texts codificats, i descodificats per la informàtica, la biologia i la medicina.

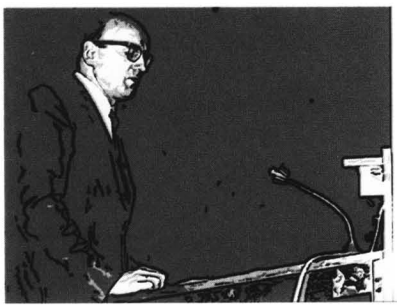
Cada vegada es destaca amb un major èmfasi el pas del subjecte biològic –segons la imatge que descansa en l'analogia entre cos i motor– al *cyborg*, abreviatura de *cybernetic organism*, és a dir, un ésser híbrid, cibernètic, resultat de la combinació d'organismes o cossos amb màquines que no tenen gènere (7). El *cyborg* és una figura metafòrica encunyada per Haraway al 1985 que presenta l'humà com una possibilitat virtual (8). Les màquines i les noves tecnologies (aquí està l'enginyeria genètica a manera d'un *software*) han convertit en quelcom ambigu la diferència entre el natural i l'artificial, entre l'home i la dona, entre el cos i la ment, entre el desenvolupament orgànic i la planificació exterior, generant-se així la viabilitat d'una epistemologia feminista. Hem passat del determinisme biològic a la manipulació genètica, de la contingència topogràfica a la ubiqüitat virtual, de la lògica de la representació a la simulació del clonat virtual, en fi, assistim al trànsit del subjecte biològic al cyborg entès com quelcom més que una possibilitat telemàtica que garanteix l'intercanvi d'informació entre les tecnologies informàtica, robòtica i biològica.

Dóna la impressió que no és possible anar cap enrera, encara que hi hagi qui es pugui escandalitzar davant de l'únic fet d'enunciar la hipòtesi d'una corporeïtat *postorgànica*. En qualsevol cas, el mite de la societat del futur ha canviat ràpidament. Mentre *Metròpolis*, la pel·lícula de Fritz Lang o l'inefable *"Més fusta!"* de *Els Germans Marx a l'Oest* representaven un cant al maquinisme, els replicants de *Blade Runner* –Los Ángeles, 2019– constitueixen una seriosa advertència davant d'una més que probable colonització del cos que, malgrat tots els perills, pot aportar aspectes positius. Al cap i a la fi, la rèplica pot tornar a l'home la seva pròpia imatge.

(6) Colaizzi, G., "De la aldea global al circuito integrado: reflexiones sobre una política para cyborgs", a Jaraluta, F., Globalización y fragmentación del mundo contemporáneo. Donostia: Arteleku, 1997, pp. 27-45. Una altra versió d'aquest article, a *D'Art* (Universitat de Barcelona), 22, 1996, pp. 231-245.

(7) Giannetti, C., "Cyborg no tiene género. Reflexiones sobre la mujer, la ciencia, las nuevas tecnologías y el ciberespacio", *Sólo para tus ojos; el factor feminista en relación a las artes visuales*. Donostia: Arteleku, 1997, pp. 15-20.

(8) Haraway, D. J., *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1995.



Fòrum José M. Cagigal

La lògica esportiva i les emocions. Les seves implicacions en l'ensenyament

Paraules clau
emocions, competició esportiva, lògica interna, iniciació esportiva, optimització educativa

Francisco Lagardera Otero

INEFC, Universitat de LLeida

Abstract
These work plants the problematic pedagogical situation that sports competition faces in its initiation process, that is to say, in the framework of the educative system as school competition as related to the chronological age of those involved.
On the contrary of what is usually affirmed, sports competition does not produce, in strict sense, a pedagogical situation adequate for education, but from the point of view of emotional life, is a producer of destabilising experiences, since it is a question of preparing for a confrontation which demands high levels of aggressiveness.
Emotional balance is a basic consequence in people's educative process since throughout life, emotional flow praise vital experience to abundance, comfort and health or on the other hand to pain, frustration or illness. Of the importance of an optimum emotional education, comes the need to count highly qualified pedagogues to orientate the processes of initiation in sporting competition at an early age.

Resum

La present contribució planteja la problemàtica situació pedagògica a què s'enfronta la competició esportiva en el seu procés d'iniciació, és a dir, en el marc del sistema educatiu com a competició escolar o referit a l'edat cronològica dels implicats.
Contràriament al que acostuma a afirmar-se la competició esportiva no genera, en sentit estricte, una situació pedagògica adequada per educar, sinó que des de la perspectiva de la vida emocional, és generadora de vivències altament desestabilitzadores, atès que es tracta de preparar-se per a un enfrontament que exigeix de la posada en pràctica d'altes dosis d'agressivitat.
L'equilibri emocional és una resultant bàsica en el procés educatiu de les persones, atès que en el decurs de la vida el flux de les emocions decanten l'experiència vital cap a la plenitud, el confort i la salut o pel contrari, cap al dolor, la frustració o la malaltia. De la importància d'una òptima educació emocional, esdevé la necessitat de comptar amb pedagogs altament qualificats per orientar els processos d'iniciació a la competició esportiva en edats primerenques.

Introducció

Les emocions condicionen decisivament la manera en què cada un de nosaltres vivim les diverses situacions que configuren la nostra quotidianitat, ja que no en va, el nostre estar en el món es fa avinent des de la realitat sensible, és a dir, de tot el que sentim com real des de l'encontre afectiu amb tot allò que ens envolta, siguin objectes, persones o fenòmens atmosfèrics.
En la nostra quotidiana relació amb el món, les experiències sorgides resulten constantment avaluades: dolorós-joiós, atractiu-repulsiu, agradable-desagradable, estimulant-depriment, activador-inhibidor, etc., el que va decantant, segons la història vital de cadascú, en una singular manera de sentir el món.
Estem configurats com a criatures sensibles, perquè reaccionem amb el nostre sentir a la font constant d'estímuls que ens arriben des de l'exterior. En sentir, el nostre to vital es modifica, d'igual manera a com succeeix amb la resta d'éssers vius, però en les criatures humanes no es presenta tan sols com una mera reacció estimulant, sinó que els humans som capaços d'intel·ligir, és a dir, d'obrir la nostra consciència al que està suc-

ceint fora de nosaltres i al que s'està desencadenant en el nostre interior. El nostre intel·ligir s'obre a l'aprehensió, mitjançant la qual ens fem el càrrec del que succeeix, perquè encara que resulti un fet empíricament contrastable o tan sols una aparença, a tots els efectes, aquella reacció afectiva i afectada configura el que sentim a cada moment com a realitat. No hi ha res més real que el pur i simple sentir.

La vida en grup provoca que a través de l'influx cultural, aquestes modificacions del to vital o afeccions emocionals, es vagin modulant progressivament, responent cada vegada més a les necessitats de la societat. Durant el llarg procés de socialització, el torrent emocional que flueix en principi desbordant de singularitat, es va encarrilant i controlant, es va humanitzant.

Actualment vivim en una societat altament complexa on la modernitat radicalitzada (A. Giddens, 1993) augmenta si hi ha el procés civilitzador d'autocontrol de les emocions (N. Elias i E. Dunning, 1992); una societat en què el valor de la individualitat es consolida acceleradament gràcies a la tecnologia i al règim progressiu de llibertats, però en què així i tot, resulta paradoxal comprovar com els poders de la societat, especialment l'Estat, exerceixen sobre els individus major control que en qualsevol altra època històrica precedent (N. Elias, 1990), encara que s'exerceixi a través de mitjans indirectes i de vegades molt sofisticats (J. Echeverria, 1995) que no són percebuts com a instruments de domini per la immensa majoria de la població, però que implica encara que sigui de manera indesitjada i inconscient, un major control emocional.

En el marc d'aquest progressiu procés d'individuació o construcció del subjecte (A. Touraine, 1993) cobra sociològicament interès l'estudi de les representacions simbòliques d'adscripció grupal, perquè no podem deixar de considerar que *"l'home és una creació del mitjà humà o ens social que ell mateix ha creat"* (C. Gurméndez, 1989: 183). La cultura funciona com un filtre gegant que ens presenta la realitat quotidiana d'una manera determinada, i ara mateix, davant de l'avenç dels processos d'autonomia personal i per tant d'un cert desarraigament grupal, s'està produint una reacció que tendeix a reforçar els llaços d'unió tribal que se senten amenaçats. Aquest fenomen està rebrotant entre les cultures que aglutinen a determinades nacionalitats, i en el nostre cas, també s'està donant en l'esport, fenomen de caràcter transcultural.

La cultura dominant ha fet prevaler la idea que la pràctica esportiva resulta en si mateixa saludable, i molt especialment, com una situació en tota la vida de les persones especialment adequada per educar. Existeixen multitud de pàgines dedicades a lloar els valors educatius de l'esport. Malgrat tot, des de la perspectiva de les emocions, la iniciació esportiva en edats primerenques apareix, almenys, com si fos una situació pedagògica problemàtica.

La competició esportiva va sorgir en el món modern com un camp de batalla emocional, però encara que restrictiu i innocu en relació al grau de violència desencadenada, s'ha consolidat en la societat contemporània com un dels pocs esdeveniments col·lectius on es permet un cert descontrol emocional. *"L'emoció agradable que desperta la batalla fingida de les competicions esportives és un clar exemple d'institució social que utilitza una institució natural específica per contrarestar i potser trobar una sortida a les tensions per sobreesforç relacionades amb el control dels impulsos"* (N. Elias, 1992: 79).

L'enfrontament esportiu desencadena entre els participants un torrent emocional tan desmesurat que constitueix una situació que convé tractar pedagògicament amb la millor cura. Malgrat tot, es transmet com si el mer sotmetiment a la disciplina i al règim normatiu de l'esport produís una situació pedagògica molt favorable per educar i socialitzar a nens i joves. La meva experiència pedagògica m'indica que de cap manera això succeeix així, ans al contrari, i a tractar de constatar aquest majúscul error pedagògic van dirigides les reflexions següents.

La lògica de l'esport

Com a pràctica de gran impacte social, l'esport ostenta una determinada significació que li atorga majoritàriament la població, i, per tant, és portador o se li associa a una determinada gamma de valors, que en aquest cas són gairebé tots ells de caràcter positiu. Això té una especial repercussió en l'àmbit pedagògic, ja que no sorprèn comprovar com són assimilades les situacions esportives a situacions pedagògiques, com si el fet de practicar esport decantés en si mateix un procés educatiu optimitzant.

Els valors positius de l'esport s'han traslladat també a l'àmbit de l'educació formal, on sovint podem constatar una profunda incoherència entre els propòsits educatius avançats pels programes escolars i el tipus de pràctiques esportives proposades per assolir-los. Resulta precís saber que l'esport en general i cada una de les diverses modalitats en particular, són portadores d'una determinada lògica que governa els eixos estructurals de cada situació esportiva. Aquests trets són determinants per a l'aparició de determinats comportaments i convé tenir-los molt en compte per no cometre gravíssimes malapteses pedagògiques.

Sembla oblidar-se que l'esport consisteix abans de tot i per damunt de tot en un esdeveniment competitiu, en una figuració social de caràcter antagonista. *"La majoria dels esports comporten un factor de competitivitat. Són competicions que impliquen l'ús de la força corporal o d'habilitats no militars. Les regles que s'imposen als contendents tenen la finalitat de reduir el risc de dany físic al mínim"* (N. Elias, 1992: 31).

La immensa majoria de la població, si més no en el cas de la societat espanyola (M. García Ferrando, 1997), identifica com a esport qualsevol tipus d'exercitació física o passatemps amb alguna implicació física o corporal. La força de la cultura esportiva a la nostra societat resulta tan intensa que qualsevol activitat fisicorecreativa es considera esport, i això no ens ha de portar a engany ja que la conducta esportiva resulta en essència un fenomen popular i en massa, fàcilment desxifrable en la seva estructura simbòlica i perfectament coherent amb els valors més sòlidament consolidats en la modernitat, és a dir, la lliure competència de productes, mercaderies, diners, treballadors, programes polítics o esportistes. Però els especialistes

sabem, o hauríem de saber, que córrer una prova atlètica no suposa la mateixa situació que córrer lliure i amb naturalitat per un parc urbà o pel camp.

La naturalesa de l'esport és essencialment pràctica, atès que consisteix en portar a terme una determinada seqüència d'accions motrius que es donen en un espai i un temps pertinent, però a diferència d'altres moltes pràctiques amb aquella mateixa implicació, està perfectament legislada i regulada. El procés d'esportivització implica essencialment això, un procés d'institucionalització social sòlidament construït, regit pels reglaments que especifiquen les condicions en què ha de realitzar-se efectivament aquesta figuració social, que alhora estan fidelment custodiats per institucions genuïnament esportives: **les federacions esportives.**

Malgrat les aparences, les conductes dels jugadors o dels participants en qualsevol competició no són anàrquiques o establertes d'acord amb les característiques personals de cada participant, estan fortament determinats per les regles, per les **taules de la llei**. Es diu amb evident superficialitat que el joc és una activitat lliure, però aquesta afirmació resulta anacrònica quan ens referim als jocs esportius, i en general a tots els jocs sotmesos a regles. Un és lliure de decidir jugar o no al bàsquet amb els seus amics, però una vegada ha decidit participar en el joc haurà de sotmetre's a la implacable coacció del sistema de regles que configura el joc del bàsquet.

El professor P. Parlebas (1981) ha encunyat el concepte de **lògica interna** per referir-se *"als trets pertinents i a totes les conseqüències pròximes que comporta cada modalitat esportiva considerada com a situació ludicomotriu singular; atès que aquests trets no són més que les condicions que fan possible l'emergència de les accions pròpies del joc: relació amb l'espai de joc, relació amb els altres participants, imperatius temporals, maneres de resolució de la tasca i modalitats de fracàs o d'èxit"*.

Com a fenomen protagonitzat pels éssers humans, l'esport forma part de la societat, constituint ara mateix un dels seus trets distintius. Tanmateix, malgrat la seva naturalesa social per excel·lència, és possible diferenciar o tenir en compte la seva doble perspectiva, per una part com a portador d'una lògica interna generada com a conseqüència de la seva pròpia singularitat com a fenomen, i per una altra condicionat per una determinada lògica externa, com a resultat de produir-se en el marc d'un determinat context. En aquest punt i referint-se als escacs Ferdinand de Saussure afirmava que el fet que hagués passat de Pèrsia a Europa era d'ordre extern, essent intern tot allò que pogués afectar al seu sistema de regles. P. Parlebas (1988: 107) considera *"intern el que afecta profundament a la gramàtica del joc, tot el que canvia el sistema en un grau qualsevol"*, perquè aquest autor francès part de la premissa de considerar a les diverses modalitats esportives com a **sistemes praxiològics** i per tant, portadores d'una **lògica interna** que impregna amb els seus preceptes les accions de tots els esportistes intervinents.

Aquesta perspectiva teòrica ens permet comprovar com al marge de qui siguin els protagonistes de la competició esportiva, aquesta manté un ordre estructural, una lògica interna que obliga als esportistes a portar a terme les accions de joc d'una manera estrictament condicionada, el que des d'un punt de vista pedagògic resulta d'indubtable interès. Així sabem que existeixen diferències substancials d'unes modalitats a altres en relació a: l'organització de l'espai de joc, el grau de violència permès als enfrontaments, la manera de realitzar determinades accions de joc o el sistema utilitzat per determinar la victòria d'un dels contendents.

Existeixen modalitats esportives l'estructura comunicativa de les quals és unidireccional, es tracta d'enfrontaments entre diversos i fins i tot molts individus, que s'organitzen a manera de curses o de concursos. En aquestes competicions la comunicació resulta inessencial, mentre que la manera de resoldre les tasques esdevé un tret essencial. Són esports psicomotrius on la mecanització de les accions i les condicions físiques i psicològiques del competidor per portar-les a terme resulten decisives per assolir l'èxit. La lògica d'aquests esports està marcada per l'absència d'interacció entre els competidors o amb un protagonisme marginal en el desenvolupament de la competició, d'aquí que s'anomenin esports individuals, per ser la pròpia competència motriu de l'esportista la que ostenta un paper determinant en el desenllaç de l'enfrontament.

Però les modalitats esportives de major repercussió social, tant a nivell d'espectadors i d'esportistes participants, les constitueixen els esports l'estructura comunicativa dels quals és bidireccional, es tracta d'esports sociomotrius, on la lògica és antitètica, és a dir, l'enfrontament es produeix sempre entre dos bàndols o dos individus, apareixent així una estructura dual o de duel. L'excepció en les modalitats sociomotrius la constitueixen els concursos per equips, on la comunicació existent resulta estrictament cooperativa.

L'estructura d'aquesta modalitat mostra dues vessants, per una part ens trobem amb els **duels d'individus**, on la interacció antagònica exigida pel reglament, mobilitza l'agressivitat, el desig de vèncer i d'abatre l'adversari. En uns casos el blanc a assolir és humà, el cos de l'adversari; en altres el blanc se situa en una zona del terreny de joc. En aquests duels *"quant més pronunciada és la distància de guàrdia, més gran resulta l'espai individual d'interacció i més violents resulten els contactes corporals permesos"* (P. Parlebas, 1981: 42). Es tracta de pràctiques governades per una lògica contracomunicativa, en què tots els esforços convergeixen en l'abatiment, copeig o superació de l'oponent.

L'altra gran família d'esports amb estructura antitètica la constitueixen els **duels entre equips**, en aquests quan disminueix la distància de càrrega permesa, major resulta la violència de l'enfrontament i més ampli l'espai individual d'interacció. La lògica comunicativa d'aquestes pràctiques està governada per un triple tret, per un costat l'oposició directa entre els adversaris, per una altra la necessitat de col·laborar activament i interessadament amb els companys d'equip per superar a l'equip enfrontat, i final-

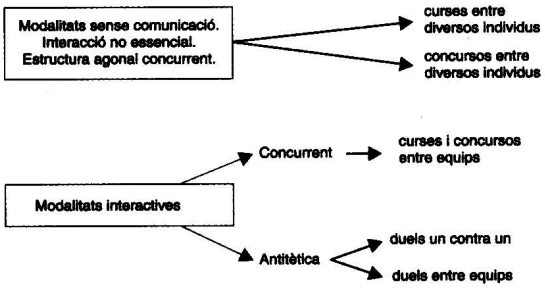


Figura 1. Lògica comunicativa en la competició esportiva.

ment, la presència i intermediació d'un objecte extracorporal que acostuma a ser un baló o una pilota (fig. 1).

Però en general, totes les modalitats esportives tenen un tret estructural comú en la seva lògica interna, aquell que defineix la situació motriu esportiva com un enfrontament antagònic, en el qual el grau de violència permès pel reglament difereix molt d'unes modalitats a altres, però que en tots els casos implica la descàrrega d'una tensió emocional que s'expressa mitjançant un impuls agressiu. La pulsió desencadenada permet en unes persones un estímul que els indueix a la superació i l'èxit, però en molts altres casos bloqueja, inhibeix i paralitza aquest estímul; fins i tot indueix a sensacions de fracàs i de baixa autoestima en els més joves. L'esport es manifesta així com un camp experimental per contrastar els diferents nivells de destresa, condició física i agressivitat que podem arribar a manifestar les diferents persones.

Referir-se a l'esport no competitiu resulta sense cap mena de dubte un anacronisme, si més no des d'una perspectiva teòrica, el que es dóna en la societat és tota una complexa munió de pràctiques físiques semblants a l'esport en la manera de resolució de les tasques motores, però que no tenen la mateixa lògica. L'existència o no de competició, i per tant d'elevats índexs d'excitabilitat agressiva, decanta la frontera entre esport i exercitació física. És aquest un axioma que els especialistes hem de tenir sempre molt present, encara que la força de la cultura esportiva indueixi a la majoria de la població a anomenar com a esport a qualsevol tipus d'exercitació física.

La competició esportiva genera en tots els casos una polaritat afectiva, per una part la derivada del fracàs i de la por al fracàs, concretada en agressivitat, abatiment, desesperació, disgust, frustració, impotència i ràbia; per una altra l'associada al triomf o a la seva expectativa, expressada mitjançant alegria, entusiasme, satisfacció, orgull i seguretat personal.

Al llarg de les diferents trajectòries esportives es poden arribar a experimentar d'altres emocions com la d'amistat, companyonia, cooperació i solidaritat, entre altres, però no són produïdes per l'enfrontament esportiu pròpiament, sinó molt al seu desgrat, ja que es gesten en l'entorn de la competició, en els llargs períodes d'entrenament i formació, en els viatges o en les estades comunes en hotels i residències; i aquestes depenen quasi exclusivament de la personalitat de cada esportista, i no de la lògica interna de cada modalitat esportiva, sinó de la seva lògica externa.

Els milions d'espectadors i seguidors de la competició esportiva només centren la seva atenció en la competició mateixa, perquè és ella la que acull la seva expectativa i interès per la incertesa del resultat i per la seva adscripció afectiva a algun dels bàndols contendents.

Però l'excitació emocional no afecta tan sols als esportistes implicats, sinó que es produeix un efecte mimètic mitjançant el qual els espectadors també s'impliquen: *"La naturalesa mimètica d'un enfrontament esportiu com una cursa de cavalls, un combat de boxa o un partit de futbol, és deguda a que certs aspectes de l'experiència emocional associada amb una lluita física real entren a l'experiència emocional que brinda la lluita imitada d'un esport. Però en l'experiència esportiva, el que sentim en una lluita física real és traslladat a un mecanisme de transmissió diferent. L'esport permet a la gent experimentar amb plenitud l'emoció d'una lluita sense els seus perills i els seus riscs. L'element por present en l'emoció, encara que no desapareix per complet, disminueix en gran mida, amb la qual cosa es potencia enormement el plaer de la lluita. Per tant, en parlar dels aspectes mimètics de l'esport ens referim a que aquest imita selectivament les lluites que tenen lloc en la vida real. La manera en què està dissenyat o estructurat el joc esportiu, i l'habilitat dels esportistes permeten que augmenti el gaudi de la batalla sense que ningú resulti lesionat o mort"* (N. Elias, 1992: 65).

Des d'aquest efecte mimesi es produeix l'adscripció d'identitat, que comporta la implicació afectiva de l'espectador en qualsevol enfrontament, especialment els de caràcter antitètic. En efecte, qualsevol espectador mitjanament interessat en la competició esportiva decanta els seus interessos afectius per algun dels dos bàndols enfrontats. La mera contemplació estètica de l'espectacle esportiu no assegura el manteniment de gran nombre d'espectadors. Resulta molt difícil mantenir l'interès en una competició esportiva sense portar a terme, conscient o inconscient, aquest efecte d'adscripció o de preferència per algun dels contendents. Aquests són portadors dels interessos i de les expectatives dels seguidors, d'aquells que s'identifiquen amb la seva sort. Els espectadors d'un esdeveniment esportiu hi participen tot experimentant les emocions decantades per la por al fracàs o l'alegria de la victòria a través dels esportistes.

Reflexions al voltant de les emocions en l'esport

Els humans configurem la nostra realitat des de la percepció constant d'estímuls, però aquest mer sentir com a modificació del nostre to vital no resulta ni de bon tros suficient per determinar el que es presenta autènticament com real davant de cada un de nosaltres. L'univers d'allò real, del merament estimulant resulta in-

habitable a l'ésser humà, i en conseqüència des de la nostra experiència xifrada vivim en una realitat interpretada, dotada de sentit social i cultural, d'una realitat humanitzada. Som criatures dotades d'un fort component biològic però també d'un intens flux d'informació que emergeix al llarg de tota la nostra vida social (J.A. Marina, 1996).

La nostra realitat sensible s'ha anat modulant al llarg de la nostra trajectòria vital. En el transcurs d'aquesta memòria personal la nostra adscripció al grup d'origen ens converteix en criatures dependents afectivament, en aquest sentit, cal afirmar que la família es converteix en el nucli fort en la modificació i consolidació de la nostra afectivitat. La vida social implica l'acumulació constant d'experiències afectives en què els altres juguen un paper preponderant. Tan sols amb l'adultesa aconseguim mantenir un cert distanciament afectiu, almenys a nivell de la consciència, atès que al llarg de tota la vida la dependència social resulta decisiva en la configuració i interpretació de la nostra realitat sensible.

La nostra relació afectiva amb el món és resultat en primera instància d'experiències estrictament sensitives, on el plaer, gaudi o felicitat i el desplaer, disgust o dolor, assenyalen una clara frontera sensitiva però també afectiva i també cognitiva (C. Gurméndez, 1994) (figura 2).

En segona instància i sempre com a conseqüència de la nostra sensibilitat, se'ns obre la consciència de necessitat, l'apertura d'un desig o d'un anhel. En aquest segon nivell la modulació grupal ens ha ajudat en gran mida a interpretar el món. El nostre procés socialitzador consisteix precisament en això, en modular els nostres desigs. En ajornar-los reprimint-los per aconseguir-los en algun moment de les nostres vides de manera rotunda, definitiva o amb un major plaer; o també en ajornar-los *sine die*, el que indueix a la frustració o la impotència.

EMOCIONS	ESTATS SENSIBLES I DE CONSCIÈNCIA	REPRESENTACIÓ DE LA REALITAT
PLAER-DESPLAER/GOIG-DOLOR	SENSACIONS	EXPERIÈNCIES SENSIBLES
ANSIETAT/EXPECTACIÓ	NECESSITATS	CARÈNCIA O DESIG
ALEGRIA/TRISTOR/FRUSTRACIÓ	SENTIMENTS	ESTAT D'ÀNIM

Figura 2. Nivells en la construcció de la realitat producte de la nostra trobada afectiva amb el món.

En el tercer nivell, les nostres experiències afectives convertides en desigs satisfets, ajornats o definitivament reprimits generen una informació xifrada que es diposita en la nostra consciència, fent aparèixer els sentiments, els quals avaluen constantment el nostre estat d'ànim i ens indueixen i predisposen cap a l'acció.

Joseph LeDoux, neurocientífic de la Universitat de Nova York, ha estat el primer en desvetllar que l'amígdala encefàlica conté l'enregistrament de la nostra memòria emocional, convertint-se en una espècie de sentinella que alerta a tot el nostre sistema endocrí instants abans que el neocòrtex, el nostre cervell pensant, sigui capaç de decidir quina acció emprendre davant d'una determinada font estimulant. Sembla que LeDoux ha descobert una drecera que va des del tàlem a l'amígdala, sense passar pel neocòrtex. Fins fa ben poc crèiem que qualsevol estímul que excitava els nostres sentits dirigia el seu senyal directament al tàlem i des d'allà fins al neocòrtex, des d'on s'estimulava l'amígdala encefàlica perquè aquesta ordenés a les diferents glàndules que aboquessin al torrent sanguini la secreció hormonal més adequada, com a resposta adaptativa a l'estímul rebut. "*Anatòmicament parlant, el sistema emocional pot actuar independentment del neocòrtex. Existeixen certes reaccions i records emocionals que tenen lloc sense la menor participació cognitiva conscient. L'amígdala pot albergar i activar repertoris de records i de respostes que portem a terme sense que ens adonem del motiu pel qual ho fem, perquè la drecera que va del tàlem a l'amígdala deixa de banda completament el neocòrtex. Aquesta drecera permet que l'amígdala sigui una espècie de magatzem de les impressions i records emocionals dels que mai no hem estat plenament conscients*". (D. Goleman, 1996: 44) (figura 3).

Així i tot sabem que l'amígdala, encara que informada uns milisegons abans que el neocòrtex, rep un senyal molt tosc, rudimentari podríem dir, com correspon a un nivell de desenvolupament cerebral inferior. Es tracta d'un missatge sensorial que ens alerta davant d'una situació de perill, perquè la major part de la informació, la que permet portar a terme una avaluació més ponderada es dirigeix al neocòrtex. Es tracta d'una via ràpida que ens activa els senyals d'alarma, decisiva en l'estructura cerebral d'ocells, peixos i rèptils, però rudimentària en els mamífers superiors, especialment en l'espècie humana.

Malgrat aquest protagonisme rudimentari de l'amígdala encefàlica, a causa de què el neocòrtex requereix d'un llarg i laboriós procés d'adaptació a la nostra cada vegada més complexa cultura, les trobades afectives de la nostra infància resulten al final decisives per configurar el nostre repertori emocional, atès que l'amígdala conté xifrada la nostra experiència i s'activa d'una manera molt simple, per associació (D. Goleman, 1996).

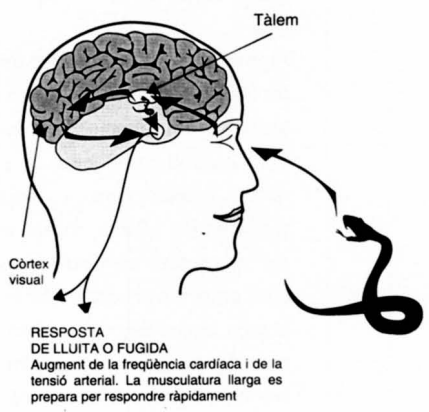


Figura 3. Drecera descoberta per LeDoux que envia el senyal directament del tàlem a l'amígdala (D. Goleman, 1996).

Podem acordar, del que hem dit fins aquí, que l'emoció constitueix la primera resposta adaptativa a la nostra relació afectiva amb el món. L'emoció prepara el nostre organisme per a l'acció, la seva aparició és abrupta, instantània i fulgurant, expressant-se mitjançant manifestacions físiques tangibles: agressivitat, excitació, pal·lidesa, palpitacions o torbació. L'emoció apareix en la nostra vida de la mà de les sensacions de plaer i desplaer, de les primeres experiències sensibles (J.A. Marina, 1996).

Les sensacions de dolor i plaer van configurant el nostre hàbitat afectiu i canvien de registre segons siguin les nostres experiències dintre del grup. Amb el procés de socialització les descàrregues emotives van modulant-se per aconseguir fer factibles els nostres desigs en un món sociocultural carregat de coaccions i normes. Amb l'avenç de la nostra trajectòria vital aprenem a dominar els senyals rudimentaris d'alarma que flueixen en el nostre interior i experimentem com a molt més segur i eficient deixar-nos guiar pel nostre conscient, bon coneixedor dels senyals i significats d'importància social, però sobretot de les seves conseqüències.

Amb el transcórrer de la vida totes aquestes experiències constitueixen la nostra memòria emocional, que va dipositant-se en el nostre interior com a blocs d'informació xifrada, forjant-se així els nostres sentiments, els quals governen el nostre estar en el món afectiu de manera consciente. En aquest sentit puc comprendre la frase: *"L'emoció és una determinada manera d'aprehendre el món"* (J.P. Sartre, 1987: 77), de fer-nos-en el càrrec del món, d'interpretar-lo, d'aconseguir una consciència sensible d'allò real.

Acceptar l'emoció com a realitat sensible del món que es fa aprehensible i conscient de manera singular a cada persona, suposaria una renúncia expressa a la possibilitat d'esbossar almenys una rudimentària teoria de les emocions, si excloem un punt de vista exclusivament biològic, però sabem que l'espècie humana és alguna cosa més que mera biologia. En aquest punt resulta crucial dotar-se d'una perspectiva essencialment sociològica, perquè encara que és al llarg de l'itinerari social que va marcant-se la nostra singularitat, al mateix temps es consolida la nostra adscripció al grup social d'acord a determinades pautes consolidades normativament.

L'estudi dels costums i normatives socials, del que resulta adequat i inadequat, del que convé expressar i reprimir, del que interessa guardar en la intimitat o bé llançar a la via pública constitueix un catàleg molt eficaç per poder explicar-nos els processos de construcció del subjecte, de com certes emocions han anat aixoplugant-se en les profunditats del nostre cervell més rudimentari i de quina forma altres expressions emocionals han anat adquirint un major protagonisme social. D'aquesta manera de govern social de les emocions ha donat magnífic testimoni empíric la teoria dels processos de la civilització elaborada extensament per Norbert Elias (1987).

Però existeixen moments i circumstàncies a la vida de cada un dels éssers humans i situacions socials especials en què els lligams socialitzadors semblen esvair-se en un tres i no res. Cada un de nosaltres fem gala d'una conducta social refinada, civilitzat, però qualsevol persona davant d'una amenaça immediata, en forma d'agressió directa o davant d'una situació de perill imminent, podem experimentar el pànic, la paràlisi de terror, l'instint de fuga o l'agressivitat més arravatadora. En aquestes situacions d'urgència el nostre cervell rudimentari apareix sobtadament governant els nostres comportaments.

Les descàrregues d'adrenalina preparen als músculs per a una acció immediata, però al mateix temps, fa disminuir el llindar de control conscient sobre el govern emocional. L'adrenalina s'aboca a la sang amb l'inici d'una activació energètica, expressada mitjançant respiracions repetides i agitades o amb la iniciació d'un exercici físic continuat i intens.

Tot esportista sap, qualsevol que sigui la seva especialitat, que per participar en una competició es requereix d'una elevada tensió emocional que es manifesta en agressivitat i afany per vèncer. L'absència d'aquest esperit combatiu implica mostrar una actitud mal disposada per a la competició, la qual cosa provoca en totes les ocasions una actuació poc reeixida. Els entrenadors coneixen sobradament que les situacions anímiques dels seus atletes resulten decisives per assolir un bon rendiment esportiu.

En els esports amb estructura de duel, l'agressivitat es fa patent en cada una de les accions de joc, bé sigui un placatge, un xut a porteria, un cop a la cara o un fort cop de raqueta. Aquest esperit agressiu i competidor, encara que sotmès a la coacció de les regles, té el seu premi en forma d'èxit esportiu i reconeixement social, fins i tot condueix a molts esportistes a la categoria de mites, perquè es converteixen en herois per a grans masses de seguidors. En altres esports no interactius, com l'atletisme, el ciclisme o la natació, l'esperit competidor es manifesta a través d'una gran excitabilitat nerviosa i afectiva, generada per les expectatives i temors davant d'una mala actuació, a perdre una competició o per l'ànsia de guanyar-la. Aquestes pors de la ment provoquen un estat d'emergència que incrementen les activitats del sistema simpàtic i de les glàndules suprarenals, produint l'energia necessària per guanyar o competir amb esperit de guanyador en una prova.

La lògica de l'esport mobilitza el nostre organisme per lliurar-nos a una lluita la implicació física de la qual comporta l'activació generosa del nostre sistema muscular, això genera altes dosis d'adrenalina a la sang i una immediata regulació a la baixa en el control i gestió de les nostres emocions. La intermediació social de l'acte esportiu es fa evident mitjançant l'adscripció d'identitat per part del seguidor esportiu o gràcies a l'efecte mimesi, en qualsevol cas els afeccionats a l'esport també pateixen, encara que en una altra dimensió per l'absència directa d'implicació física, un augment considerable del nivell d'adrenalina a la sang. A això hem d'afegir una certa permissivitat social que entén i tolera unes certes expressions d'emotivitat descontrolada en l'àmbit esportiu i que són severament castigades en altres circumstàncies de la vida social.

Podríem concloure aquesta breu divagació pel territori emocional esportiu que tota competició esportiva genera en esportistes i espectadors una elevada excitabilitat nerviosa provocada per la incertesa de l'esdeveniment, a causa de què s'alberguen intensos desigs de victòria o si més no l'esperança de no perdre o de tenir una actuació digna. Aquesta inicial tensió emocional resulta impres-

cindible perquè els esportistes implicats obtinguin un bon rendiment de les seves qualitats, perquè predisposa el seu organisme per portar a terme de forma immediata descàrregues agressives. Aquest esperit combatiu generat per la tensió emocional també es trasllada als espectadors. El teatre esportiu resulta una representació simbòlica que permet i predisposa a l'expressió emocional en una escala molt superior a la resta de la vida quotidiana (figura 4).

La por a la derrota o l'expectativa propera de la victòria marquen el germen de la tensió emocional acumulada, però també jalonen una espècie de pèndol en el recorregut del qual es manifesten diverses expressions emocionals. A un costat del pèndol es descarrega la tensió en forma d'alegria pel triomf, orgull, satisfacció i entusiasme desbordant pel reconeixement dels altres, a l'altre costat es troba la tristor per la pèrdua d'un desig intensament tingut, l'abatiment i fins i tot la desesperació. Entre tots dos la por a la derrota o l'expectativa de victòria mantenen i acceleren la tensió emocional.

L'esport, indubtablement, representa un sofisticat i refinat acte civilitzat, perquè encara que la seva lògica ens indueix irremeiablement a l'agressivitat, aquesta ha d'acomodar-se estrictament als manaments del sistema de regles i a una expressió emocional controlada, encara que la tensió provocada per la competició baixi sensiblement el nostre llindar de control emocional i acosti o lliuri al nostre cervell més rudimentari la seva gestió.

Iniciació esportiva i educació emocional

El quadre que acabem de descriure qüestiona la bondat estructural de l'acte esportiu. Molt al contrari a com acostuma a entendre's, es necessita un llarg i costós procés d'ensinistrament perquè la tensió emocional acumulada en la competició esportiva pugui ser degudament governada per protagonistes i espectadors. L'esport exigeix no perdre el control de les emocions en situacions proclius al descontrol, també en situacions límit, com succeeix en algunes modalitats esportives. Indubtablement, es tracta d'un refinat procés civilitzador, perquè l'acte esportiu activa i accelera les nostres respostes emocionals i al mateix temps, en el fragor de la batalla, exigeix el seu ajustat control, una espècie de "més difícil encara".

Aquesta contradictòria imposició cultural exigeix d'un perllongat i complex procés d'aprenentatge. Quan observem als nens en les seves primeres actuacions esportives constatem la gran dificultat d'aquest aprenentatge, ja que a ells els resulta summament costós regular aquesta fictícia discriminació, per una part la descàrrega d'adrenalina que mobilitza la seva agressivitat de manera natural, per una altra la necessària acomodació i regulació d'aquella mateixa descàrrega. En els nens es fa palpable aquest desajust entre l'excitació emocional i l'obligada submissió a les regles de joc, doncs en ells prima l'afany de protagonisme i els anhels desmesurats de vèncer, perquè el rellevant per a ells és la satisfacció dels seus desigs i objectius. Això té especial importància en l'àmbit esportiu en què només existeix un triomfador, l'atleta o equip campió. Tots els altres són aproximacions a l'èxit i com a tals, hauran d'adaptar-se mitjançant continuades frustracions a altres expectatives d'èxit menys valorades socialment.

En molts nens la competició esportiva resulta una excel·lent situació per estimular la seva millora personal, el seu afany de superació i aconseguir així el necessari reconeixement social per consolidar la seva acceptació i autoestima. Però l'exigent selectivitat esportiva reparteix moltes més frustracions que afanys de superació. Molts nens es desanimen, perden estímuls i també s'inhibeixen davant de la constant exigència física i emocional de la competició. Aprendran a poc a poc a sentir-se representats per altres en el fragor de la batalla esportiva.

Així doncs es tracta en tot cas d'un dur aprenentatge per a la vida social i que no sempre genera processos d'adaptació optimitzants i civilitzats. És en aquest punt on l'actuació pedagògica es converteix en un instrument veritablement imprescindible.

L'ensenyament de la regulació emocional en l'esport es converteix així en un tema fonamental per a aquelles persones que esperen dedicar-se professionalment a la pedagogia esportiva, bé en escoles d'ensenyament general com a professors d'educació física o en els clubs esportius com agents iniciadors en l'aprenentatge de l'esport.

En aquest punt s'obren dos plans o perspectives del mateix problema. D'un costat el derivat de considerar a l'esport com una activitat o un contingut curricular en el marc de les classes d'educació física, d'una altra, els processos d'iniciació esportiva portats a terme en els diferents clubs i escoles esportives de molt divers signe i procedència.

Existeixen formes molt diferenciades i variades d'estimular i educar la competitivitat entre els alumnes d'una classe d'educació física, sigui en l'educació primària o en la secundària, si aquest és realment l'objectiu o necessitat pedagògica plantejat per l'equip de docents, sense tenir que recórrer a l'ensenyament de diferents modalitats esportives; però si finalment aquest fos el cas, els professors d'educació física hauran de fer prevaler en tots els casos: el respecte a la regla de joc als impulsos agressius o ànsies per vèncer, la participació de tots els alumnes presents a la classe a la selecció dels millor dotats i la valoració de l'experiència pedagògica com d'interès per al grup a la consecu-

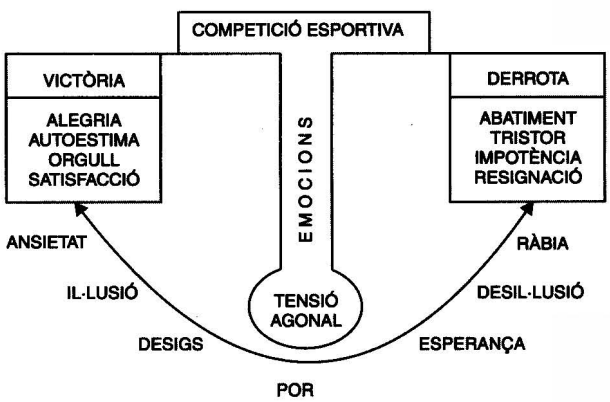


Figura 4. Fases del pèndol emocional en la competició esportiva.

ció de l'èxit esportiu o el descobriment d'algun talent.

La selectivitat tan gran que implica la competició esportiva exigeix del pedagog la disposició de les seves millors arts per minvar els efectes de frustració i descoratjament que acompanyen a la derrota. Convertir cada derrota en la millor de les lliçons, en una victòria, resulta una tasca que exigeix la millor saviesa pedagògica. Sobretot si tenim en compte que són molts els derrotats i molt pocs els seleccionats per a la victòria. L'escola no es pot permetre més fracassats. Tot pedagog que aprecïi la seva professió sent la necessitat de convertir les seves classes en una victòria continuada per a tots i cada un dels seus alumnes, als quals impulsa i motiva en un procés continu i constant d'afirmació i maduració personal. És que no resulta educativament positiu el foment de la competitivitat a l'escola? La competició en el marc escolar només pot resultar rendible a les mans d'un pedagog experimentat, segur i molt competent. Però no podem afirmar-ho amb caràcter general, atès que la competició esportiva genera situacions en les quals es requereix d'una sobredosi d'adrenalina en estimular l'excitabilitat emocional dels joves participants, per la qual cosa es converteix en un moment educatiu altament problemàtic, i que requereix d'orientadors i pedagogs experts i qualificats.

El tractament pedagògic de les emocions, que sorgeix en el marc dels processos d'iniciació esportiva, adquireix fins i tot un pla de preeminència superior a l'aprenentatge de les pròpies habilitats esportives exigides. Però amb massa freqüència aquesta relació pedagògica s'inverteix. Això resulta així perquè es fa necessària l'acomodació entre una exigència motora que requereix grans dosis d'agressivitat perquè el jove esportista obtingui èxit i una exigència social i normativa que no permet l'expressió agressiva més enllà de determinats límits. L'excitabilitat emocional produïda per la competició esportiva no resulta fàcilment governable per la raó d'un nen o d'un jove esportista.

Els pedagogs esportius han de ser experts coneixedors de la pràctica esportiva que indueixen a aprendre. Però no basta amb dominar tota una sèrie d'habilitats i destreses esportives, ja que cal conèixer amb detall tota la sèrie d'accions motores que desencadena cada una de les modalitats esportives que s'intenta ensenyar. En elles es manifesta una forta agressivitat requerida per la necessitat d'enganyar, superar i vèncer a l'adversari. No pot esperar-se en aquest punt que el nen aprenent redueixi el seu desig d'èxit per una actitud sofisticadament civilitzada: respecte i consideració a l'adversari, solidaritat en el joc col·lectiu o control dels seus impulsos agressius. Sobretot tenint en compte que l'esport exigeix la implicació total del nostre físic, del nostre ser corporal, d'allò que es fa real en tots i cada un dels nostres moments vitals.

La cultura esportiva exigeix dels esportistes un fort control emocional, justament en el moment en què tot el seu cos està sotmès a una màxima excitabilitat. En els processos de captació de talents esportius, a més a més de les característiques físiques i del domini de destreses es té molt en compte l'esperit guanyador i combatiu de què fan gala els joves esportistes. Però aquesta elevada tensió emocional requereix d'una canalització extremadament estricta, perquè es tracta d'un discórrer en el mateix tall de la navalla.

L'ensenyament dels esports exigeix com cap altra l'excel·lent formació dels pedagogs dedicats a aquesta responsabilitat. Plantegen situacions que requereixen de l'expressió dels ímpetus i instints més primitius per tal que des d'allà, una vegada provocada la situació d'alta tensió, començar a temperar les emocions sense deixar que el rendiment de les accions baixi la seva efectivitat: tot un miracle.

Això és ben sabut pels caçadors de talents esportius més experimentats, ja que la major part de les habilitats esportives que s'aprenen poden millorar-se amb constància i un entrenament sistemàtic, però el caràcter d'un guanyador es forja i cisella en el cruixir de la batalla, aquest és el moment en què ha d'aflorar tota l'excitabilitat emocional de què un és capaç, i aprendre-ho a fer just als moments decisius de l'enfrontament esportiu, i naturalment, sense extralimitar-se. Només a l'abast dels grans campions!

Referències bibliogràfiques

ECHEVERRIA, J. (1995). *Telépolis*. Barcelona. Plaza y Janés.

ELIAS, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Mèxic. F.C.E.

ELIAS, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona. Península.

ELIAS, N. i DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid. F.C.E.

GARCÍA FERRANDO, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995*. València. Tirant lo Blanch-CSD.

GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.

GURMÉNDEZ, C. (1989). *Crítica de la pasión pura (I)*. Madrid. F.C.E. Gurméndez, C. (1994). *Sentimientos básicos de la vida humana*. Madrid. Libertarias-Prodhufi.

MARINA, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona. Anagrama.

PARLEBAS, P. (1981). *Lexique commentè en sciencie de l´action motrice*. París. INSEP.

PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de sociologia del deporte*. Málaga, Unisport.

SARTRE, J.P. (1987). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid, Alianza.

TOURAINE, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid. Temas de Hoy.



GEDE
Grup d'Estudi de Dones i Esport

Educar, contra què?

Consuelo Asins

Llicenciada en Educació Física
Col·laboradora del GEDE

Hi ha qüestions que gaudeixen d'un consens generalitzat; diuen que la lògica les fa caure pel seu propi pes. El títol d'un escrit, sigui llibre, article o tafaneria, ha de ser l'anunci correcte del seu contingut. Començar amb bon peu sense enganyar al personal. Per això, aclariré que l'enunciat hauria de disposar de la paraula coeducació, o les paraules igualtat d'oportunitats, o potser democràcia, segurament justícia social i, per què no? sentit i sensibilitat. El rètol avisa del terreny on es posaran els peus...

Em vaig cansar de col·locar la paraula coeducació com si fos un avís per a navegants. Em vaig cansar de sentir-me obligada a definir aquesta paraula nova, que no té una definició única, ni closa, ni definitiva. Què és la coeducació?, quins significats té?

Hi ha bones definicions, més o menys institucionals, del terme coeducació; aquí no recorreré a elles encara que cregui que són vàlides i necessàries perquè volen dir molt, però per força s'acaben cenyint a massa poc. La coeducació, de la mateixa manera que la democràcia, són paraules massa grans, són una suma de pretensions, d'intencions, de propòsits d'igualtats que han de ser traduïdes a la realitat. La coeducació, de fet, només hi cap dins dels sistemes democràtics on les persones individuals (independentment del seu sexe, la seva ètnia, les seves idees religioses, els seus recursos econòmics, etcètera), tenen reconeguts els mateixos drets. Encara als nostres països occidentals, el primer món o món ric, existeixen exemples abundants de la dificultat que té concretar les idees d'igualtat en allò purament humà. Democràcia i dins d'ella coeducació, semblen escrites per a un planeta, encara, del futur. Les dues idees són ideologia, les dues guarden a dintre grans trossos d'utopia.

Plantejar una educació que superi o intenti minimitzar la jerarquia entre els dos gèneres humans, el masculí i el femení, és, en el fons, proposar una transgressió. Una revolta pacífica i no violenta, però, al cap i a la fi, una profunda modificació de l'ordre establert.



Exercicis gimnàstics al camp d'esports de l'"Escuela de Mandos" del Masnou, l'any 1958.

Els segles i la inèrcia dels costums, van col·locar les dones en inferioritat de condicions respecte dels homes. I la història ens ha ensenyat que no es cedeixen voluntàriament i espontàniament privilegis que la tradició, els hàbits socials i les lleis van fer passar per norma. Quan ens acostem a altres pobles i a altres cultures podem veure com en tots els espais i en tots els temps, els grups privilegiats elaboren i disposen ritus i cerimònies de legitimació, allò que els confirma i reafirma. Veiem com aquells grups recolzen les estructures socials que els mantenen en les seves posicions.

En la nostra llarga i complexa tradició occidental, un dels grups privilegiats, entre cometes, ho ha estat pel sexe de naixement. Han estat els elegits, únicament, en ser comparats a l'altre grup genètic. Qualsevol que fos l'organització política d'una època determinada, per molt desiguals que hagin estat les posicions socials entre els homes, ells han comptat amb un plus respecte de les dones, el plus de ser l'única mida de l'humà i la referència d'autoritat. Des d'aquí, és fàcil caure en visions simplificades, o bé venjatives, o bé de víctima. Ambdues dificulten en lloc d'ajudar la comprensió.

Plantejar el tema de la coeducació representa treure a la llum un canvi gradual en les mentalitats i l'escala de valors de tota una societat, no solament dels seus docents. Precisament l'escola, junt amb els acadèmics de la llengua i els juristes, té, excepte honroses excepcions, la tendència a anar una mica per darrere. En la majoria dels casos, beneeixen a posteriori allò que el gruix de la societat fa temps que ha incorporat en els seus comportaments o reclama amb insistència. La societat camina i algunes institucions es queden mirant-la, receloses, de lluny.

Modificar les formes de percebre, pensar i fer, passa necessàriament per un procés personal. Un procés lent, llarg, construït amb dubtes, conflictes i no exempt de frustracions. L'incaut o la incauta docent que vulgui acostar-se amb sinceritat a la idea de coeducació hauria de saber que això significarà començar a col·locar-se en una posició incòmoda, crítica. Primerament, amb ell o ella mateixa, en segon lloc, amb una part dels seus congèneres. El primer obstacle que trobarà serà la seva pròpia educació i la percepció d'ell/a mateix/a, que es dóna com a resultat de la socialització. No disposarà d'un receptari, no tindrà certeses, serà difícil trobar una plantilla avaluadora per la qual guiar-se. Haurà d'anar despertant una sensibilitat distinta, fixant-se en detalls que, per obvis, no es veuen.

Traslladar, d'alguna manera, aquella sensibilitat a la tasca docent, sigui en l'àmbit de l'educació física o sigui en qualsevol altre, comporta tensions, perquè coeducar representa posar damunt de la taula i replantejar-se hàbits, idees i costums que la societat té assumits com a "allò normal", "allò natural", el "ja se sap". Coeducar pot, a més a més, ser vist com contra-educar, o educar contra els nois, treure'ls allò que sempre van tenir, allò que han tingut pels segles dels segles, justament fins el XX. I així i tot, no és el *qui* contra el que es dirigeix la coeducació sinó el *que*. Coeducar és educar contra els prejudicis. Contra les idees preconcebudes que tenim sobre les capacitats i destins de les persones per haver nascut homes o dones. Fàcil de dir, complicat de fer.

La història dels pobles i les individuals estan plenes de paradoxes, de senyals fent l'ullet, de vegades, irònics, d'altres cruels. Si Coubertain hagués imaginat tantes dones fortes, joves i competitives disputant-se medalles olímpiques. Qui sap! Potser s'hagués replantejat el seu somni dels Jocs Olímpics. Això no era el que ell volia, mai no va acceptar o va considerar aquella possibilitat com a bona, ni per a les dones ni per al conjunt de la societat. Coubertain veia en una dona tan sols l'element decoratiu que corona al vencedor. La capacitat de les dones per a la maternitat les incapacitava, als seus ulls, per a qualsevol altra cosa que no fos "servir i acompanyar" al veritable i únic individu: l'home. A tocar el final de segle, no solament no es discuteix sinó que s'organitzen campanyes institucionals per incorporar les nenes i les dones a l'esport.

Però coeducar no és aconseguir que les nenes facin o hagin de fer, per força, tot el que fan els nens. Imitar el model masculí de conducta és una opció, una opció legítima; encara que poc enriquidora per a la societat i de resultats dubtosos per a les pròpies dones, si més no, per a moltes. Si la història que portem a les esquenes ha estat una història construïda i dirigida pels homes, caldrà convenir amb ells que, sincerament, pot fer-se molt per millorar, i aquella recerca d'alternatives passa perquè ells aprenguin no solament d'ells mateixos, sinó també de l'altra meitat del món, el món femení, el de les dones. Aprendre, què? bàsicament: escoltar, respectar, prendre en consideració, pactar, cooperar, atendre més necessitats i més gusts que exclusivament els propis. L'educació física, molt penetrada pels valors de l'esport de competició, ha mantingut llacunes i omissions substancials cap als cossos femenins, cap als seus gustos i les seves necessitats i, és clar, també, cap a aquells masculins incapaços d'adaptar-se, o rebels als seus requeriments. Però aquestes omissions haurien estat impensables si a l'hora d'organitzar l'educació mixta, les nenes (i el món femení en general) haguessin estat vistes amb la mateixa atenció i protagonisme que despertava el món masculí. És bo recordar que darrera d'una omissió acostuma a existir un descuit. No acostumem a ometre aquelles coses que valorem.

Canviar la percepció és difícil, i en aquests camins incerts hi ha petits trucs que afavoreixen el canvi. Un truc prou útil és imaginar qualsevol situació de la vida diària, un anunci de televisió, una notícia del diari, un tribunal d'oposicions, una discussió en el

treball o a casa, etc. canviant el gènere dels protagonistes. Si en canviar el sexe dels actors, l'escena es presenta ridícula, injusta o intolerable, alguna cosa passa. Aquí hi ha alguna cosa important sobre la qual reflexionar.

Si la coeducació es planteja per a l'àmbit docent i professional, però de portes endins no es toca, ni s'està disposat a tocar res, probablement, s'estigui usant el seu nom en va. Coeducar significa prendre consciència i la consciència s'assenta en el seu fur intern, en allò més personal. En els dossiers, els llibres, els documents, els treballs de camp, etc., en definitiva, en la bibliografia, que comença a ser substanciosa, es troba el coneixement, els recursos, els criteris, els instruments. Però la sensibilitat cal buscar-la a l'interior del propi cos, cal buscar-la i treballar-se-la cada dia. Malgrat els dubtes, malgrat els fracassos, amb el convenciment que val la pena intentar col·laborar a deixar un món una mica més equilibrat. Arrencar-li un petit tros a la utopia de les paraules democràcia i coeducació, posar-les una mica més a prop de la vida real per a les que vénen darrere, per a ells, també.

Bibliografia

ALBERDI, I. (1987). *Coeducación y sexismo en la Enseñanza Media*. A *La investigación en España sobre mujer y educación*. Instituto de la Mujer. Madrid.

ASINS, C. (1995). *L'esport a l'edat escolar*. A Jornades de reflexió sobre les dones i l'esport Diputació de Barcelona.

ASKEW, S.; ROSS, C. (1991). *Los chicos no lloran, el sexismo en educación*. Editorial Paidós. Barcelona/Buenos Aires/Mèxic. 1991.

BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Graó. Barcelona.

BRULLET, C. (1996) *Roles e identidades de género: una construcción social. En Sociología de las Mujeres*. Editorial Complutense. Madrid.

CATALÀ GONZÁLEZ, A.G.; GARCÍA PASCUAL, E. (1987). *Una mirada otra*. Generalitat Valenciana. Departament de la Dona. Valencia.

CORTADA, E. (1989). *Escuela mixta y coeducación en Catalunya durante la Segunda República*. Instituto de la Mujer. Madrid.

DAVISSE, A.; LOUVEAU, C. (1998). *Sports, école, société: La difèrence des sexes (féminin, masculin et activités sportives)*. Ed. L'Harmattan. París.

CUADERNOS DE COEDUCACIÓN (1992). ICE. Universitat Autònoma de Barcelona.

DUCAN, M.C. (1995). "Políticas sobre las mujeres. Imágenes y prácticas del cuerpo". A *Philosophic Inquiry i sport*. Segona edició. Human Kinetics. EUA.

DURAN, M.A. (1993). *Mujeres y hombres. La formación del pensamiento igualitario*. Castalia. Madrid.

FASTING, K. (1992). *La coeducación en educación física y la formación del profesorado. La enseñanza de la educación física*. Congreso Internacional de Coeducación. Institut Valencià de la Dona. Valencia.

GARCÍA, M. (1992). "Las mujeres y el deporte: del corsé al chandal". A *Revista Sistemas*, núm. 110-111. Madrid.

GARCÍA, M.; ASINS, C. (1994). *La coeducación en educación física*. Cuadernos para la Coeducación. U.A.B. Barcelona

GARCÍA BONAFÉ, M.; ASINS, C. (1998). *Género, diversidad cultural, escuela y deporte*. A Jornades de Debat. Congrés de l'educació física i l'esport. Barcelona.

GÈNERE I INFORMACIÓ (1998). *Radiografia d'una absència. Informació Esportiva només per a ells*. Associació de Dones Periodistes de Catalunya. Fundació Tam-Tam. Barcelona.

GUÍA PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA NO SEXISTA (1990). Secretaría de Estado de Educación. M.E.C. Madrid.

IGUALTAT D'OPORTUNITATS NOIES I NOIS (1997). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

MORENO, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela mixta*. Icaria. Barcelona

MORENO, A. (1991). *La realidad imaginaria de las divisiones sociales: una aproximación no androcéntrica*. A *Mujeres y Sociedad*. PPU. Barcelona.

PFISTER, P. (1992). *Experiencias, reflexiones, investigaciones y resultado de la coeducación en educación física en Alemania. La enseñanza de la educación física*. Congreso Internacional de coeducación. Institut Valencià de la Dona. Valencia.

PULEO, A. H. (1991). *Memoria de una Ilustración olvidada*. A *Feminismos entre la Igualdad y la Diferencia*. Revista el Viejo Topo. Madrid.

RUIZ PÉREZ, L. (1992). *Tópicos y evidencias científicas sobre el desarrollo de habilidades motrices en niñas y niños: implicaciones para la educación física*. A *IV Jornadas Internacionales de Coeducación*. Generalitat Valenciana. Valencia.

SALAS, B. (1992). *Proyecto de Centro desde una perspectiva coeducativa*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

SCRATON, S. (1990). *Gender and physical education*. Deakin University. Press Victoria.

SCRATON, S.(1992). *La implicación de las chicas en la enseñanza de la educación física. La enseñanza de la educación física*. Congreso Internacional de Coeducación. Institut Valencià de la Dona. Valencia.

SCRATON, S. (1995). *La educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Morata. Madrid.

SUBIRATS, M.; BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul, la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Madrid.

SUBIRATS, M. (1994). *Panorámica sobre la situación educativa de las mujeres. Análisis y políticas*. A *Pensar las diferencias*. U.B. Barcelona.

URRUOLA, M.J. (1991). "La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia". *DUODA, papers de treball*, núm. 2. Centre d'Investigació Històrica de la Dona. Barcelona.

VÁZQUEZ, B. (1987). *Educación física para la mujer; mitos, tradiciones y doctrina actual*. Mujer y Deporte. Ministerio de Cultura. Madrid.

VÁZQUEZ, B. (1992). *La socialización de las niñas y la motivación para el deporte*. Congreso de Ciencias Sociales y Deporte, A.E.I.S.A.D. Burriana, Castelló.

YOUNG, I. (1995). "La exclusión de las mujeres en el deporte: dimensiones conceptuales y existenciales". A *Philosophic Inquiry in Sport*. Human Kinetics. Regne Unit.



L'esport al museu

L'esport al Museu d'Art Naïf

R. Balius i Juli

Fa pocs mesos ha estat inaugurat al Far d'Empordà, petita població situada a només 4 km de la ciutat de Figueres, el Museu d'Art Naïf (MAN). Ha estat creat per la iniciativa privada del francès Albert Laporte, el qual l'any 1960 començà a buscar i descobrir en nombrosos països pintors i escultors naïf, aconseguint reunir una col·lecció internacional d'obres d'aquest art. Una part important d'aquesta col·lecció constitueix el fons del MAN.



Figura 1. Futbol (R. Boissier).

El Museu està emplaçat en un antic molí construït a mitjans del segle XIX per encàrrec del **Marquès de la Torre**, fet que ocasionà que la propietat rebés el nom de Molí de la Torre. L'any 1911 la casa va estar adquirida per la cantant Maria Gay, membre de la família Pitxot de Figueres. És coneguda l'amistat entre els Pitxot i els Dalí, la qual cosa va facilitar que l'any 1916, el jove Salvador Dalí que aleshores tenia dotze anys, passés una curta temporada al Molí de la Torre. Allí, segons explica Dalí en el seu llibre **Vida Secreta**, va descobrir l'impressionisme a través de l'obra de Ramon Pitxot i va intentar convertir-se ell mateix en pintor impressionista. Actualment el Molí de la

Torre ha estat restaurat molt correctament, adaptant l'edifici a la funció museística, encara que conservant estris i maquinària que recorden el seu passat industrial. Un tranquil, bonic i ben cuidat jardí, situat a la part posterior del Museu, completa aquesta interessant i agradable instal·lació d'art.

L'art naïf, com apunta el subtítol del Museu, és **marginal i popular**. No és un estil, ni està marcat per cap norma artística. Recull l'activitat creadora d'artistes de totes les condicions socials, moltes vegades de vocació tardana, autodidactes i sense relació amb la cultura "oficial" o academicista. No té escola, ni mestre i és essencialment sincer i espontani. L'artista naïf, que produeix per necessitat de comunicació, capta el món real amb espontaneïtat i senzillesa, de tal manera que molts cops s'acosta a les creacions plàstiques dels nens, amb una forta càrrega de ingenuïtat. Com diu Albert Laporte, molts quadres naïf "són romanços o poesies que reflecteixen els sentiment, les emocions i els somnis dels artistes". L'estètica naïf destaca pels seus colors vius i alegres, per l'absència de perspectiva i pel detallisme, que obliga a l'espectador a contemplar les obres durant llargues estones. Possiblement Henri Rousseau dit el Duaner (1844-1910), ha estat el més il·lustre dels pintors naïf, l'obra del qual tingué el recolzament de Picasso, Apollinaire i Delaunay.

En un art en el qual l'artista plasma l'anècdota social, records d'infantesa i fins i tot somnis imaginaris, no hi pot faltar quelcom tan popular i arrelat com l'esport. Entre les obres exposades hem pogut contemplar-ne quatre de temàtica esportiva. Un partit de futbol, del francès Roger Boissier, amb jugadors, àrbitre, espectadors, tribuna i pancartes; un ring de boxa, amb boxador, curadors i públic, del també francès René Guilleminot, entrenador de boxa i de lluita, essent ell mateix lluitador; uns corredors vuitcentistes de l'espanyol Risverio, que recorden el jugador de pilota de Rousseau; i uns ciclistes del brasiler Emani Pavaneli, artista que curiosament pintà exclusivament l'any 1983, quan tenia 41 anys. Sens dubte, el camp de l'esport és un terreny ric en escenaris i situacions molt adequades per a l'art naïf.

Hem de recomanar sinceralment l'anada a Far d'Empordà per conèixer i gaudir, grans i petits, amb la col·lecció del MAN.

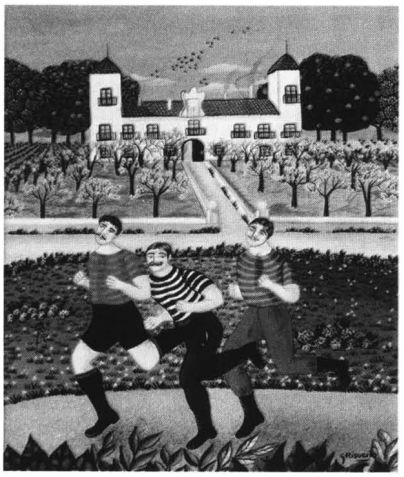


Figura 3. Corredors (G. Risveiro).

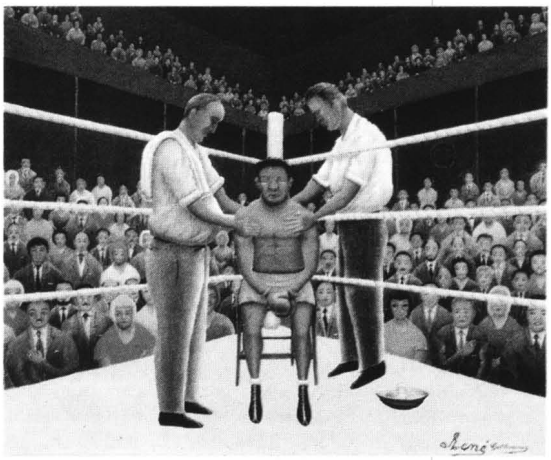


Figura 2. Boxa (R. Guilleminot).



Figura 4. Ciclistes (E. Pavaneli).