

apunts

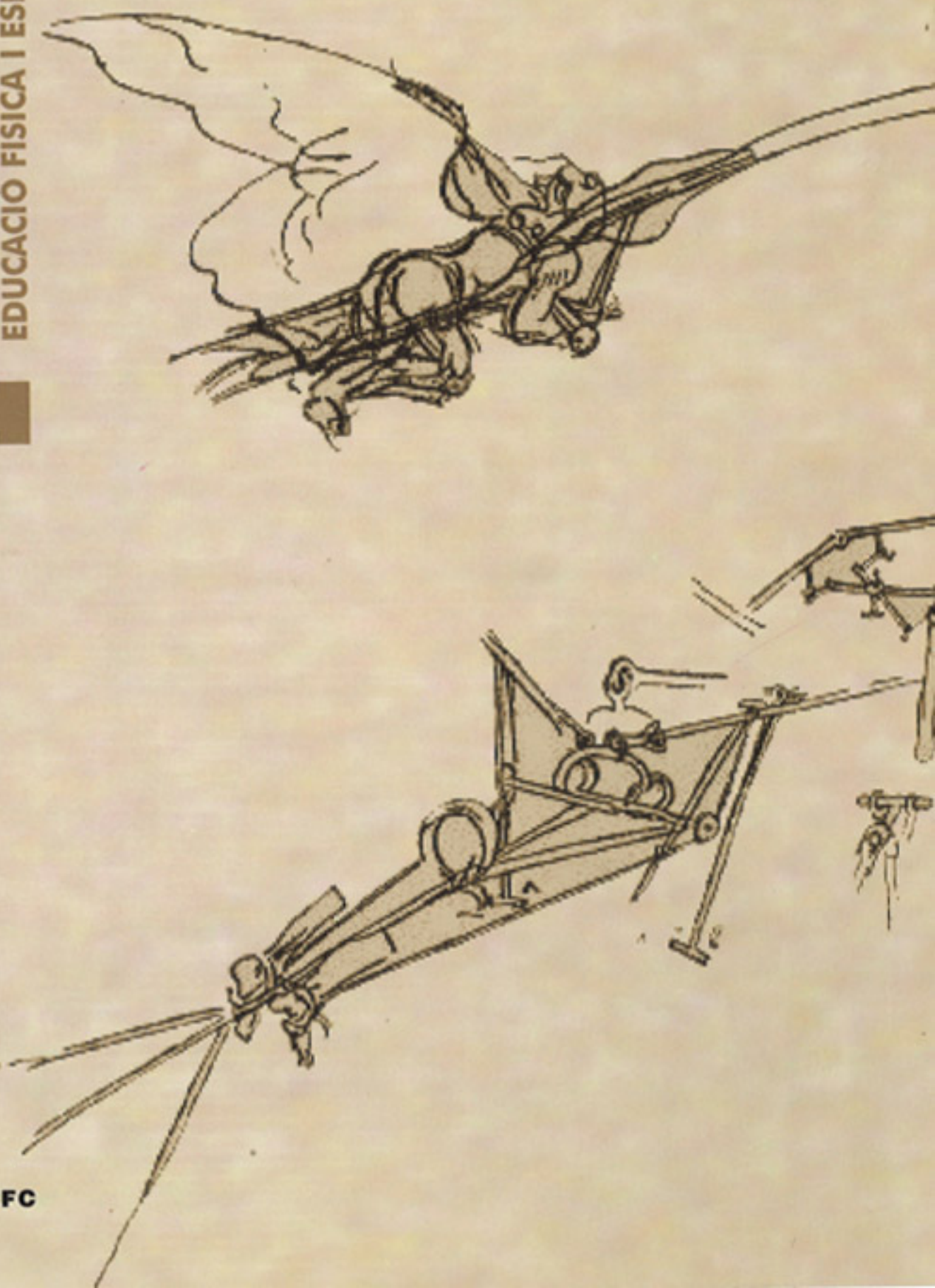
EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS

80

2n trimestre 2005 · 5 € (IVA inclòs)



INEFC



Apunts per al segle XXI

Contra natura: l'home contra l'home

De l'home nòmada,
afamat, creient i caçador
a l'home sedentari,
sobrealimentat, descregut i consumista

L'Enquesta Nacional de Salut que es realitza periòdicament a Espanya ha mostrat, ja de forma tossuda, la tendència de la població adulta al sobrepès i, en el pitjor dels casos, a l'obesitat. En els últims quinze anys, la taxa de sobrepès i obesitat s'ha duplicat al nostre país. Els nens segueixen fidelment aquesta tendència ja que els escolars espanyols entre els 7 i els 11 anys són els més grassos d'Europa després dels nens i nenes de l'illa de Malta.

Aquest fenomen no afecta només Espanya, sinó que és un dels problemes més aguts dels països més desenvolupats. Allò que crida l'atenció del rànding anterior és el ràpid ascens de la població escolar espanyola en l'escalada per assolir les quotes més altes de sobrepès i obesitat d'Europa. Fa unes quantes dècades els nostres escolars es troben entre els més baixets i menys obesos del seu entorn geogràfic continental. A hores d'ara, l'altura mitjana ha crescut espectacularment, però lamentablement també el sobrepès. I, quines són les causes d'aquest ràpid deteriorament corporal? Les causes són a bastament conegudes entre científics, polítics i educadors: dieta insana, sobrealimentació, vida automatitzada i sedentarisme.

I

Si fem un repàs de la nostra història vital, com a homes dotats d'intel·ligència racional, l'*homo sapiens sapiens*, observem que en els 3,5 milions d'anys que dura l'aventura de l'home, la humanitat ha passat per diversos temps eixos. Aquests moments clau de la història corresponen a processos de canvi profund, que van alterar el *status quo* de l'individu en la seva trajectòria històrica i que situem *grosso modo* de la forma següent: l'home paleolític, la revolució neolítica, la revolució industrial i burgesa, la postmodernitat i la societat de la informació. Advertim que partim de períodes enormes, que cada vegada es van escurçant fins que els canvis se succeeixen amb gran celeritat; el període paleolític va durar 3 milions 490 mil anys, la revolució neolítica es va esdevenir fa vora deu mil anys, la revolució industrial fa uns 250 anys, la postmodernitat apareix en la dècada dels seixanta i la societat de la informació (coexistent amb l'anterior) es comença a gestar en les albrors del segle XXI (dècada dels noranta i primer decenni de la nova centúria).

En la primera etapa, l'home és nòmada per necessitat, l'espai i el temps són les seves coordenades fonamentals, tots dos li pertanyen. En aquest llarguíssim període, l'home, amb una esperança de vida petita, ha de vagar i desplaçar-se pels distints territoris per poder alimentar-se (caça, pesca i recollecció de fruits silvestres). Durant aquest dilatat procés, els avenços culturals i tecnològics són lents i la supervivència depèn de la vitalitat corporal i de l'habilitat per a poder alimentar-se, organitzar-se, defensar-se i reproduir-se. L'activitat corporal és fonamental perquè en depèn directament la subsistència; en aquest període l'home és un ésser famolenc, acorralat pels perills, nòmada, que passa fred i que ha de desplaçar-se contínuament per recollir fruits silvestres i trobar els grups d'animals idonis per poder caçar-los o pescar-los amb enorme esforç físic, alt risc i gran habilitat. La resistència física, la gosadia, l'habilitat física i la capacitat de suportar la fam, les privacions i la fatiga seran primordials per dur a terme aquestes activitats.

Aquest perllongat procés de gairebé tres milions i mig d'anys condicionarà la naturalesa de l'home. Els individus que sobreviuen a les difícils condicions de l'entorn eren forts i resistents per la qual cosa tenien un equilibri notable

entre talla i pes. Van crear noves habilitats corporals amb el maneig eficaç i eficient d'instruments i eines que constitueixen, ben segur, la primera tecnologia desenvolupada per l'home (la tecnologia corporal). Els nostres ascendents de la Prehistòria no haurien pogut sobreviure amb la sobrealimentació, el sedentarisme i el sobrepès vigents en la nostra època i, per tant, no ens haurien pogut oferir el preciós llegat de la vida. Heus aquí l'herència més persistent de la nostra espècie: la vida i el control de l'entorn a través del desenvolupament racional de les capacitats i habilitats corporals.

Durant la revolució neolítica l'home descobreix el valor de la terra i hi inverteix (neix l'agricultura), reconsidera la seva relació amb alguns animals del seu entorn i els domestica (neix la ramaderia), furga en les entranyes de la terra per a extreure'n els tresors (apareix la mineria) i es reorganitza per viure en grans grups de forma estable en un mateix territori, amb una jerarquia sociopolítica legitimada pel poder religiós i unes normes de convivència (apareixen les primeres civilitzacions). En suma, inventa el concepte de propietat i s'arrela a la terra que li pertany. En aquest període es produeix un canvi notable de comportaments corporals; l'individu es fa sedentari de forma progressiva i introdueix algunes habilitats corporals en la seva formació bàsica: apareix l'*ethos* guerrer, com a procés de defensa personal i exercitació adreçada a la consecució d'un estatus social, i els ritus d'iniciació, en els quals se sotmet els efebus a algunes proves de valor i decisió extremes on puguin demostrar les seves qualitats físiques i caracterials per ser considerats com a adults. Les pràctiques guerreres, les activitats luctatòries i les arts bèl·liques, com a instrument de formació i socialització, constitueixen les pràctiques de l'home d'aquest període en les quals ha de demostrar la seva vàlua i la seva capacitat per a subsistir en aquell entorn. L'individu és alliberat de l'enorme desgast del nomadisme alimentari i incrementa la seva seguretat i la qualitat de vida en organitzacions socials d'ordre rural i redueix la incertesa, amb el subsegüent increment de l'esperança de vida.

L'home neolític, en millorar la tecnologia productiva i tenir assegurada l'alimentació mitjançant el procés agrícola i ramader, sense abandonar la caça i la recollecció, arriba a unes majors expectatives de vida; tanmateix, ha de fer front a un important procés de canvi en els hàbits alimentaris i en les conductes corporals. La dieta es basa en els cereals (el blat en les primeres civilitzacions d'Occident, el blat de moro en les civilitzacions precolombines i l'arròs en les civilitzacions asiàtiques) i en els productes procedents de la ramaderia i amb la millora de la tecnologia culinària sorgeix la gastronomia i l'art culinari. Les pràctiques corporals s'encaminen a la utilitat social, esdevenen un distintiu de classe i es consoliden com a activitats legitimades socialment i institucionalment. Com a reflex de la vida quotidiana es projecten les grans competicions corporals amb caràcter de gran espectacle públic. L'aparició i implantació de l'esclavisme allibera les capes socials més afavorides d'un treball quotidià molt dur, cosa que els permet d'accedir al temps lliure, a la recreació i a les pràctiques corporals higièniques.

A mitjan segle XVIII s'imposa la revolució industrial i sorgeix la Modernitat, que tindrà com a conseqüències més notables l'intens procés de desruralització (el camp es trobava superpoblat i no hi havia ni recursos ni treball per a tothom que hi habitava) i el subsegüent procés d'urbanització de la societat mitjançant la proliferació de ciutats, la implantació de les cadenes de muntatge industrial, la mecanització de la societat i la profunda restricció de moviments per al nou home de la societat industrial. S'aguditzava el sedentarisme i a causa del procés d'urbanització i mecanització de la societat, es restringeix notablement la capacitat de moviments de l'home modern. En aquesta època apareixen l'esport i la gimnàstica.

A la societat industrial li succeeixen la societat postindustrial i la postmodernitat. En aquest període, la població dels països desenvolupats comença a obtenir quotes de benestar inimaginables, a través de l'Estat del Benestar, el consum esdevé la nova religió laica i la popularització del crèdit fa possible la recerca incessant de plaer i immediatesa dels desitjos de l'home postmodern, mitjançant l'accés als serveis prestats per uns altres. La població majoritàriament urbana es fa més sedentària i la vida s'automatitza de manera notable, la vida laboral s'informatitza i robotitza i els hàbits alimentaris de la població tendeixen a la desmesura i a la substitució de l'excel·lent dieta mediterrània pel model anglosaxó (pobre en fruites, verdures i hortalisses i excessivament ric en fregits i greixos d'origen animal). L'individu postmodern format, informat, individualista i bàsicament consumista, gairebé sense haver paït l'estatus paradigmàtic d'allò que és postmodern, s'encamina cap a la societat de la informació (la globalització), en la qual s'intenta d'accedir no ja als serveis sinó a la informació generada per uns altres. Assistim a una profunda contradicció entre l'enorme avenç científic

i tecnològic de la nostra societat i el creixent procés degeneratiu de la naturalesa humana; hem passat, en tot just deu mil anys, de l'home nòmada, famolenc, creient i caçador, a l'home sedentari, sobrealimentat, descregut i consumista.

II

Arribats en aquest punt, ens vénen al cap les preguntes següents: què en queda, d'aquella naturalesa humana del nostre majoritari passat prehistòric? Ens trobem immersos en un procés evolutiu o involutiu? O, potser estem patint una metamorfosi, vers una nova naturalesa humana? Són preguntes de caire biològic, antropològic i filosòfic; trobar-hi respostes excedeix el repte d'aquest article.

Els canvis que s'han produït en els hàbits i conductes de l'individu en els últims deu mil anys són formidables, encara que no tots són admirables. Alertem que la dieta insana, que provoca desequilibris corporals; la sobrealimentació, que genera també importants desequilibris en l'estructura filogenètica de la naturalesa humana; el sedentarisme creixent, ajudat per l'omnipresent cultura audiovisual, que afavoreix l'acumulació excessiva de calories, o el tipus de vida actual, automatitzat i estressat, que incrementa els riscos d'un procés de relació correcta amb el propi cos, promouen un inquietant nucli de problemes en l'individu d'avui que té com a conseqüències més visibles les malalties degeneratives osteomusculars i l'obesitat.

En un context així, els nens són les víctimes més indefenses, atès que no tenen una personalitat estructurada i es troben sotmesos a la publicitat enganyosa i a les modes alimentàries; els manca cultura nutricional, porten una vida estressant, tenen hàbits sedentaris, abusen de les activitats audiovisuals i interactives (veure la televisió, jugar amb la *PlayStation*, navegar per Internet) i ingereixen menjars precuinats o productes que no requereixen coberts (com els entrepans, les pizzes o les hamburgueses). Heus aquí unes quantes dades que avalen el que acabem de dir: un de cada tres alumnes d'entre 7 i 11 anys pateix sobrepès o és obès (el 33 %, segons les dades de la International Obesity Task Force); la ingesta diària de fruites i verdures, igual que la de peix, llegums i cereals, s'ha reduït, en els nostres escolars, a la meitat de les racions recomanades per l'Agència de Seguretat Alimentària a través de l'Estratègia per a la Nutrició, Activitat Física i Prevenció de l'Obesitat (Estratègia NAOS); nou de cada deu menors de quinze anys veu la televisió diàriament (segons les enquestes de salut que difonen constantment els organismes privats i oficials) cosa que implica estar sotmès diàriament no només als programes televisius, sinó a l'intens bombardeig publicitari de menjars ràpids i pastissos hipercalòrics; el 6 % dels escolars surt de casa sense menjar res (Enquesta Nacional de Salut) cosa que implica una alimentació inadequada i condiona el cos al model "estalvi d'energia", pel qual es consumeixen menys calories; el 30 % de les nenes i el 18 % dels nens d'entre 5 i 15 anys són sedentaris, segons l'Enquesta Nacional de Salut; el 45 % de les diabetis que es diagnostiquen en els nens/es i adolescents són degudes al sobrepès, la mala nutrició i el sedentarisme (segons l'últim número de la revista *The Journal of Pediatrics*).

III

Què podem fer per tal de pal·liar aquest greu problema? Nosaltres, com a professors d'educació física, tenim una doble responsabilitat: som educadors i tractem el cos en les seves distintes manifestacions (higièniques, recreatives, competitives) i hàbits. Els centres educatius i les classes d'educació física poden ser uns fòrums magnífics per tractar de corregir les greus conseqüències dels processos, descrits anteriorment, que afecten els nostres escolars. Creiem que al centre educatiu es poden articular polítiques de sensibilització interdisciplinària (conferències, jornades, reunions, activitats, concursos, debats) per tal de conscienciar educadors, pares i alumnes de la importància d'una bona alimentació, en la seva justa mesura i adaptada a les necessitats calòriques dels nens/es, acompanyada d'hàbits corporals saludables, entre ells la necessitat imperiosa de realitzar pràctiques físiques diàries (suficients, variades i ajustades a les necessitats de cada nen) per a assolir una bona construcció corporal, contribuir al procés d'integració social de l'individu i, al capdavant, col·laborar en el desenvolupament de la personalitat. De nens grassonets, sedentaris i rebutjats deriven majoritàriament adults obesos, sedentaris i insans.

A les classes d'educació física, l'educador té la important responsabilitat de contribuir a la bona formació del nen i la nena mitjançant la transmissió de conceptes, pràctiques, valors i sentit estètic del cos i la motricitat. Sabem que el temps de classe és clarament insuficient per a abordar el vital món de la motricitat; també reconeixem que amb el doble, o fins i tot amb més hores d'assignació curricular, tampoc no en tindríem prou per abordar amb garanties, a les classes d'educació física, tots els objectius de la nostra matèria, que no és altra que la motricitat humana en totes les seves manifestacions. Per tot això, vam advocar per unes classes d'educació física en les quals el treball fonamental (a través de la motricitat) sigui conscienciar i sensibilitzar l'alumne amb la finalitat que aconseguixi ser autònom i congruent amb la seva pròpia naturalesa. El nen/a coneixedor de la pròpia naturalesa i conscienciat de les seves obligacions cap a la pròpia dinàmica corporal, advocarà per un tipus de vida més racional i equilibrat, on l'activitat física serà, ben segur, una constant de la seva vida, tant en l'etapa escolar com en l'adult. Aquest és el premi dels educadors físics; és un reconeixement a llarg termini, però consisteix a assolir l'acceptació dels nostres alumnes, perquè aquests gestionin la pròpia motricitat, tot millorant la seva qualitat de vida i, de passada, preservar la conservació de la pròpia espècie.

Som partidaris fermes de la pràctica física sistematitzada com a procés pedagògic adreçat a l'educació i projectat en la vida quotidiana com a hàbit de vida; creiem que és insubstituïble, car en l'activitat física es troben totes les dimensions vitals, per la qual cosa compromet l'ésser en la seva totalitat. Sovint ens plantegem voler apostar per la qualitat de les classes d'educació física, com a remei al nombre d'hores insuficient, però, intentar desenvolupar classes molt qualitatives en les dues hores escasses d'educació física a la setmana, sense anar acompanyades de polítiques de mentalització, vam considerar que és el mateix que intentar buidar el mar amb galledes d'aigua. La sensibilització dels alumnes farà que estiguin motivats en les classes d'educació física, que rebin coneixements i instruccions, que visquin experiències motrius i que els aportem l'entusiasme i el convenciment que calen per a una exercitació corporal gratificant en el seu temps lliure.

El nen ha de restar inoculat amb "el verí" de la pràctica corporal en tots els ordres de la seva vida: el pati del col·legi, els esbarjos, les activitats extraescolars, el seu temps de lleure amb els amics, els caps de setmana, les vacances. La quantitat de moviment en un nen és vital per al seu desenvolupament, tant se val que el nen no realitzi en aquests espais temporals una activitat física planificada (encara que seria l'ideal, però no som uns il·lusos) sinó que el que veritablement importa és que el nen obtingui gust i plaer del moviment, perquè aquest és un element consubstancial per al seu creixement personal. A través de la motricitat, el nen aconseguix millorar l'autoestima, augmenta la seva seguretat corporal, satisfà la necessitat d'emulació amb els altres i s'impregna de la cultura corporal i de l'adquisició d'hàbits corporals (alimentació, salut, higiene).

Epíleg

Cal que tornem als nostres orígens i que reclamem un estil de vida més humà, congruent amb la nostra pròpia naturalesa; aquella que es va conformar sàviament durant tres milions i mig d'anys i que es va fonamentar en una alimentació variada i equilibrada, en una activitat física constant, en una conducta de vida sòbria i racional i en un estret contacte amb el medi natural.

L'activitat física esdevé, per fonament filogenètic, el fil biològic i argumental de la vida de l'home i, doncs, un hàbit higiènic que li facilitarà un estil de vida saludable, satisfactori, en harmonia amb la seva pròpia naturalesa. Aquest és el nostre propòsit i el nostre repte més urgent; entre tots hem de corregir el rumb equivocat i no anar mai més *contra natura*.

JAVIER OLIVERA BETRÁN

Autoconcepte físic i satisfacció corporal en dones adolescents, segons el tipus d'esport practicat

IGOR ESNAOLA ETXANIZ

Professor associat del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Escola Universitària de Magisteri de Bilbao. Universitat del País Basc

Resum

L'objectiu d'aquesta investigació ha estat analitzar les diferències que puguin existir en l'*autoconcepte físic* i la satisfacció corporal en funció del tipus d'esport practicat per dones adolescents. La mostra està constituïda per 276 adolescents de 12 a 18 anys i els esports que s'han seleccionat han estat: aeròbic, ballet, futbol, natació, gimnàstica rítmica i bàsquet. D'altra banda, s'ha utilitzat un grup que no practicava cap mena d'esport, per analitzar si la pràctica d'algun tipus d'esport té efectes positius. Els resultats obtinguts confirmen que la pràctica d'alguna activitat esportiva té efectes beneficiosos. El grup que no practica cap tipus d'esport ha obtingut resultats significativament menys positius en algunes de les subescales analitzades. Pel que fa a les diferències segons la mena d'esport que es practica, els resultats afirmen que hi ha algunes diferències significatives en diverses subescales analitzades, encara que aquestes diferències entre els diversos tipus d'esport no són excessives.

Paraules clau

Autoconcepte físic, Satisfacció corporal, Activitat física, Esport, Adolescents.

Abstract

The purpose of this study has been to analyze the differences that can be exist in the physical self-concept and body satisfaction depending the sport practiced on female adolescent. The sample consists of 276 adolescent aged between 12 and 18 years and the sports selected have been: aerobics, ballet, soccer, swimming, rhythmic gymnastics and basketball. Besides, we have chosen other group of girls that don't practise any sport, to study if the physical activity has good effects. The results show that physical activity has positive effects. The group that don't practise any sport have had significant less positive results in some of domains analysed. About the differences depending the sport practiced, the results indicate that there are significant differences in some of domains analysed, but this differences between several sports aren't excessives.

Key words

Physical self-concept, Body satisfaction, Physical activity, Sport, Adolescent.

Introducció

L'esport és un fenomen social antic, però a hores d'ara ha assolit unes dimensions desconegudes, fins a convertir-se en un dels elements més destacats i universals de la nostra cultura. Històricament, l'activitat esportiva ha anat associada al món masculí i l'accés de les dones, no solament a l'esport en general, sinó a la pràctica d'un esport o altre, va estar condicionat per mites relacionats amb la menor capacitat física de la dona (Gisasola, 1994).

En l'actualitat, existeix un gran avenç en la igualtat d'oportunitats que ha reivindicat tradicionalment la dona per realitzar tota mena d'esports i amb qual-sevol nivell de dedicació. També es podria parlar de

l'acceptació cada vegada més gran de la imatge de l'esport com a activitat instrumental accessible i desitjable per a les dones. Encara que sigui innegable que en els últims temps les oportunitats de participació femenina en moltes activitats esportives s'ha incrementat enormement, també és cert que hi ha un ampli acord a reconèixer que la presència de les dones a l'esport és ben lluny d'aconseguir la igualtat amb la dels homes. És un fet constatat que els homes fan més esport que les dones, els nens fan més activitat física que les nenes i hi ha molts més esportistes d'elit homes que no pas dones (Macías i Moya, 2002).

Avui dia es considera provat que l'activitat física i la pràctica esportiva tenen relació directa amb l'autocon-

cepte i que aquesta relació és bidireccional (Balaguer i García Merita, 1994; Goñi i Zulaika, 2000; Goñi, Ruiz de Azúa i Rodríguez, 2004). Aquesta afirmació, però, ha de ser matisada, perquè també se sap, per exemple, que no deriven efectes beneficiosos i prou de tota activitat física, que s'han trobat associacions entre la insatisfacció corporal i l'exercici excessiu o que resulta inadequat al·ludir a l'autoconcepte de forma genèrica sense diferenciar-ne dimensions (Goñi *et al.*, 2004). Per tant, l'afirmació més sostenible és que es tracta d'una relació ambigua (Hausenblas i Fallon, 2002) i, per descomptat, no investigada de forma exhaustiva (Raich, Torras i Figueras, 1996).

S'han realitzat múltiples investigacions que analitzen els efectes beneficiosos que la pràctica esportiva té en l'autoestima i l'autoconcepte de les persones (Balaguer i García Merita, 1994; Esnaola, 2003; Sonstroem, 1997).

En els últims anys es presta també atenció a l'estudi de la relació que l'esport manté amb les dimensions específiques de l'autoconcepte. Concretament, els estudis han analitzat les relacions que s'estableixen entre l'esport i l'*autoconcepte físic* (Sonstroem, 1997). Els seus resultats mostren que els adolescents que practiquen l'esport tenen puntuacions superiors en els subdominis que fan referència a l'*habilitat esportiva* i no tant en els subdominis sobre l'*aparença física* (Fox i Corbin, 1989; Marsh, 1997).

S'han trobat efectes beneficiosos de l'exercitació aeròbica (Brown, Welsh, Labbe, Vittuli, i Kulkarni, 1992) i de la dansa (Blackman, Hunter, Filyer, i Harrison, 1988) sobre algunes dimensions de l'autoconcepte, i en particular sobre l'*autoconcepte físic general*. Hayes, Crocker i Kowalski (1995) van trobar que només la subescala de *condició física* mantenia relació amb l'activitat física en el cas de les dones, mentre que les autopercepcions dels homes en totes les subescales correlacionaven amb l'activitat física. Tanmateix, Furnham, Titman i Sleeman (1994) van trobar que les dones esportistes tenien un concepte de la seva *imatge corporal* més elevat que les dones no esportistes. En la mateixa direcció (Esnaola, 2003) troba que els adolescents que practiquen l'esport obtenen majors puntuacions que els que no practiquen, tant en *atractiu*, com en *habilitat esportiva*, *condició física*, *força*, *autoconcepte físic general* i *autoconcepte general*.

Tanmateix, els efectes de la pràctica esportiva no són sempre positius. Dosil i Díaz (2002) afirmen que davant dels avantatges i efectes positius de l'exercici

físic, poden sorgir efectes negatius, com ara l'excessiva preocupació per la imatge corporal, l'alimentació i el pes, i s'ha vist que alguns esports són factors de risc dels trastorns alimentaris. S'ha trobat una relació negativa entre pràctica esportiva habitual i la imatge corporal (Loland, 2000). Biddle i Mutrie (1991) descriuen problemes d'addicció a l'exercici en corredors de fons. Bakker (1988) va comprovar que les adolescents que participaven en classes de ball presentaven un *autoconcepte físic* més baix que les no participants, concretament en la percepció de dues dimensions, l'*habilitat física* i l'*atractiu físic*.

Garner i Garfinkel (1980) van trobar índexs superiors de símptomes anorèctics entre les ballarines i models que en el grup control. Unikel i Gómez (1996) afirmen que alguns comportaments anòmals característics dels trastorns del comportament alimentari es van trobar en més percentatge en el grup d'estudiants de dansa, que en el grup d'estudiants de secundària i preparatòria. Aquests mateixos autors (1999), van trobar que les estudiants de ballet mostraven característiques pròpies dels trastorns del comportament alimentari, com ara la preocupació pel pes i la figura i la sobreestimació del pes corporal, i també puntuacions més elevades en els comportaments alimentaris de risc, en comparació amb els grups d'estudiants d'escola pública i privada i professionals no ballarines. Dosil i Díaz (2002) afirmen que el 9,2 % de les practicants d'aeròbic presenten simptomatologia de trastorns alimentaris.

Igualment, Vila i Camps (2001) afirma que la competència creixent entre les noies joves per arribar a nivells d'elit (en la gimnàstica) pot portar a la realització de pràctiques d'entrenament insanes que poden condicionar l'aparició de lesions musculoesquelètiques i d'altres problemes físics i mentals. La "*tríada de la dona esportista*" fa referència a la interrelació de tres entitats mèdiques diferenciades que poden coexistir en les dones esportistes: trastorns del comportament alimentari, disfunció menstrual i osteopènia prematura. Es creu que la freqüència màxima de trastorns alimentaris es dona en els esports estètics (gimnàstica, salts de trampolí, patinatge artístic), en els quals les pràctiques de valoració subjectiva per jutges acostumen a encoratjar la preocupació pel pes i la silueta corporals. També tenen risc els practicants d'esports de fons en els quals preval l'escassetat de greix corporal per aconseguir un rendiment òptim (curses de fons, natació, esquí de fons) i d'esports amb categories per pes (arts marcial,

rem). Esports com la gimnàstica rítmica, el patinatge, el ballet o la natació sincronitzada tenen un percentatge superior de trastorns de l'alimentació que d'altres, com ara bàsquet, esquí, futbol o voleibol (Vila i Camps, 2001). L'ambient obsessiu i crític de determinats gimnasos pot fomentar aquests efectes negatius d'alguns tipus d'esports. Malgrat tot, no existeix cap esport que es trobi lliure d'aquestes pressions.

Raich *et al.* (1996) van estudiar els efectes de diferents esports en la figura corporal en una mostra d'estudiants universitaris. Aquests autors afirmen que els subjectes que practiquen jocs d'equip s'interessen més per l'esport i les aptituds físiques que els practicants d'esports de muntanya, naturalesa i els aeròbics o de gimnàs. Alhora, aquests esportistes d'equip es perceben més *saludables* que els muntanyencs. Respecte a la percepció de la *imatge corporal* els autors no van trobar diferències significatives segons el tipus d'esport practicat.

Mètode

Participants

La mostra d'aquesta investigació està composta per 276 dones adolescents d'entre 12 i 18 anys, de Guipúscoa, distribuïdes segons el tipus d'esport que practiquen: aeròbic ($n = 33$) i 16,97 anys de mitjana ($d.t. = 2,52$), ballet ($n = 40$) i 15,74 anys de mitjana ($d.t. = 2,50$), gimnàstica rítmica ($n = 42$) i 14,81 anys de mitjana ($d.t. = 2,45$), futbol ($n = 43$) i 15,98 anys de mitjana ($d.t. = 2,82$), natació ($n = 36$) i 16,84 anys de mitjana ($d.t. = 2,65$), i bàsquet ($n = 36$) i 16,33 anys de mitjana ($d.t. = 3,32$). A més a més, s'ha introduït un grup que no practica cap tipus d'esport ($n = 46$) i 16,88 anys de mitjana ($d.t. = 1,92$) per comparar-lo amb els diferents esports.

Instruments

En aquest estudi es van executar tres qüestionaris:

- *AFI (Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa)*: Es tracta d'un qüestionari per mesurar l'*autoconcepte físic*, en llengua basca, que es troba en fase de validació, però del qual les anàlisis estadístiques han demostrat la fiabilitat i la consistència interna (alfa de Cronbach .9418). Consta d'un total

de 30 ítems (5 per escala) i es divideix en sis subescales: *habilitat esportiva*, *condició física*, *atractiu físic*, *força*, *autoconcepte físic general* i *autoconcepte general*.

- *AF5 (Autoconcepte Forma 5*, García i Musitu, 2001): Aquest qüestionari consta de 5 subescales: *autoconcepte acadèmic/laboral*, *autoconcepte social*, *autoconcepte emocional*, *autoconcepte familiar* i *autoconcepte físic*. En aquest article només s'exposaran els resultats de la subescala d'*autoconcepte físic*.
- *EDI-2 (Eating Disorder Inventory*, Garner, 1998). En aquesta investigació es van aplicar quatre subescales: *obsessió per la primesa*, *insatisfacció corporal*, *bulímia* i *sentiments d'ineficàcia*.

Procediment

En primer lloc ens vam posar en contacte amb els centres i grups esportius, informant-los de la finalitat de l'estudi. Després d'obtenir l'autorització, es va concertar la cita. Els qüestionaris van ser repartits individualment per l'autor d'aquest estudi, després de donar una explicació sobre el seu contingut i aclarir dubtes. Durant el procés, es van aclarir dubtes que van sorgir en emplenar els qüestionaris i es va revisar si estaven emplenats correctament a l'hora de lliurar-los.

Resultats

El principal objectiu d'aquesta investigació ha estat analitzar si hi ha diferències en l'*autoconcepte físic* i la satisfacció corporal segons el tipus d'esport que practica una mostra de dones adolescents. Aquestes anàlisis es van realitzar amb el paquet estadístic SPSS 11.5 per a Windows. Es va realitzar la prova de Kolmogorov-Smirnov per veure si es complien les condicions paramètriques. Els resultats van indicar que aquest fet es donava a les subescales d'*atractiu*, *força*, *autoconcepte físic general* i *autoconcepte físic* de l'AF5. Per tant, a l'hora d'analitzar les diferències intergrups entre els diferents esports es va realitzar una Anova per a les subescales assenyalades i un Kruskal-Wallis per a les escales que no complien amb les condicions paramètriques: *habilitat esportiva*, *condició física*, *autoconcepte general*, *obsessió per la primesa*, *bulímia*, *insatisfacció corporal* i *sentiments d'ineficàcia*. Els resultats es poden observar a les *taules 1 i 2*.

		Aeròbic	Ballet	Futbol	Natació	Gimnàstica Rítmica	Bàsquet	Cap
Habilitat esportiva	X	15,67	18,25	20,53	18,22	19,12	18,06	11,96
	(d.t.)	(4,58)	(4,58)	(3,07)	(4,65)	(4,57)	(3,78)	(4,12)
	χ^2 Sig.				79,587 .001***			
Condicció física	X	14,88	16,73	18,14	16,58	18,19	16,33	10,37
	(d.t.)	(4,56)	(4,21)	(4,25)	(5,17)	(3,61)	(3,91)	(4,11)
	χ^2 Sig.				70,438 .001***			
Atractiu	X	15,36	16,83	15,28	16,94	16,31	14,75	15,16
	(d.t.)	(5,85)	(5,43)	(4,68)	(4,96)	(5,65)	(5,50)	(5,36)
	F Sig.				1,028 .408			
Força	X	12,55	13,10	14,47	13,69	15,17	14,75	11,30
	(d.t.)	(4,02)	(4,53)	(4,18)	(4,62)	(4,52)	(4,08)	(4,13)
	F Sig.				4,231 .001***			
Autoconcepte físic general	X	16,64	17,80	16,70	18,14	18,14	16,64	14,50
	(d.t.)	(5,23)	(5,39)	(4,24)	(5,00)	(5,03)	(5,41)	(5,78)
	F Sig.				2,635 .017*			
Autoconcepte general	X	19,91	20,50	19,56	21,03	20,71	19,89	18,74
	(d.t.)	(4,34)	(3,96)	(4,34)	(3,87)	(3,33)	(3,52)	(4,33)
	χ^2 Sig.				9,152 .165			

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

Taula 1
Puntuacions a l'AFL.

Com es pot observar a la taula 1, existeixen diferències significatives intergrups en 4 subescales, concretament en *habilitat esportiva* χ^2 (79,587) ($p = .001$), *condició física* χ^2 (70,438) ($p = .001$), *força* F (4,231) ($p = .001$) i *autoconcepte físic general* F (2,635) ($p = .017$). A continuació s'exposen les dades referides a l'AF5 i l'EDI-2.

Com es pot observar a la taula 2, únicament existeixen diferències significatives intergrups a la subescala *autoconcepte físic* de l'AF5, F (5,077) ($p = .001$).

S'exposen a continuació les comparacions que han resultat significatives estadísticament en cada tipus d'esport, després d'analitzar comparativament tots els grups mitjançant un T-test per a les subescales que com-

pleixen les condicions paramètriques i un Mann-Whitney per a les que no les compleixen.

Aeròbic

Les practicants d'aeròbic es perceben amb menys *habilitat esportiva* que les practicants de ballet z (-2,247) ($p = .025$), futbol z (-4,808) ($p = .001$), natació z (-2,279) ($p = .023$), i gimnàstica rítmica z (-3,061) ($p = .002$), i amb més *habilitat esportiva* z (-3,817) ($p = .001$) que les que no practiquen cap mena d'esport. En *condició física* es perceben pitjor que les practicants de futbol z (-2,963) ($p = .003$) i gimnàstica rítmica z (-3,198) ($p = .001$) i millor que les que no practiquen

cap tipus d'esport z (-4,119) ($p = .001$). En *força* es perceben pitjor que les practicants de futbol t (-2,016) ($p = .047$), gimnàstica rítmica t (-2,613) ($p = .011$) i bàsquet t (-2,255) ($p = .027$). En *obsessió per la primesa* puntuen més alt que les practicants de natació z (-1,981) ($p = .048$) i bàsquet z (-2,343) ($p = .019$). D'altra banda, es perceben millor en l'*autoconcepte físic* de l'AF5 t (3,710) ($p = .001$) que les que no practiquen cap esport.

Ballet

Les practicants de ballet es perceben amb *menys habilitat esportiva* que les practicants de futbol z (-2,210) ($p = .027$) i més *habilitat esportiva* que les practicants

d'aeròbic z (-2,247) ($p = .025$) i les que no practiquen cap tipus d'esport z (-5,602) ($p = .001$). En *força* es perceben pitjor que les practicants de gimnàstica rítmica t (-2,064) ($p = .042$). Finalment, es perceben amb millor *condició física* z (-5,681) ($p = .001$), *autoconcepte físic general* t (2,724) ($p = .008$), *autoconcepte físic* de l'AF5 t (5,332) ($p = .001$) i menys *sentiments d'ineficàcia* z (-2,337) ($p = .019$) que les que no practiquen cap tipus d'esport.

Futbol

Les practicants de futbol es perceben amb més *habilitat esportiva* que les practicants d'aeròbic z (-4,808) ($p = .001$), ballet z (-2,210) ($p = .027$), natació

		Aeròbic	Ballet	Futbol	Natació	Gimnàstica rítmica	Bàsquet	Cap
AF5								
Autoconcepte físic	X	5,48	5,73	5,33	5,42	5,71	4,99	3,83
	(d.t.)	(1,96)	(1,53)	(1,68)	(1,73)	(1,62)	(1,82)	(1,45)
	F				5,077			
	Sig.				.001***			
EDI-2								
Obsessió per la primesa	X	6,44	4,03	3,85	3,48	3,92	3,30	4,18
	(d.t.)	(6,16)	(4,63)	(4,30)	(3,88)	(5,32)	(4,41)	(4,35)
	χ^2				7,726			
	Sig.				.259			
Bulímia	X	1,44	1,45	,72	1,15	,84	,60	1,78
	(d.t.)	(3,72)	(2,23)	(1,09)	(2,26)	(1,48)	(1,49)	(3,33)
	χ^2				8,600			
	Sig.				.197			
Insatisfacció corporal	X	8,56	6,80	7,79	7,79	7,95	9,03	8,98
	(d.t.)	(7,48)	(6,29)	(6,44)	(6,91)	(6,83)	(7,82)	(7,26)
	χ^2				2,390			
	Sig.				.881			
Sentiments d'ineficàcia	X	2,59	2,53	2,67	2,55	3,00	2,37	4,07
	(d.t.)	(3,92)	(4,14)	(4,41)	(3,30)	(3,26)	(2,69)	(4,76)
	χ^2				8,655			
	Sig.				.194			
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$								

Taula 2

Puntuacions a l'AF5 i l'EDI-2.

z (-2,279) ($p = .023$), bàsquet z (-2,994) ($p = .003$) i les que no practiquen cap tipus d'esport z (-7,199) ($p = .001$). En *condició física* es perceben millor que les practicants d'aeròbic z (-2,963) ($p = .003$), bàsquet z (-2,093) ($p = .036$) i les que no practiquen cap esport z (-6,465) ($p = .001$). En *força* es perceben millor que les practicants d'aeròbic t (2,016) ($p = .047$) i les que no practiquen cap esport t (3,586) ($p = .001$). En *autoconcepte físic* t (2,053) ($p = .043$) i *autoconcepte físic* de l'AF5 t (3,824) ($p = .001$) puntuen més que les que no practiquen cap esport. Finalment, les practicants de futbol puntuen més baix en *sentiments d'ineficàcia* que les que no practiquen cap esport z (-2,278) ($p = .023$).

Natació

Les practicants de natació es perceben amb més *habilitat esportiva* que les practicants d'aeròbic z (-2,279) ($p = .023$) i les que no practiquen cap esport z (-5,274) ($p = .001$). Tanmateix, es perceben pitjor que les practicants de futbol z (-2,279) ($p = .023$). En *obsessió per la primesa* puntuen més baix que les practicants d'aeròbic z (-1,981) ($p = .048$). D'altra banda, les practicants de natació es perceben amb millor *condició física* z (-4,960) ($p = .001$), *autoconcepte físic general* t (2,998) ($p = .004$), *autoconcepte físic* de l'AF5 t (3,987) ($p = .001$), *autoconcepte general* z (-2,473) ($p = .013$) i més *força* t (2,466) ($p = .016$) que les que no practiquen cap esport.

Gimnàstica rítmica

Les practicants de gimnàstica rítmica es perceben amb més *habilitat esportiva* que les practicants d'aeròbic z (-,061) ($p = .002$) i les que no practiquen cap esport z (-6,006) ($p = .001$). En *condició física* es perceben millor que les practicants d'aeròbic z (-3,198) ($p = .001$), bàsquet z (-2,190) ($p = .029$) i les que no practiquen cap esport z (-6,613) ($p = .001$). En *força* es perceben millor que les practicants d'aeròbic t (2,613) ($p = .042$), ballet t (2,064) ($p = .042$) i les que no practiquen cap esport t (4,186) ($p = .001$). Finalment, les practicants de gimnàstica rítmica es perceben millor en *autoconcepte físic general* t (3,140) ($p = .002$), *autoconcepte físic* de l'AF5 t (5,026) ($p = .001$) i *autoconcepte general* z (-2,098) ($p = .020$) que les que no practiquen cap esport.

Bàsquet

Les practicants de bàsquet es perceben amb més *habilitat esportiva* que les que no practiquen cap esport z (-5,782) ($p = .001$). Tanmateix, es perceben pitjor que les practicants de futbol z (-2,994) ($p = .003$). En *condició física* es perceben pitjor que les practicants de gimnàstica rítmica z (-2,190) ($p = .029$) i futbol z (-2,093) ($p = .036$), però millor que les que no practiquen cap esport z (-5,498) ($p = .001$). En *força* es perceben millor que les practicants d'aeròbic t (2,255) ($p = .027$) i les que no practiquen cap esport t (3,766) ($p = .001$). En *obsessió per la primesa* puntuen més baix que les practicants d'aeròbic z (-2,343) ($p = .019$). Finalment, les practicants de bàsquet es perceben millor en *autoconcepte físic* de l'AF5 t (2,773) ($p = .007$) i puntuen més baix en *bulímia* z (-2,562) ($p = .010$) que les que no practiquen cap esport.

Cap esport

Les que no practiquen cap mena d'esport es perceben amb menys *habilitat esportiva* que les que practiquen aeròbic z (-3,817) ($p = .001$), ballet z (-5,602) ($p = .001$), futbol z (-7,199) ($p = .001$), natació z (-5,274) ($p = .001$), gimnàstica rítmica z (-6,006) ($p = .001$) i bàsquet z (-5,782) ($p = .001$). En *condició física* també es perceben pitjor que tots els tipus d'esport analitzats, aeròbic z (-4,119) ($p = .001$), ballet z (-5,681) ($p = .001$), futbol z (-6,465) ($p = .001$), natació z (-4,960) ($p = .001$), gimnàstica rítmica z (-6,613) ($p = .001$) i bàsquet z (-5,498) ($p = .001$). En *força* es perceben pitjor que les practicants de futbol t (-3,586) ($p = .001$), natació t (-2,466) ($p = .016$), gimnàstica rítmica t (-4,186) ($p = .001$) i bàsquet t (-3,766) ($p = .048$). En *autoconcepte físic general* es perceben pitjor que les practicants de ballet t (-2,724) ($p = .008$), futbol t (-2,053) ($p = .043$), natació t (-2,998) ($p = .004$) i gimnàstica rítmica t (-3,140) ($p = .002$). A la subescala d'*autoconcepte físic* de l'AF5 es perceben pitjor que les practicants de tots els esports analitzats, aeròbic t (-3,710) ($p = .001$), ballet t (-5,332) ($p = .001$), futbol t (-3,824) ($p = .001$), natació t (-3,987) ($p = .001$), gimnàstica rítmica t (-5,026) ($p = .001$) i bàsquet t (-2,773) ($p = .007$). En *autoconcepte general* es perceben pitjor que les practicants de natació z (-2,473) ($p = .013$) i gimnàstica rítmica z (-2,098) ($p = .036$). En *bulímia* puntuen més que les practicants de bàsquet z (-2,562) ($p = .010$) i en *sentiments d'ineficàcia* més que les practicants de futbol z (-2,278) ($p = .023$).

Conclusions

Com hem pogut observar en els resultats, podem concloure que la pràctica esportiva té efectes beneficiosos. El grup que no practica cap mena d'esport ha obtingut resultats significativament menys positius que tots els altres tipus d'esport analitzats en les subescales *habilitat esportiva*, *condició física* i *autoconcepte físic* de l'AF5. Per tant, podem afirmar que la pràctica de qualsevol tipus d'esport té efectes beneficiosos en la percepció de l'*habilitat esportiva* i la *condició física*, principalment. Cal recordar que la subescala *autoconcepte físic* de l'AF5 (García i Musitu, 2001) fa referència a l'*aspecte físic* i l'*habilitat esportiva*. Aquests resultats concorden amb els trobats per altres autors (Fox i Corbin, 1989; Marsh, 1997) on es posa l'èmfasi en el fet que les subescales d'*habilitat esportiva* i *condició física* són les que més es beneficien de la pràctica esportiva. Aquest grup també ha obtingut resultats significativament pitjors en la subescala *força* i *autoconcepte físic general* comparant-ho amb quatre esports. Igualment, s'han trobat diferències significatives en les subescales d'*autoconcepte general* (comparant-ho amb dos esports), *bulímia* i *sentiments d'ineficàcia* (tots dos comparant-ho amb un esport). Pel que fa a les subescales d'*atractiu físic* i *insatisfacció corporal*, els resultats confirmen que no hi ha diferències significatives entre les practicants d'esport i les que no practiquen cap mena d'esport. Aquest resultat concorda amb els trobats en algunes investigacions (Fox i Corbin, 1989; Hayes *et al.*, 1995; Marsh, 1997), on s'afirma que la pràctica esportiva no acostuma a tenir beneficis excessius en la percepció de l'atractiu físic i la satisfacció corporal.

Pel que fa a les diferències segons el tipus d'esport que es practica, els resultats afirmen que es troben algunes diferències significatives en diverses subescales analitzades, encara que aquestes diferències entre els diferents tipus d'esport no són excessives. Com que els resultats de cada esport s'han analitzat en apartats anteriors, només comentarem que, en general, l'esport que obté pitjors resultats és l'aeròbic. Aquest esport o activitat física obté resultats significativament pitjors en *habilitat esportiva* (comparant-lo amb 4 esports), *condició física* (comparant-lo amb 2 esports), *força* (comparant-lo amb 3 esports) i *obsessió per la primesa* (comparant-lo amb 2 esports). Les practicants d'aeròbic són les que pitjors resultats han obtingut en 5 de les 11 subescales analitzades (vegeu les *taules 1 i 2*). Dosil i Díaz (2002) afirmen que l'aeròbic és una activitat que pot tenir efectes altament beneficiosos per a la salut, però que la pràc-

tica orientada, exclusivament, cap al culte a la imatge corporal i la preocupació excessiva pel pes pot induir a l'aparició d'un trastorn alimentari.

Pel que fa a les tendències positives, podem afirmar que els esports amb millors resultats han estat la natació, que ha obtingut la major puntuació en 3 de les subescales analitzades (*atractiu*, *autoconcepte físic general* i *autoconcepte general*), i està sempre entre els millors; gimnàstica rítmica, que ha obtingut els millors resultats en 3 de les subescales analitzades (*condició física*, *força* i *autoconcepte físic general*), també està sempre entre les millors, i les practicants de ballet i futbol també han obtingut resultats força satisfactoris. D'altra banda, cal assenyalar que no s'han trobat diferències significatives entre els diferents esports practicats en les subescales d'*atractiu físic* i *insatisfacció corporal*. Aquests resultats concorden amb els de Raich *et al.* (1996).

Tots aquests resultats ens porten a concloure que, en aquest nivell de l'adolescència, esports estètics, com ara el ballet o la gimnàstica rítmica, que en algunes investigacions troben resultats negatius, no impliquen problemes més greus pel que fa a la percepció de l'*autoconcepte físic*. Tanmateix, l'aeròbic sí que obté resultats negatius en algunes de les subescales analitzades. Finalment, cal assenyalar que resulta necessari continuar investigant i efectuar nous estudis amb àmplies mostres de subjectes, de diferents edats (joventut, edat adulta), esportistes amateurs, d'elit... per esbrinar com influeix la pràctica d'alguns tipus d'esports en l'*autoconcepte físic* i la satisfacció corporal. D'altra banda, tenint en compte els resultats obtinguts per altres autors, pel que fa a la possible perillositat d'alguns esports, és fonamental desenvolupar un ambient esportiu positiu que no fomenti els trastorns alimentaris. Els requisits de titulació dels entrenadors han d'incloure formació sobre la tríada de la dona esportista, el desenvolupament normal del nen i les pràctiques segures d'entrenament. S'aconsella que els pares vigilin l'ambient del gimnàs on entrenen les seves filles, cosa que es facilita mitjançant una política de "pràctiques obertes" (Vila i Camps, 2001).

Bibliografia

- Bakker, F. C. (1988). Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, 9 (1), 121-131.
- Balaguer, I. i García-Merita, M. L. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.

- Biddle, S. i Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity. Determinants, well-being and interventions*. London: Routledge.
- Blackman, L. A.; Hunter, G.; Hilyer, J. i Harrison, P. (1988). The effects of dance team participation on female adolescent physical fitness and self-concept. *Adolescence*, 23 (90), 437-448.
- Brown, S. W., Welsh, M. C.; Labbe, E. E.; Vittuli, W. F. i Kulkarni, P. (1992). Aerobic exercise in the psychological treatment of adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 45, 252-254.
- Dosil, J. i Díaz, O. (2002). Valoración de la conducta alimentaria y de control del peso en practicantes de aeróbic. *Revista de Psicología del Deporte*, 11 (2), 183-195.
- Esnaola, I. (2003). Autoconcepto físico y práctica deportiva. A F. V. Castro, M^a. I. Fajardo, M^a. I. Ruiz i A. Ventura (2003). *Contextos psicológicos de aprendizaje* (pàg. 167-179). Fuerteventura: PSICOEX.
- Fox, K. R. i Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychologist*, 11, 408-430.
- Furnham, A.; Titman, P. i Sleeman, E. (1994). Perception of female body shapes as a function of exercise. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 2, 335-352.
- García, F. i Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF5*. Manual. Madrid: TEA.
- Garner, D. M. (1998). *EDI. Inventario de trastornos de la conducta alimentaria*. Manual. Madrid: TEA.
- Garner, D. i Garfinkel, P. (1980). Sociocultural factors in the development of anorexia nervosa. *Psychological Medicine*, 10, 647-656.
- Gisasola, R. (1994). Autoestima, mujer y deporte. *Magazine Ipurua Kirol*, 27, 16-19.
- Goñi, A. i Zulaika, L. M. (2000). La participació en l'esport escolar i l'autoconcepte en escolars de 10 a 11 anys de la província de Guipúzcoa. *Apunts. Educació Física i Esports*, 59, 6-10.
- Goñi, A.; Ruiz de Azúa, S. i Rodríguez, A. (2004). Esport i autoconcepte físic en la preadolescència. *Apunts. Educació Física i Esports* (77), 18-24.
- Hayes, S. D.; Crocker, P. R. i Kowalski, K. (1995). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: evaluation of Physical Self-perception Profile model. *Journal of Sport Behaviour*, 22 (1), 1-14.
- Hausenblas, H. A. i Fallon, E. A. (2002). Relationship among body image, exercise behavior, and exercise dependence symptoms. *International Journal of Eating Disorder*, 32 (2), 179-185.
- Loland, N. W. (2000). The aging body: Attitudes toward bodily appearance among physically active and inactive women and men of different ages. *Journal of Aging and Physical Activity*, 8, 197-213.
- Macías, V. i Moya, M. (2002). Género y deporte. La influencia de variables psicosociales sobre la práctica deportiva de jóvenes de ambos sexos. *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 129-148.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of Physical Self-Concept: a construct validation approach. A K. R. Fox (Ed.). *The physical self. From motivation to well-being* (27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Raich, R. M., Torras, J. i Figueras, M. (1996). Estudio de la imagen corporal y su relación con el deporte en una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 22 (85), 603-626.
- Sonstroem, R. J. (1997). The physical self-system: a mediator of exercise and self-esteem. A K. R. (ed.). *The physical self. From motivation to well-being* (pàg. 3-26). Champaign: Human Kinetics.
- Unikel, C. i Gómez, G. L. (1996). Trastornos de la conducta alimentaria en muestras de mujeres adolescentes: estudiantes de danza, secundaria y preparatoria. *Psicopatología*, 16 (4), 121-126.
- (1999). Trastornos de la conducta alimentaria: formas diferenciadas y conductas alimentarias patológicas en mujeres mexicanas. *Psicología Conductual*, 7 (3), 417-429.
- Vila i Camps, E. (2001). La anorexia en el deporte de élite. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 28 (3), 170-177.

Activitat física i esport en joves en risc: Educació en Valors

PEDRO JESÚS JIMÉNEZ MARTÍN

Doctor en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Professor de Models d'Intervenció i Tècniques de Recerca per a Educar en Valors mitjançant l'Activitat Física i l'Esport. Instituto Nacional de Educación Física. Universidad Politécnica de Madrid

LUIS JAVIER DURÁN GONZÁLEZ

Doctor en Ciències Polítiques i Sociologia. Professor de Valors Socials i Esport i Sociologia de l'Esport. Instituto Nacional de Educación Física. Universidad Politécnica de Madrid

Resum

En aquest article presentem i revisem els principals estudis i línies de treball que s'han estat realitzant per educar en valors joves en risc mitjançant l'activitat física i l'esport. Fem un recorregut a través de les característiques que defineixen aquest tipus de poblacions, els aspectes més importants a treballar en valors, els errors més comuns que s'han comès en els programes d'intervenció, i la necessitat de treballar des de la seva pròpia cultura i partir de la noció de models ecològics integrats.

Paraules clau

Joves en Risc, Educació en Valors, Activitat Física i Esport, Programes d'Intervenció.

Abstract

In this work we review and summarize the main studies and investigation lines currently carrying out for values education through physical activity and sport with at-risk youth. We shall go over the features that characterize this type of population, the main aspects for working in values, common mistakes committed in programs of values education, and the requirement of working from their own culture and starting from the notion of integrated ecological models.

Key words

At-risk Youth, Values Education, Physical Activity and Sport, Programs of Values Education.

Els nous col·lectius emergents dintre de l'educació física: "joves en risc"

Un dels reptes principals a què haurà de fer front l'Educació Física al nostre país amb l'entrada del segle XXI serà els nous col·lectius emergents que estan sorgint en la societat. Aquestes poblacions marginals, encara que sempre han existit al nostre entorn, no han atret l'atenció dels ciutadans, i és ara quan hom comença a exigir-hi solucions.

Formalment, solament han estat considerades com a poblacions especials, dintre de l'educació física, les persones amb minusvalideses o amb problemes de salut i les persones grans, i aquests, gràcies al major reconeixement que estan rebent en els últims anys per part de les autoritats, han millorat en les seves condicions de vida, el seu accés al món laboral i el gaudi de tots els seus drets constitucionals.

El veritable repte actual es troba en aquestes pobla-

cions emergents formades per immigrants, joves en risc, drogodependents... que són aquí i no gaudeixen de prou atenció pública i ciutadana. Poblacions on són urgents programes d'intervenció a tots els nivells per ajudar-les a enriquir de forma positiva la seva qualitat de vida i afavorir-ne la inserció en la societat.

Dintre d'aquests col·lectius emergents que estan sorgint reclama el nostre interès el constituït pels "joves en risc" (*youth at-risk*), també anomenats, en els diferents estudis, com a "joves desfavorits" (*undeserved youth*); "joves en inferioritat de condicions" (*disadvantaged youth*); "joves dels barris deprimits de la ciutat" (*inner-city youth*); "joves alienats" (*alienated youth*); "joves problemàtics" (*problem youth*); "joves conflictius" (*trouble youth*)... (Pitter i Andrews, 1997; Collingwood, 1997; Martinek, McLaughlin i Schiling, 1999; Jiménez 2000).

Es denominen 'en risc' perquè aquests joves es caracteritzen per viure en un entorn negatiu de pobresa i

marginació social, sota unes circumstàncies personals desfavorables, que poden conduir-los a caure en comportaments perjudicials i antisocials, com ara el consum de drogues i alcohol, comportaments violents i delictuosos, desequilibris mentals i emocionals, comportaments criminals, marginació i fracàs escolar, prostitució, embarassos no desitjats, problemes d'alimentació i mala salut, desenvolupament motor deficient, ansietat, depressió... (Collingwood, 1997; Lawson, 1997; Martinek i Hellison, 1998).

Aquests joves presenten una carència de recursos per poder desempallegar-se amb èxit en la vida i en l'entorn on viuen; aquesta manca de recursos inclou la falta d'habilitats de relació interpersonal i expectatives de futur, de valors constructius, com ara la responsabilitat (són incapaços de complir les seves obligacions i respectar les regles), el respecte (incapaços de respectar-se ells mateixos i els altres), i la disciplina (tenen dificultats serioses per fixar-se fites i planificar els esforços per aconseguir-les); mostren una manca de compromís i de predisposició a desenvolupar hàbits de vida saludables; una falta d'autoestima i d'oportunitats per al seu creixement social, cognitiu i emocional... i el pitjor és que, a més a més, mantenen la terrible creença que han estat abandonats per la societat (Collingwood, 1997; Lawson, 1997; Danish i Hellen, 1997; Martinek, 1997; Martinek i Hellison, 1998).

Si analitzem els problemes que afecten la joventut actual en general, aquesta definició abastaria un important segment de la població adolescent i no solament una minoria de joves dels barris marginals i deprimits de la ciutat. Els comportaments de risc poden generalitzar-se a tota la població (Collingwood, 1997; Lawson, 1997; Martinek i Hellison, 1998).

L'activitat física i l'esport com a àmbit ideal per a la prevenció

Com a conseqüència de l'escandalós augment actual en el nombre de joves desfavorits dintre de les grans ciutats, i dels nombrosos problemes socials que s'hi troben associats, en els últims 20 anys han sorgit arreu del món nombrosos programes d'intervenció on, a partir de l'activitat física i l'esport, s'intenta d'ajudar aquests joves. Dintre de les investigacions realitzades, el país que més nombre d'aportacions ofereix dintre d'aquest àmbit són els Estats Units.

La societat actual exigeix de l'activitat física i l'esport (com un dels factors més significatius associats a la salut), la seva contribució a la resolució de problemes com ara la integració de grups marginals, la prevenció i rehabilitació de drogodependents, la prevenció de comportaments delictuosos, violents... (Hellison, 1995).

En general, però, la població creu que les intervencions mitjançant l'activitat física i l'esport tenen exclusivament com a objectiu la millora de la salut, la condició física i la creació d'hàbits de vida saludable, pel que fa a l'ocupació positiva del temps lliure...; en canvi, no troben una relació amb el fet que puguin ajudar en la prevenció de comportaments antisocials.

L'activitat física i l'esport, planificats correctament, amb una metodologia específica i seguint la idea d'"educació" física centrada en la promoció de valors pot contribuir a la prevenció de comportaments antisocials i a la millora de la qualitat de vida i del benestar personal i social d'aquestes poblacions, i generar una alternativa positiva en les seves vides (Collingwood, 1997; Martinek i Hellison, 1997; Danish i Hellen, 1997).

En una revisió realitzada per Martinek i Hellison (1997) es mostra que existeixen nombrosos programes de prevenció realitzats a través de l'activitat física i l'esport amb joves en risc als Estats Units, on es confirmen els seus efectes positius, i que milloren: l'autoestima i l'autoconcepte (Collingwood, 1972; Doan i Schernan, 1987; Folkins i Sime, 1981), el sentiment de benestar (Collingwood, 1992; Collingwood i col., 1994; Norris i col., 1990), l'estabilitat emocional (Blumenthal i col., 1982; Folkins i Sime, 1981), l'interès escolar (Collingwood, 1994, 1996), les relacions familiars (Collingwood, 1972), la responsabilitat (Collingwood, 1996; Compagnone, 1985; DeBusk i Hellison, 1989), els nivells de destresa de vida (Collingwood, 1979), la percepció de l'estrès (Brown i Siegel, 1988)...

En l'àmbit de problemes més específics afavoreixen la reducció de comportaments violents i la seva reincidència (Collingwood i Englesjgerd, 1977; Collingwood i col., 1979; Collingwood i Genthner, 1980; Filyar i col., 1982; MacMahon i Gross, 1988), redueixen el consum de drogues i en propicien l'abstinència (Collingwood, 1992; 1996; Gary i Guthrie, 1982; Murphy i col., 1986; Palmer, 1994; Roming, 1978; Winnail i col., 1995); en la simptomatologia minven els comportaments nocius emocionals (Collingwood, 1992; Doyne i col., 1982; Kugler i col., 1994; Martinsen, 1990).

Una activitat física i esportiva planificada correc-

tament i centrada en l'educació en valors ajuda a millorar la qualitat de vida i el benestar personal i social d'aquests joves, i els proporciona beneficis, no solament de tipus físic, com la millora de la seva condició física, sovint deteriorada pels hàbits d'alcohol, tabac o drogues; també proporciona beneficis psicològics, tot disminuint l'estrès i l'ansietat i potenciant-ne l'autoestima i l'autocontrol emocional; produeix beneficis socials, perquè en desenvolupa l'habilitat de relació interpersonal i la seva capacitat de responsabilitzar-se dels seus actes; instaura hàbits vocacionals, perquè els crea una perspectiva de futur i millora la seva actitud cap al treball; possibilita finalitats recreatives; en poder integrar aquestes activitats dintre dels seus hàbits de vida, i personals, es potencien l'autonomia i l'autosuficiència (Martinek i Hellison, 1997; Jiménez, 2000).

El marc general en què es mouen tots els programes d'intervenció, seguint els treballs de Stielh (1993); Hellison (1995); Danish i Hellen (1997); Cutforth (1997); Goleman (1997); Miller, Bredemeier i Shields (1997); Collingwood (1997); Martinek i Hellison (1997, 1998); Parker, Kallusky i Hellison (1999); i Jiménez (2000) podem resumir-lo en cinc aspectes fonamentals:

- *El desenvolupament de la capacitat d'empatia en els joves.* La percepció i el compromís moral es troben relacionats íntimament amb la capacitat d'empatia, és a dir, la capacitat de percebre els interessos, desigs, necessitats i vulnerabilitat dels altres.
- *Potenciar la maduresa en el raonament moral.* És evident que la falta de maduresa de raonament moral contribueix, dintre d'una multitud de factors, al desenvolupament de patrons de comportament antisocial.
- *Orientació sobre la realització de les activitats.* Motivar aquests joves perquè participin en les activitats és fonamental i podem aconseguir-ho per dos camins: el desig de millorar una habilitat que desporti el seu interès i el repte de perfeccionar una habilitat que ja executaven en el passat.
- *Autonomia en les habilitats.* Per aconseguir-ho hem d'anar reduint la importància del professor i concedir més responsabilitats i protagonisme als alumnes.
- *Conscienciar-los sobre la importància del futur.* Les persones que no tenen expectatives del que volen fer amb les seves vides tenen més probabi-

litats de caure en comportaments de risc i, dissortadament, això és el que els passa a aquests joves en risc.

En resum, l'objectiu final que resta subjacent en qualsevol programa d'intervenció és potenciar la resistència d'aquests joves davant la situació que els envolta i oferir-los recursos per aconseguir-ho.

Com a exemple de l'enorme aportació que pot oferir l'activitat física i l'esport en la prevenció de violència, Pitter i Andrews (1997) indiquen que als Estats Units existeixen més de 26 programes d'intervenció a més de 30 ciutats, on s'utilitzen activitats esportives en la prevenció del crim i en la promoció de la seguretat pública. Entre ells podem destacar: "Inner City Gym" i "Midnight Gym" a Los Angeles; "City Streets Outreach Program" i "Kool Kids" a Phoenix; "Midnight Education and Sport League" a Washington; "Project Effort" a Greensboro; Carolina del Nord; el "Project Yes" a Washington; "Goal Program" i "Super Program" a Atlanta, Boston, Houston, Michigan, Los Angeles, Nova York...; i el Model de Donald Hellison que ha estat utilitzat amb èxit a Chicago, Denver, Portland, Seattle, Grand Forks... (Pitter i Andrews, 1997; Martinek i Hellison, 1998; Martinek, McLaughlin i Schilling, 1999).

Factors negatius que caracteritzen la cultura dels joves en risc

A l'hora de posar en pràctica qualsevol programa d'intervenció amb aquests joves és essencial conèixer un seguit de condicionants que ens trobarem.

Aquests joves es troben sotmesos a un seguit de condicions adverses que els han creat unes barreres físiques i psicològiques que dificulten qualsevol procés d'intervenció. Prendre consciència d'aquestes barreres i comprendre-les és fonamental a l'hora d'assegurar l'èxit dels programes (Collingwood, 1997; Martinek i Hellison, 1995).

Els factors negatius que caracteritzen la cultura d'aquests joves, seguint els treballs de McHugh (1995); Collingwood (1997); Martinek i Hellison (1997, 1998); i Martinek, McLaughlin i Schilling (1999) són:

Rebuig escolar

L'educació tradicional ha fracassat amb aquests joves, que pensen que l'escola no és per a ells. En la seva

recerca d'identitat i propòsit troben pocs beneficis a adoptar els valors i comportaments associats a la cultura escolar, i la rebutgen.

A la seva vida hi domina la filosofia del carrer i veuen que no encaixen enlloc. El normal per a ells és saltar-se classes, no fer els deures, no prestar atenció al professor, afiliar-se a colles de barri... Si a tot plegat hi afegim la falta d'implicació familiar i les baixes expectatives que en tenen els professors, es fa summentament difícil la consecució d'objectius acadèmics. (Lamentablement, trobem moltes vegades que l'atractiu cap a l'escola és menor que assolir poder sobre el veïnat i accedir als diners, sovint a través del tràfic de drogues i d'altres formes delictives.)

Conflicte de valors

La violència i les situacions de risc són un problema comú que afecta aquests joves en la seva vida diària. Com a conseqüència, els pares els ensenyen des de petits a “*ser forts i durs*” per sobreviure, de manera que la vigilància i la reacció violenta són estratègies que aprenen de seguida. La força que té “*el carrer*” en les seves vides és tan important que no podem oblidar-ho.

Això provoca una situació de conflicte en els xicots, en veure que la majoria de vegades els valors que tractem d'ensenyar-los són contraris als valors que han après al barri o a casa seva. Per això, intentar d'aconseguir que aquests alumnes respectin els companys és un camí difícil, perquè ser conflictiu és la forma de viure per a la majoria d'aquests adolescents.

Desestructuració familiar

Aquests joves han nascut, fruit de l'atzar, en famílies desestructurades, on experimenten quotidianament maltractaments físics i psíquics d'aïllament, abús, humiliació, crueltat, indiferència, abandonament, conflicte, violència... i pateixen situacions com l'alcoholisme o la drogoaddicció dels pares, la prostitució de les mares, l'empresonament dels pares...

Els aprenentatges realitzats a la infància a través de la nostra relació familiar poden arribar a determinar el curs d'una vida i aquest aprenentatge no només es troba influït per allò que els pares diuen o fan als seus fills, sinó també pels models que ofereixen a l'hora de fer front a les seves emocions i problemes, la relació que s'estableix entre marit i muller...

Com a conseqüència de la trista realitat familiar en

què viuen, apareixen les famoses *bandes de carrer*. La banda constitueix una nova família que els aporta seguretat, identitat i estabilitat a les “*zones de guerra*” on viuen. Però és un marc on aprenen que la violència, la delinqüència i els comportaments afins són l'únic camí per sobreviure al carrer...

Por a prendre decisions

Tots els nens esperen de rebre el guiatge dels adults per poder comprendre el món que els envolta i, a través de la seva interacció, maduren intel·lectualment i desenvolupen la seva capacitat per resoldre els problemes. Però els pares d'aquests joves tenen tants problemes en les seves vides que no poden oferir o s'obliden d'oferir aquest suport familiar. Com a conseqüència, es produeix una manca de desenvolupament en la capacitat per a la presa de decisions, normalment se senten incapaços de fer res, de manera que s'ensorren fàcilment.

Per pal·liar aquest sentiment d'incapacitat (“no puc”), cal: recolzar-los constantment i animar-los a realitzar eleccions i prendre decisions senzilles, però que mostrin que per a nosaltres també són importants (venir a classe, participar...); ensenyar-los la relació entre esforç i èxit, tot remarcant que quan una cosa no surt és perquè els ha faltat treball i dedicació; centrar la seva atenció en el que volen que s'esdevingui més que no pas en allò que no volen i ensenyar-los que més important que els fets que passen és com hi responen.

Errors més comuns trobats en l'aplicació de programes d'intervenció

Un altre aspecte fonamental que hem de conèixer a l'hora de treballar amb aquestes poblacions són els principals errors que s'han produït en l'aplicació dels programes d'intervenció i que hauríem d'evitar si volem assegurar més èxit i eficàcia a la nostra actuació.

Seguint els treballs de Goleman (1997); Martinek i Hellison (1997); Lawson (1997); Martinek, McLaughlin i Schilling (1999), podem dir que, des d'un punt de vista general, no van funcionar els programes que:

- “*Culpaven la víctima*”, és a dir, que indirectament veien aquests joves com els responsables de tots els problemes socials que es donen a la ciutat, en comptes de culpar les deficiències del sistema: escoles i serveis socials ineficaços, mínimes oportunitats...

tunitats econòmiques, falta d'implicació política... És més convenient que, en lloc de veure aquests joves com a problemes a tractar, se'ls identifiqui com a recursos a desenvolupar.

- Han fracassat els que se centraven més en les diferències i debilitats que pateixen aquests joves en comptes de tractar de potenciar la construcció dels seus punts forts i les seves possibilitats...
- Han fracassat els programes que buscaven d'eliminar els seus comportaments desviats, sense tenir en compte, però, la realitat i la cultura on es desenvolupen aquests joves, i que han plantejat com a objectius valors que corresponen a una *família blanca de classe mitjana*.
- Els programes que es plantejaven simplement com a activitats d'esbarjo i de lleure sense cap treball de reflexió al darrere.
- Els que no han tingut en compte que la simple informació no és suficient. Per exemple, no n'hi ha prou de saber què és la violència i quins en són els efectes. Hem d'ensenyar alternatives i fer servir estratègies que obliguin a la participació activa dels subjectes i reforcin diàriament els aspectes teòrics que volem transmetre.
- Un altre gran problema és que moltes campanyes de prevenció arriben massa tard, quan la situació ja és força problemàtica i ha arrelat en tota la vida dels joves.

A tots aquests errors hi hem d'afegir un seguit de factors que dificulten el desenvolupament dels programes, com ho és el fet que el treball que realitzen els educadors amb aquest tipus de poblacions, a més a més que acostuma a fer-se normalment des de l'anonimat i l'aïllament sense obtenir, la majoria de les vegades, el reconeixement públic que es mereix, és un treball que no està ben remunerat i es troba mancat de suport institucional; en aquesta tasca els incentius i els premis són insuficients i sovint falta preparació i informació específica per intervenir.

Els joves resistents

Dintre de les investigacions més recents s'ha descobert que per poder actuar amb èxit cal tenir sempre present la cultura que envolta aquests joves. Tradicionalment, quan s'han aplicat programes d'intervenció amb aquestes poblacions no s'ha tingut en compte la veritable cultura en què es troben immersos aquests nois, de ma-

nera que es plantejaven objectius que tenien com a punt de referència la població normalitzada.

Uns dels avenços més importants dintre de les investigacions amb joves desfavorits, relacionat estretament amb la idea anterior, i que ha suposat un nou punt de partida en els programes d'intervenció mitjançant l'activitat física i l'esport, és l'anàlisi dels anomenats *joves resistents*.

Joves resistents són els joves que dins la població desfavorida tenen la capacitat de superar i remuntar amb èxit les dificultats que afecten les seves vides, i que mostren un gran valor d'autocontrol i responsabilitat. Joves que "*s'ho han treballat*" per superar les disfuncionalitats educatives, econòmiques, de salut i aïllament social creats per la pobresa on viuen (Martinek i Hellison, 1997).

Dins del grup es troben representats per les persones que, encara que pateixen la mateixa situació deprimida que la resta de la classe, donen suport als altres companys, els motiven per realitzar una activitat, ens ajuden voluntàriament a recollir o col·locar el material, proposen activitats... Aquests models positius poden convertir-se en referències molt valuoses per als altres, en veure que algú que està en la seva mateixa situació ha optat per altres valors i que, per tant, ells també poden fer-ho.

L'estudi d'aquests joves resistents ens permet de mantenir-nos dintre de les possibilitats reals que podem assolir dins la seva cultura marginal, ens permet conèixer els objectius que veritablement podem perseguir i les possibles actituds positives que poden desenvolupar dins del seu entorn (Martinek i Hellison, 1997).

D'aquesta forma, el centre d'atenció en els programes d'intervenció s'ha traslladat a l'anàlisi dels aspectes personals que caracteritzen aquests joves, amb la idea que si potenciem aquests valors en la resta dels seus companys podrem millorar també la seva resistència i oferir-los recursos vàlids d'actuació (Martinek i Hellison, 1997).

Les característiques principals que han definit els autors en relació amb aquests joves són (Martinek i Hellison, 1997; Martinek, McLaughlin i Schilling, 1999):

Competència social

Aquests joves aconsegueixen una resposta positiva dels altres perquè són flexibles, comunicatius, tenen empatia, capacitat per negociar en els conflictes, bon sentit de l'humor...

Autonomia

Aquests joves tenen una capacitat per distanciar-se dels conflictes que els permet de desvincular-se dels problemes familiars i vèncer la pressió de grup que exerceixen les colles del barri.

Tenen una gran autonomia per desconnectar-se en un moment donat del seu entorn i realitzar activitats positives, que afavoreixen el seu desenvolupament personal i els permeten de passar-s'ho bé amb els amics (visitar museus, anar a la piscina, a partits de bàsquet...).

Optimisme i esperança

Els joves resistents disposen d'un sòlid optimisme que els ajuda a resistir, a proposar-se fites i a pensar que existeix un futur per a ells.

Aquests joves són capaços d'aplicar solucions alternatives als seus problemes, saben utilitzar recursos externs per recolzar-se i entenen que els retards són temporals, alhora que relacionen esforç i èxit, de manera que si una cosa no surt bé pensen que és perquè cal treballar-hi més i no pas perquè "no serveixen per a res".

Aspectes fonamentals que treballar amb aquestes poblacions

Els dos aspectes més importants que afecten aquest tipus de poblacions i que han donat lloc a la pràctica totalitat dels programes d'intervenció i rehabilitació des del camp de l'educació física són el concepte de *salut i intel·ligència emocional*.

En aquests joves, les actituds cap a la salut són desfavorables, perquè a causa de les condicions socials i familiars específiques que pateixen desenvolupen hàbits de vida poc saludables, que inclouen una mala alimentació i higiene; tabac, alcohol i drogues...

Treballar el concepte salut significa abastar tots els factors socioculturals que envolten l'individu per tal de crear un estil de vida saludable que afavoreixi el benestar personal i social i la qualitat de vida de la persona, i això significa no solament el dret a l'educació, al treball, a l'habitatge... sinó també a l'autonomia, la igualtat d'oportunitats i la possibilitat d'autorealitzar-se en un medi lliure de barreres i obstacles.

Encara que la millora de la salut a través de l'activitat física i l'esport és molt coneguda i acceptada per la societat en general i, doncs, és positiva, un altre factor molt important que hem de treballar i del qual la societat encara no ha pres consciència és la promoció de valors

i el canvi positiu d'actituds en els alumnes mitjançant l'activitat física i l'esport.

Aquí entrem en el segon aspecte que s'està treballant en els models d'intervenció: el desenvolupament de la intel·ligència emocional dels alumnes. Les emocions tenen un paper tan important en les nostres vides que totes les decisions i accions que emprenem depenen tant o més dels nostres sentiments que dels pensaments.

La intel·ligència emocional suposa: conèixer-se un mateix, reconèixer les pròpies emocions quan apareixen i adonar-se d'allò que realment un desitja, capacitat per controlar aquestes emocions, recuperar-se com més aviat millor de la seva influència, capacitat per motivar-se un mateix en la consecució d'objectius, reconeixement de les emocions alienes o empatia i control de les relacions, de la competència o de la incompetència social (Goleman, 1997).

A hores d'ara, les dues actituds morals més urgents que es necessiten en la nostra societat en general i en específic en aquestes poblacions, per fer front a una intel·ligència emocional són: l'autocontrol de les reaccions emocionals i l'empatia, com l'habilitat per comprendre les emocions dels altres (Goleman, 1997; Jiménez, 2000).

Importància d'actuar amb la idea de models ecològics

Malgrat haver exposat anteriorment els nombrosos beneficis que pot aportar l'activitat física i l'esport per als joves en risc i haver ressaltat els aspectes més importants a treballar amb aquestes poblacions, hem de tenir sempre present que l'educació física per si sola no és la solució que resoldrà tots els problemes, només és un aspecte que necessita d'una intervenció global on s'impliquin tots els factors que envolten aquests joves (Hellison, 1995; Gutiérrez, 1995).

Però encara que sigui veritat que els programes d'intervenció que s'estan aplicant a través de l'activitat física i l'esport són incapaços de canviar les condicions de pobresa i la falta d'oportunitats i de mitjans que envolten aquests joves, sí que són positius perquè els ofereixen estratègies personals perquè sàpiguen enfrontar-se amb èxit a aquests desafiaments i potencien una perspectiva de futur en les seves vides. La nostra tasca és sembrar llavors que amb el temps donaran els seus fruits (Martinek, McLaughlin i Schilling, 1999).

A partir dels treballs d'Hellison (1995); Gutiérrez (1995); Goleman (1997); Lawson (1997); Collingwood

(1997); Martinek i Hellison (1997); Danish i Hellen (1997); Parker, Kallusky i Hellison (1999), Martinek, McLaughlin i Schilling (1999); Jiménez (2000) podem definir un seguit de factors que cal tenir en compte a l'hora d'efectuar intervencions per tal d'actuar de forma més global:

- Un aspecte essencial a treballar, però molt difícil d'aconseguir amb aquestes poblacions, a causa de l'especial situació que pateixen, és la implicació familiar.
- També és important la connexió amb els serveis o programes socials que s'estiguin desenvolupant a nivell local o a la ciutat, tot oferint un programa complementari i sense donar la impressió de voler competir amb ells o desestimar-los.
- Un altre punt fonamental a tenir en compte és l'acostament i la connexió amb la gent que viu al barri on es treballarà i també caldria tenir en compte els negocis de la zona per recolzar els programes.
- La implicació de la universitat per tal de crear en els futurs ciutadans una consciència de suport a aquests col·lectius també és important.
- Finalment, ens agradaria destacar la necessitat d'aconseguir la implicació estatal en: la lluita contra la pobresa i l'exclusió; la planificació familiar amb programes de prevenció per minimitzar els embarassos no desitjats en adolescents; el desenvolupament de campanyes eficaces per a la prevenció de l'alcohol, les drogues, la delinqüència, la violència...; la millora en l'oportunitat d'ocupació i el dret a un habitatge digne; la igualtat d'oportunitats i el repartiment de béns; la formació de professionals...

Bibliografia

- Collingwood, T. (1997). Providing Physical Fitness Programs to At-risk Youth. *Quest*, 49, pàg. 67-84.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: reflections on an after-school program in a Denver elementary school". *Quest*, 49, pàg. 130-139.
- Danish, S i Hellen, V. (1997). New roles for sport psychologist: teaching life skills through sport to at-risk youth, *Quest*, 49, pàg. 100-113.
- DeBusk M. i Hellison, D. (1989). "Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency prone youth", *Journal of Teaching Physical Education*, 8(2), pàg. 104-112.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Los valores sociales y el deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Jiménez Martín, P. (2000). *Modelo de Intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid. Departamento de Física e Instalaciones aplicadas a la Edificación, al Medio Ambiente y al Urbanismo, 13 de noviembre.
- Lawson, H. (1997). What we know about undeserved youth. Children in crisis, the helping professions, and the social responsibilities of universities. *Quest*, 49, pàg. 8-33.
- Martinek, T. (1997). Serving underserved youth through physical activity, *Quest* 49, pàg. 3-7
- Martinek, T. i Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, pàg. 34-39.
- (1998). Values and Goal-Setting with underserved youth, *JOPERD*, 69(7), pàg. 47-52.
- Martinek, T; McLaughlin, D i Schilling, T. (1999). Project Effort: Teaching responsibility beyond the gym. *JOPERD*, 70 (6), (1999), pàg. 59-65.
- McHugh, E. (1995). Going "Beyond the physical": social skills and physical education. *JOPERD*, 66 (4), pàg. 18-21.
- Miller, S.; Bredemeier, B. i Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk youth; *Quest*, 49, pàg. 114-129.
- Parker, M.; Kallusky, J. i Hellison, D. (1999). High impact, low risk: ten strategies to teach responsibility. *JOPERD*, 70 (2), pàg. 26-28.
- Pitter, R. i Andrews, D. Serving America's Underserved Youth: Reflections on Sport and Recreation in an Emerging Social Problems Industry, *Quest*, 49, (1997), pàg. 85-99.
- Stield, J. Becoming Responsible –Theoretical and Practical Considerations, *JOPERD*, 64 (5), pàg. 38-40; pàg. 57-59; pàg. 70-71.

El procés de programació en l'ensenyament de l'activitat física i l'esport

CARLES GONZÁLEZ ARÉVALO

Llicenciat en Educació Física. Professor de l'INEFC-Barcelona

Resum

L'objectiu de l'article és oferir un model útil i pràctic de programació en l'àmbit de l'activitat física i l'esport. No pretén ser ni l'únic ni el millor: cada professional haurà d'adaptar-lo a la seva realitat. En tot cas intenta donar una estructura vàlida i polivalent sobre com elaborar la programació d'una unitat didàctica, és a dir, d'una situació d'aprenentatge (un gest tècnic, un sistema de joc, una readaptació després d'una lesió, una habilitat expressiva, l'adquisició de valors, una habilitat motriu, etc.) d'un determinat contingut en un nombre tancat de sessions.

Aquest recurs estratègic serveix per a programar en qualsevol àmbit de l'activitat física i l'esport: alt rendiment, iniciació esportiva, educació física, activitats en el medi natural, readaptació, oci i turisme, grups específics i activitat física i salut.

Paraules clau

Programació, Ensenyament, Activitat Física i Esports, Procés de programació, Unitat Didàctica, Diagnòstic inicial, Objectius didàctics, Activitats i criteris d'avaluació.

Abstract

The subject of the article is to offer a useful model which is at the same time practical for programming in the field of physical activity and sport. We don't pretend to be the only one or the best: each professional will have to adapt it to his own reality. At all events, we try to give a valid polyvalent structure on how to elaborate the programming of a didactic unity, that is to say a learning situation (a technical gesture, a play system, a readaptation after an injury, an expressive skill, the acquisition of values, a motor skill, etc) of a specific content in a closed number of sessions. This resort serves to programme in all fields of physical activity and sport: top level, beginning of sport, physical education, nature activities, readaptation, leisure and tourism, specific groups and physical activity and health.

Key words

Programming, Teaching, Physical Activity and Sport, programming Process, Initial Diagnosis, Didactic Aims, Activities and Evaluation Criteria.

La programació

"Pensar anticipado: Hoy para mañana, y aun para muchos días. [...] Algunos obran, y después piensan; aquellos más en buscar excusas que consecuencias; otros, ni antes, ni después. Toda la vida ha de ser pensar, para aceptar el rumbo; el consejo y providencia dan arbitrio de vivir anticipado"

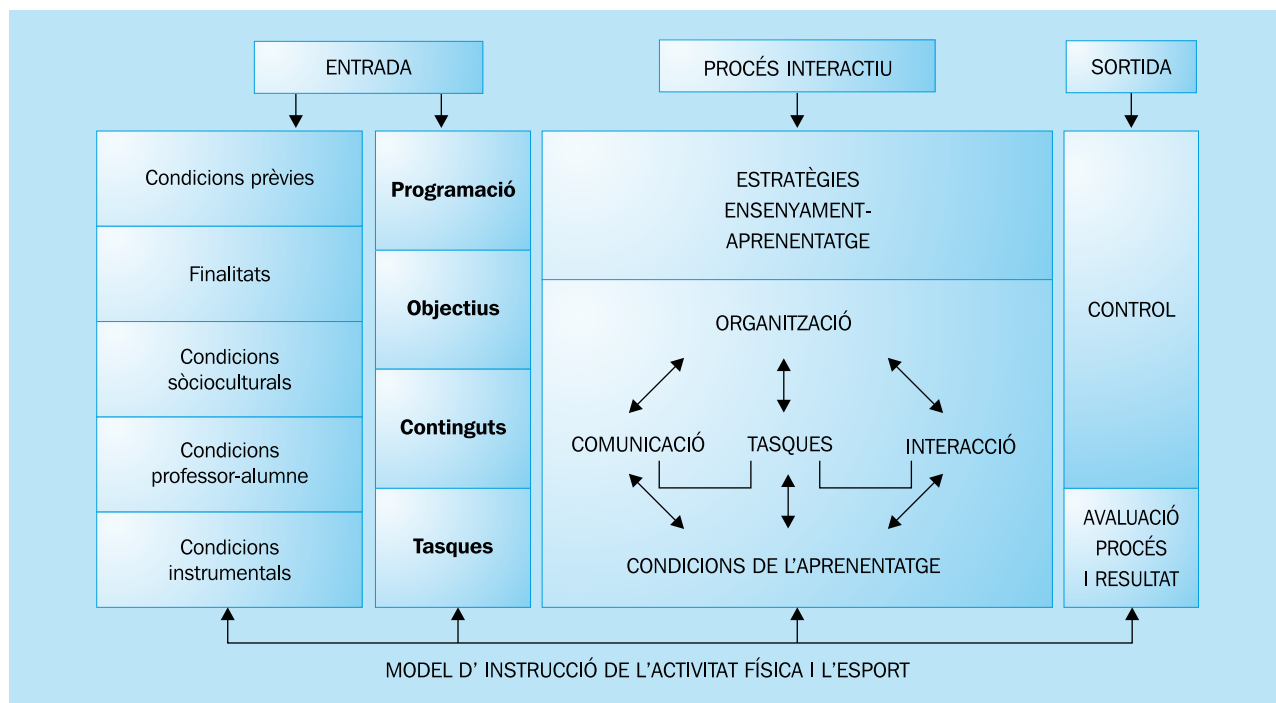
(Baltasar Gracián,
citat per Paris, 1998; pàg. 9)

Aquesta cita de Baltasar Gracián reflecteix a la perfecció el fil conductor d'aquest article: la importància que té la programació a l'hora d'ensenyar activitat física i esport. L'*Oráculo manual y Arte de la prudencia*, que data del segle disset, a hores d'ara encara és vigent. "Pensar anticipado", "vivir anticipado"... tota una declaració de principis.

Considerem la programació com un conjunt de procediments i tècniques que s'utilitzen per a l'elaboració de plans, projectes o programes (Ander-Egg, 1982). Etimològicament vol dir "escriure per endavant", decidir anticipadament allò que s'ha de fer i deixar-ho per escrit. Hi ha però, qui programa de memòria. Diuen que tenen al cap tot el que s'ha de fer. Això no és més que una aproximació al concepte de programació.

La programació és un instrument útil per al procés de presa de decisions aplicables al món de l'activitat física i l'esport, però també traslladable a la pròpia vida quotidiana: un viatge, un casament, la compra d'un pis, el temps de lleure...

Els professionals de l'activitat física i l'esport programem, perquè volem ensenyar i ensenyar forma part d'un altre concepte més ampli: la didàctica.

**Figura 1**

Model d'Instrucció elaborat per Santos Berrocal a partir dels models de l'escola de Heimann i Kurt Egger.

L'ensenyament de l'activitat física i l'esport

Tradicionalment, l'ensenyament només s'ha vinculat, en l'àmbit de les activitats físiques i l'esport, a l'Educació Física escolar. Però en el món de l'activitat física i l'esport no només es donen processos d'Instrucció en l'àmbit de l'Educació Física. En l'esport de rendiment no s'ensenyava als esportistes? Un entrenador personal, no ensenya al seu client? Són aquests, llavors, processos d'Instrucció també? Naturalment que sí. Amb característiques diferents, uns més obligatoris que d'altres, en estadis diferents de la formació de la persona, però en tots ells es produeixen interaccions entre l'ensenyant (el tècnic, l'entrenador o el professor) i l'aprenent (el client, l'esportista o l'alumne). (Vegeu figura 1)

Hi ha dos àmbits que tenen el seu procés d'Instrucció més definit des del punt de vista conceptual. L'Educació Física, mitjançant el disseny curricular que respon a l'esquema bàsic d'una programació a partir dels tres nivells de concreció (Servei d'Ordenació Curricular, 1993) i el Rendiment amb una terminologia pròpia: els microcicles, els macrocicles, les pretemporades... (Verjoshanski, 1990).

A l'altre extrem hi hauria àmbits que alguns professionals consideren processos d'Instrucció en els quals es diu moltes vegades, erròniament, que no cal programar: l'oci, el temps lliure, el turisme fins i tot la iniciació esportiva. (Vegeu figura 2)

**Figura 2**

Àmbits d'ensenyament de l'Activitat Física i l'Esport.

<i>Els tècnics experts</i>	<i>Els tècnics principiants</i>
Es basen en la seva experiència	Es recolzen en documentació escrita.
Ensenyen de forma diversa en funció de les característiques i l'actitud dels aprenents.	La primera sessió els serveix de guia. Prenen les seves decisions a partir del seu pla escrit.
Donen poca informació però més específica i precisa.	Moltes instruccions verbals, poca avaluació, poca organització i poc <i>feedback</i> (massa preocupació per l'activitat, pel dia a dia).
Les tasques preparades, amb petites variacions permeten no perdre massa temps en noves organitzacions i noves explicacions.	Canvien amb freqüència de tasques durant l'activitat. Creuen més en la variabilitat que en la rendibilitat d'una tasca.
Programen menys tasques però en treuen més profit d'elles.	Acostumen a preparar més tasques de les que seran capaçes de realitzar. Una sessió preparada suposa una doble sessió en la realitat.
Inverteixen més temps en desenvolupar les tasques a partir de l'observació de les necessitats de l'aprenent.	Tenen el neguit de complir el programa que han preparat sigui com sigui.

Figura 3

Comparació entre tècnics experts i tècnics novells. (Font: Elaboració pròpia a partir dels estudis de Pieron).

Avantatges de programar

Per a molts professionals, preparar les sessions és la seva tasca més important. Això, tot i ser important, s'ha de fer dins del marc d'una programació a mitjà i llarg termini que donarà coherència a la planificació anual, ordenarà les nostres accions i els donarà una direcció lògica. Només amb constància i la mateixa pràctica de programar, progressivament ens serà més fàcil ajustar a la realitat allò que hem preparat (Salinas, 2002).

Una forma d'aprendre és analitzar què fan els professionals considerats "experts" i, a partir d'aquesta anàlisi, extreure'n els indicadors d'èxit que defineixen el tècnic experimentat (Pieron, 1999). (Vegeu figura 3)

El procés de programació

Per sort o per desgràcia, per programar de forma correcta no hi ha un reglament o un codi com el de circulació, d'obligat compliment. El professional de l'activitat física i l'esport ha d'intentar "no superar la velocitat permesa" (programar) no per por a la multa que pugui rebre de la policia (no satisfer el seu cap o la institució per a la qual treballa) sinó per anar tranquil i arribar a portar sa i estalvi (per no haver d'improvisar i ser un professional íntegre). Com en tants altres aspectes de la vida, no és només una qüestió de formació (saber-ho fer), és també una qüestió d'actitud (voler-ho fer).

La majoria d'autors (Ander-Egg, 1998; Paris, 1998; Mestre, 1997; Vicianà, 2002) coincideixen a apuntar un procés que podem resumir en tres fases:

- Fase de diagnòstic inicial.
- Fase d'execució protagonitzada pels objectius.
- Fase d'avaluació del procés i del resultat.

A partir d'aquí, cada professional adopta un model propi i singular que s'ajusta a les seves necessitats afegint-hi subfases més concretes i específiques.

És convenient que tot aquest procés de programació quedi emmarcat dins una unitat d'ensenyament-aprenentatge (Siedentop, 1998).

El concepte d'Unitat Didàctica

Tot i que és un concepte que prové del món de l'Educació Física escolar, la unitat didàctica (UD a partir d'ara) pot ser considerada igualment vàlida per a qualsevol altre àmbit de l'ensenyament de l'activitat física i l'esport. Entenem com a unitat didàctica un conjunt de sessions suficients com perquè es produeixi un mínim d'aprenentatge, orientades a l'ensenyament i aprenentatge d'un contingut determinat. Es tracta, doncs, d'un procés d'ensenyament-aprenentatge articulat i complet, que ha de tenir les parts següents (Vegeu figura 4):

Introducció

En aquesta primera part introductòria s'han d'explicar, d'una forma resumida, els aspectes més importants de la UD, indicant com a mínim: a qui va adreçada (població, edat...), quina és la finalitat global dels aprenentatges, la seva utilitat o funcionalitat, la durada de la UD, el moment de la temporada, curs... en què s'ha pensat dur-la a terme, el tipus d'activitats que es faran servir en general, l'opció metodològica que s'emprarà de manera prioritària ... La lectura d'aquesta part oferirà una idea global de la UD.

Diagnòstic inicial

Aquesta fase correspon a una autèntica fase de recerca que ens ha de permetre disposar de la informació necessària per poder començar a programar la nostra unitat.

Podem dir que un diagnòstic inicial complert podria tenir les parts següents:

- **Una anàlisi de l'entorn**, és a dir, una anàlisi de la situació interna i externa de l'espai físic on posarem en pràctica la proposta: amb quines instal·lacions comptem, quin material, quines expectatives té el club, el centre de fitness, el centre escolar... quines altres experiències similars hi ha hagut. (Paris, 1998). (Vegeu figura 5)
- **Una definició de les característiques bàsiques dels aprenents**: l'edat, la seva història motriu prèvia, la història mèdica, les seves motivacions, experiències esportives... tot aplicant els coneixements adquirits del món de la psicologia, l'aprenentatge motor i la pedagogia. Ens interessa saber què saben i fins on poden arribar.
- **Una anàlisi del contingut a ensenyar**. Tan important resulta dominar el contingut a ensenyar com també saber-lo ensenyar. Si som especialistes en allò que pretenem ensenyar, perquè n'hem estat practicants i a més a més hem rebut formació sobre com ensenyar-ho, molt millor.

Tot i que cada UD és un cas singular val la pena anotar dues situacions excepcionals. Si l'àmbit és l'Educació Física escolar, a més a més caldrà fer referència al 1r nivell de concreció com a punt de partida. Si l'àmbit és l'alt rendiment o la iniciació esportiva, on hi ha competició, una informació clau és el calenda-

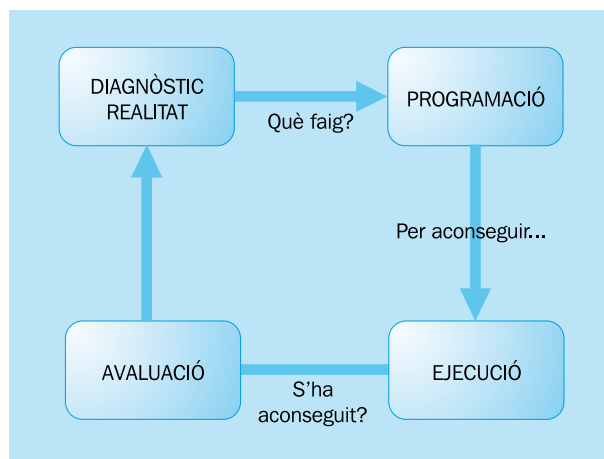


Figura 4
Esquema bàsic del procés de programació.

ri de competicions i l'anàlisi dels rivals directes en la lluita pels mateixos objectius.

Aquesta fase de recerca de la informació necessària per dur a terme la programació és el punt a partir del qual preparar el disseny dels objectius. Per recopilar tota aquesta informació tan necessària disposem de dos tipus de mètodes: els quantitius (enquestes, dades demogràfiques, índex d'utilització de serveis esportius...) i els qualitius (entrevistes a tècnics, informadors clau...) (Mestre, 1997).

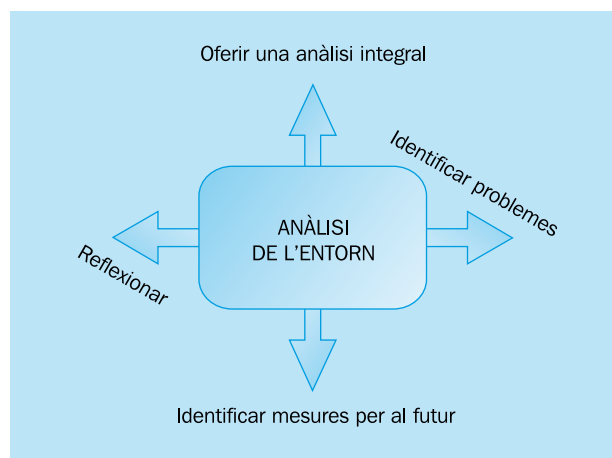


Figura 5
Anàlisi de l'entorn segons F. Paris (1998).

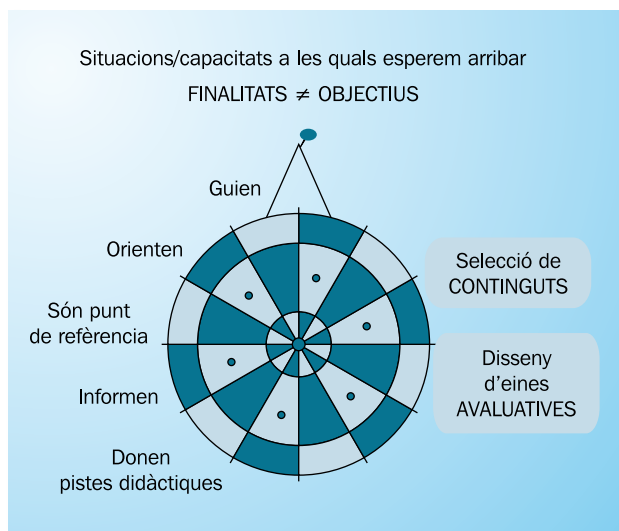


Figura 6

El disseny dels objectius com a peça clau del procés.

Objectius didàctics

Arribem a una de les fases clau del procés de programació d'una UD. Els objectius són més protagonistes que els continguts o les activitats, perquè són les capacitats (enteses com a potencialitat de l'aprenent) a les quals esperem arribar (orientadores de l'acció) (Mager, 2000). Els objectius que pretenem assolir en una unitat didàctica s'anomenen objectius didàctics. Les programacions a més llarg termini (planificació) utilitzen altres objectius més generals que s'hauran d'assolir en finalitzar un semestre, una temporada o un bienni. (Vegeu figura 6)

Estructura dels objectius

Els objectius didàctics consten de tres elements:

- **L'Operativitat** està formada pel verb que especifica la conducta o operació a realitzar i implica sempre el desenvolupament d'una habilitat (acció observable), juntament amb el complement directe de l'objectiu que indica el contingut o objecte d'aquella conducta.
- **Les condicions:** són les circumstàncies en les quals ha de realitzar-se l'acte observable o resultat. Són els complements circumstancials de l'objectiu. És la forma de l'acció, les circumstàncies en les quals es vol que es compleixi l'acció.
- **El criteri avaluador** indica el nivell que ha d'assolir l'aprenent mínimament per poder assegurar que

l'ha cobert suficientment. Descriu el nivell d'eficàcia que s'ha d'assolir o superar.

Sempre que sigui possible convé que apareguin els tres elements. L'acció i les condicions són imprescindibles. El criteri, si no pot aparèixer en la redacció de l'objectiu, apareixerà dins la fase de criteris i activitats d'avaluació.

Per exemple, un objectiu redactat amb els tres elements seria: Resoldre (*habilitat observable*) una situació de 2x1 (*complement directe*) finalitzant en llançament sense oposició (*complement circumstancial*).

Característiques dels objectius

- S'han de redactar d'una forma clara i comprensible, amb paraules i conceptes clars, que s'entenguin amb facilitat, fugint d'excessius tecnicismes i de frases excessivament llargues.
- És recomanable l'ús de verbs amb poques interpretacions per a la redacció d'objectius didàctics. Saltar, córrer, pujar, definir, enumerar... són accions amb una única interpretació possible. En canvi, l'ús de verbs com aprendre, conèixer o saber, que poden ser interpretats de moltes maneres, podem dir que no són recomanables per encapçalar les programacions d'unitats didàctiques. Aquests verbs serveixen per encapçalar finalitats assolibles a mitjà/llarg termini.
- El nombre d'objectius d'una UD ha de ser coherent i real al mateix temps. Proposar massa objectius pot confondre i dispersar l'atenció a l'hora d'identificar el que de veritat volem que els aprenents arribin a assolir.
- Han de ser avaluables. És a dir, susceptibles de ser mesurats al més objectivament possible.
- Han de representar un propòsit a assolir a curt/mitjà termini. Han de suposar un repte superable que motivi al treball i afavoreixi el clima d'aprenentatge.
- Han de ser útils, de manera que donin informació a l'aprenent perquè sàpiga les nostres intencions, el que volem que arribi a aconseguir, el que n'esperem.

De la redacció dels objectius depenen en gran part els diferents elements del procés (continguts, estratègies, avaluació...). Una manera ràpida d'avaluar si els objectius estan ben formulats és anar a veure si existeix una manera clara de comprovar si s'han assolit.

La redacció dels objectius didàctics

- Sempre s'ha d'utilitzar un verb en infinitiu (per exemple: realitzar) o amb la forma reflexiva (relacionar-se), orientat a l'alumne/jugador/client (tenint en compte les seves característiques i necessitats) i no centrat en el professor.
- Previ al llistat dels objectius que l'aprenent assolirà es recomana la utilització d'alguna frase que encapçali la llista en la línia de: *“l'aprenent (jugador, alumne, client, esportista...) en acabar la unitat didàctica serà capaç de...”*. Aquest encapçalament “convida” a la utilització d'un verb en infinitiu en primera instància que donarà informació sobre l'acció.
- No utilitzar dos verbs en un mateix objectiu. Dos verbs es corresponen a dues accions i per tant, serien dos objectius diferents. Si ambdues accions són importants caldrà redactar dos objectius.
- El llistat numerat d'objectius ha de fer referència als tres àmbits del saber (identificar, enumerar, definir, analitzar...) i del fer (saltar, ballar, córrer, realitzar, executar...) i del sentir (respectar, valorar, acceptar...). En funció de l'àmbit es prioritzarà més l'un o l'altre.

Continguts

Els continguts són els sabers culturals (coneixements, habilitats, valors, creences, sentiments, actituds, etc...) l'assimilació dels quals contribueix a aconseguir les capacitats definides en els objectius (Giné, 2000). Els continguts, a més de ser el que “cal saber” (conceptes) també és consideren des del punt de vista de “com s'ha d'aprendre” per nosaltres, en l'àmbit de l'Activitat Física i l'Esport, el “com practicar-ho” (procediments) i també el desenvolupament de determinats comportaments ètics i socials (valors).

Els continguts estan al servei dels objectius. El que cal en qualsevol programació és seleccionar i ordenar quins continguts són els més adequats en funció de l'àmbit professional al qual ens dediquem i d'acord amb els objectius que ens hem plantejat.

L'elecció d'uns continguts o altres s'haurà de fer a partir de criteris epistemològics (de la pròpia disciplina), psicopedagògics (segons el grau de maduresa de l'aprenent) i sociològics, rellevants per a la cultura que pretenem (Coll, 1992).

La redacció dels continguts

- Els continguts no s'acostumen a numerar, com passa amb els objectius, sinó que apareixen amb una llista separada de conceptes, procediments i actituds.
- Els conceptes s'han de redactar amb l'article davant del concepte (per exemple: els principis bàsics del joc, el mim, el lllindar anaeròbic...).
- Els procediments s'han de redactar amb un substantiu seguit de la preposició “de” i el concepte (per exemple, en activitat física la majoria de procediments seran tipus: realització de..., exercitació de..., visualització de...).
- Les actituds es redacten de la mateixa manera que els procediments, però utilitzant un substantiu actitudinal seguit d'una preposició i el concepte finalment (per exemple: valoració de..., interès per..., preocupació per...).

Activitats d'ensenyament-aprenentatge

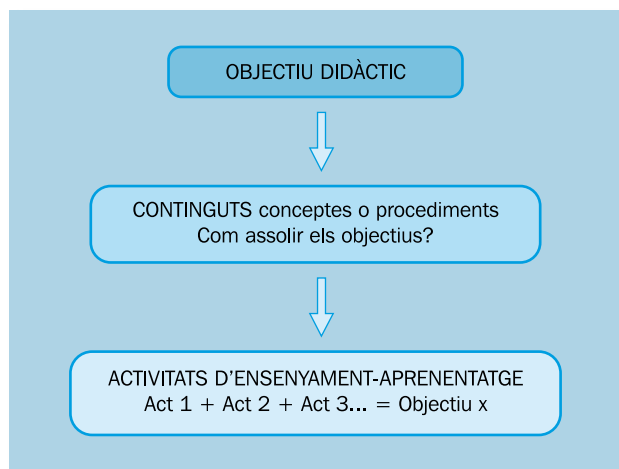
Una activitat és un conjunt, una família d'accions proposades per l'ensenyant per al desenvolupament de la programació i van encaminades a assolir un objectiu concret previst. Una tasca és un exercici aïllat, però el conjunt de diverses tasques orientades a l'assoliment d'un mateix objectiu es converteix en una activitat. Mitjançant aquestes activitats s'entra en contacte amb els aprenents i d'aquestes depèn en gran part l'èxit o el fracàs de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Criteris per a l'elecció

Escollir les activitats és potser una de les tasques més fàcils per a l'ensenyant que programa. Existeix a la bibliografia una gran quantitat d'obres on trobar activitats (Bucher, 1995; Camerino, 1990; Lasiera, 1993; Mateu, 1996; Stumpp, 1995...). El repte és escollir les que més s'ajustin a allò que volem ensenyar seguint una sèrie de criteris: que siguin variades, motivants, adaptades al context, obertes i flexibles, adaptades als recursos disponibles...

La redacció de les activitats d'ensenyament-aprenentatge

- S'utilitzen substantius més concrets que als procediments (pràctica de...) afegint-hi la forma d'organitzar l'activitat (jocs, exercicis, circuits, formes jugades, jocs reduïts, tasques, competicions...).

**Figura 7**

De l'objectiu didàctic a les activitats d'Ensenyament-Aprenentatge.

És convenient posar algun exemple de joc, forma jugada, exercici, tasca... dins de cadascuna de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. En tot cas, no cal enumerar tots i cadascun dels jocs o exercicis que poden formar part d'una activitat.

- Acostumen a aparèixer numerades i per ordre de realització, sobretot quan es tracta d'una progressió dels aprenentatges a assolir. (Vegeu figura 7)

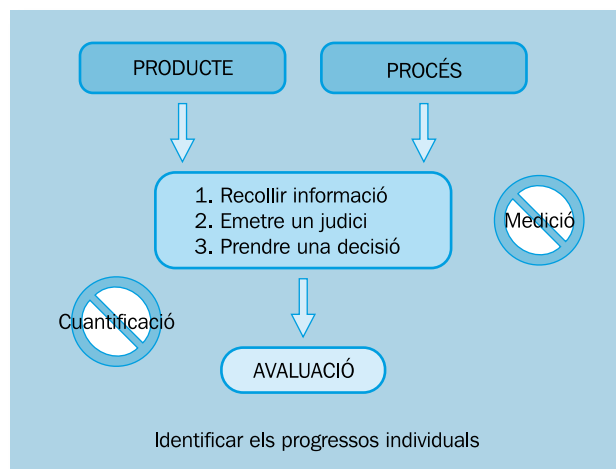
Temporalització

És la distribució, tot al llarg de la programació, de les sessions i dels diferents continguts plantejats prèviament.

És l'acció prèvia al desenvolupament una a una de les diferents sessions. Tracta d'ajustar les activitats d'ensenyament-aprenentatge al temps disponible.

És una temporalització indicativa, subjecta a canvis. La flexibilitat és la seva característica fonamental: és susceptible de ser modificada i adaptada a partir d'un seguit de paràmetres entre els quals cal destacar els resultats de l'avaluació formativa, que és la que s'encarrega de regular tot el procés d'ensenyament-aprenentatge i els imprevists que puguin sorgir: pluja, condicions adverses, malaltia/absència laboral, sortides, excursions, viatges, vagues...

Resulta interessant la proposta de disseny d'un *planning* o quadre horari en un sol full on surtin reflectits els elements més importants que ens permetin de preparar les sessions només donant un cop d'ull a la temporalització (Vicianà, 2003).

**Figura 8**

Finalitats del procés avaluatiu.

Criteris i activitats d'avaluació

Arribem a una altra de les fases clau del procés de programació, juntament amb el diagnòstic inicial i els objectius. Ha arribat l'hora de comprovar si s'han assolit i en quin grau, els objectius que preteníem.

“L'absència d'una avaluació seriosa i substancial representa un obstacle real al creixement professional dels educadors” (Siedentop, 1998; pàg. 328).

L'avaluació s'ha d'entendre des d'una perspectiva pedagògica, en el sentit d'integrar-la en el procés d'ensenyament-aprenentatge com una fase més i donar-li una funció educativa. L'avaluació no pot ser una simple eina numèrica quantitativa o qualificativa, hem d'assegurar-nos que forma part de tot el procés.

Els criteris d'avaluació

Com podem saber si un aprenent ha assolit un objectiu? Quins són els indicadors d'èxit que ens permeten d'emetre un judici respecte a l'assoliment o no d'un determinat objectiu? Estem davant els “criteris d'avaluació”, aspectes observables, mesurables, en els quals ens fixem per determinar l'assoliment dels objectius. Però crec que cal desmitificar l'avaluació. Avaluar no és fer un examen, un control, una prova. Avaluar no és exclusiu d'àmbits obligatoris, com podria ser l'Educació Física escolar on s'ha de materialitzar l'avaluació en una qualificació (no és més que la quantificació dels criteris). Avaluar és imprescindible en qualsevol procés d'instrucció. Avaluar no és posar una nota, és assegurar a l'ensenyant que el procés d'instrucció que ha iniciat ha estat ben dissenyat i també que l'aprenent

ha assolit allò que preteníem. Tan fàcil com això i tan difícil alhora. (Vegeu figura 8)

Les activitats d'avaluació

Cada objectiu ha de tenir la seva pròpia activitat d'avaluació on pugui quedar demostrat que s'ha assolit. Evidentment, una activitat d'avaluació podrà avaluar més d'un objectiu.

No és necessari dissenyar activitats d'avaluació de forma expressa. Una mateixa activitat d'ensenyament-aprenentatge pot resultar-nos útil per avaluar. Durant una activitat d'ensenyament-aprenentatge l'ensenyant donarà feedback, modificarà situacions de pràctica, proposarà variants... però no avaluarà d'una manera sistemàtica, prenent notes... En una activitat d'avaluació l'ensenyant tindrà els criteris d'avaluació anotats en un instrument d'avaluació i procedirà a la presa sistemàtica i regular d'anotacions

Tradicionalment, l'avaluació ha estat lligada només a comprovar el resultat final dels aprenentatges. Avui en dia això continua essent important, però ho és encara més el fet de poder avaluar el mateix procés d'ensenyament-aprenentatge.

Ens interessa saber amb quina regularitat cal avaluar. En principi, la majoria d'autors coincideixen en la necessitat de respondre a tres moments en l'avaluació (Blázquez, 1990; Giné, 2000):

- Avaluació inicial: pronòstic.
- Avaluació formativa: ofereix informació sobre el procés per orientar-lo i/o reorientar-lo. Aquest és un moment clau del procés avaluatiu. No podem esperar al final per comprovar l'assoliment d'un objectiu. Seria massa tard.
- Avaluació sumativa: és l'instrument de control del procés. Conèixer si s'han aconseguit o no els objectius previstos. Moltes vegades l'avaluació sumativa no és més que un sumatori de diferents avaluacions formatives administrades al llarg del procés.

Els instruments d'avaluació

L'instrument permet escriure els criteris d'avaluació amb antelació i prendre nota de les observacions. És un mediador entre els criteris d'avaluació i la realitat observada que pretenem avaluar (Salinas, 2002). Hi ha dues grans famílies d'instruments avaluatius (Blázquez, 1990):

- *Procediments d'experimentació* que acostumen a ser tests o proves escrites, orals, proves físiques, la bateria *eurofit*, cronometratges, mostres de temps, entrevistes...
- *Procediments d'observació directa* com podria ser el registre anecdòtic o *d'observació indirecta* (llistes de control, escales descriptives, escales numèriques, ordinals o gràfiques...).

Estratègies didàctiques

En aquest darrer apartat s'acostumen a assenyalar les condicions en les quals es donaran els aprenentatges, així com aspectes d'organització i gestió de les diferents sessions.

A grans trets, reflexionarem sobre la metodologia a utilitzar (analítica, global o mixta) i els estils d'ensenyament dels quals tendirem a fer ús, assenyalant si som partidaris de la utilització d'estils de reproducció, més directius o bé si utilitzarem estils menys directius, anomenats de producció (Mosston, 1999).

Quant a aspectes d'organització i gestió valdrà la pena anotar el material i les instal·lacions necessàries, la distribució espacial, la gestió del temps de sessió, el posicionament sobre quins tipus d'activitats utilitzarem principalment i finalment, com organitzarem als aprenents (en grups, per parelles, individualment...).

Conclusions

En activitat física i esport tenim les eines per programar amb un mínim de qualitat i aquest article el que ha intentat és oferir un model pràctic de referència. Paga la pena invertir temps a programar, sobretot per alleugerir el neguit del dia a dia. Perquè en el dia a dia tenim moltes altres coses a resoldre, perquè moltes de les situacions que es donen just quan interactuem amb l'aprenent són úniques, irrepetibles i moltes vegades, imprevisibles. És el que Philippe Meirieu, prestigiós pedagog francès, va batejar com la "*insostenible lleugeresa del moment pedagògic*" (Meirieu, 1998). Per tant, si assumim que realment aquesta immediatesa és insostenible, cal que les decisions que puguin ser previstes i per tant susceptibles de ser programades, ho siguin.

Bibliografia

- Ander-egg, E. (1982). *Metodología del trabajo social*. Barcelona: Editorial "El Ateneo" S.A.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Bucher, W. Wick, G. (1995). *1000 ejercicios y juegos de deportes alternativos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Camerino, O. Castañer, M. (1990). *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Barcelona: Paidotribo.
- Col·lecció "Unidades didácticas para secundaria". Barcelona: INDE Publicaciones.
- Col·lecció "Unidades didácticas para bachillerato". Barcelona: INDE Publicaciones.
- Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Gil, P. A. (2001). *Metodología didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Cádiz: Fundación Vipren.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- González, J.; Gutiérrez, F. y Rueda, J. (1998). *Programación Curricular y unidades didácticas*. Madrid: Colección Guía Escolar, Ed. Escuela Española.
- Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo (volumen I, volumen II)*. Barcelona: Paidotribo.
- Mager, R. (2000) *Cómo formular objetivos didácticos. El primer paso para el éxito de la formación*. Barcelona: Epise. Gestión 2000.
- Mateu, M.; Duran, C. y Troguet, M. (1992). *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión (volumen I, volumen II)*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Mateu, M. (1996). *1300 ejercicios y juegos aplicados a las actividades gimnásticas*. Barcelona: Paidotribo.
- Mestre Sancho, J. A. (1997). *Planificación deportiva: Teoría y práctica*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Mosston, M. (1999). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Hispano Europea.
- París, F. (1998). *La planificación estratégica en las organizaciones deportivas*. Barcelona: Paidotribo.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Servei d'Ordenació Curricular (1993). *Currículum Educació Secundària Obligatòria: Àrea d'Educació Física*. Barcelona: Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Stumpp, U. (1995). *Adquirir una buena condición física jugando. Más de 100 juegos de entrenamiento para mejorar la resistencia, la velocidad, la fuerza y la flexibilidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Verjoshanski, L. (1990). *Entrenamiento deportivo. Planificación y Programación*. Barcelona: Martínez Roca.

Motius de participació esportiva de nens brasilers* en funció de les seves edats

FÉLIX GUILLÉN GARCÍA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Espanya)

GILMAR WEIS

Universidad de Santa Cruz del Sur (Brasil)

MANUEL NAVARRO VALDIVIESO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Espanya)

Resum

Aquest treball té com a objectiu estudiar els motius de la pràctica esportiva en joves brasilers, en funció de les seves diferents edats. La mostra està constituïda per 171 joves brasilers de sexe masculí, amb edats compreses entre 8 i 14 anys. Per a la realització del treball es va aplicar una adaptació del Qüestionari de Motius de Participació de Gill, Gross i Huddleston (1983). Es van realitzar ANOVAS per a la comparació dels diferents grups d'edats que es van establir, així mateix es van realitzar Anàlisis Factorials per a cada un dels grups d'edats.

Els resultats obtinguts mostren que els motius que porten a la pràctica esportiva dels joves presenten unes certes diferències, segons les seves edats; apareixen diferències significatives tant en alguns aspectes concrets com en els factors que es conformen. En general, sembla que els motius assenyalats són similars als apareguts en altres estudis realitzats anteriorment en altres contextos geogràfics, com ara USA i Espanya.

Paraules clau

Motius, Participació esportiva, Edats, Joves, Brasil.

Abstract

The purpose of the present was to study the sports practices motives in Brazilian Youth, considering different ages. The sample is constituted by 171 males between 8 and 14 years old. It was used the Participation Motive Questionnaire from Gill, Gross and Huddleston (1983). ANOVAS were done to the different age-group comparison and, moreover, a Factorial Analysis for each age-group was done.

The results depicted that the youth sport s practices motives presents differences according their age, showing significant differences in certain aspects and the factors that are showed. In general, it seems that the motives are similar to others studies done before in other countries such as USA and Spain.

Key words

Motives, Participation, Sport, Ages, Youngs, Brasil.

Introducció

Els motius que porten els nens i joves a practicar algun tipus d'esport, és una de les principals temàtiques que atreuen l'atenció dels entrenadors, mestres, professors d'educació física i, naturalment, dels psicòlegs de l'esport, en estudiar l'esport infantil (Gould, 1982; Pérez i Busquets, 1990).

La importància d'aquesta temàtica radica principalment a conèixer quines són les raons que porten els nens a practicar l'esport i mantenir aquesta pràctica, per tal

com aquest coneixement repercutirà i incidirà directament en el manteniment del nombre de nens i joves que es troben practicant l'esport, així com en el possible increment de participants en activitats esportives i, consegüentment, en la reducció del nombre d'abandonaments.

Per conèixer els motius de la pràctica esportiva en els joves s'han anat realitzant, de forma més o menys generalitzada, des dels anys 70, estudis que ajuden a comprendre aquesta realitat. Els primers estudis realitzats se centraven simplement a conèixer de forma general les

* Nens i adolescents dels quatre barris que integren la ciutat de Santa Cruz do Sul, amb nivell de vida equiparable a una província espanyola de nivell mitjà.

raons dels nens per involucrar-se en l'esport; posteriorment, aquests estudis han estat cada vegada més específics, en tractar de conèixer aquesta realitat, però no solament de forma general sinó també en funció de les pròpies característiques dels nens i joves.

Per aquesta mateixa raó s'han realitzat multitud d'estudis diferencials en funció de diferents qüestions, i una d'aquestes ha estat el gènere dels practicants (Ewing i Seefeldt, 1989; Gill, Gross i Huddleston, 1983), per tal de determinar si els motius que inciten a la pràctica són els mateixos en tots dos sexes o si, al contrari, els arguments difereixen.

Una altra variable que també s'ha tingut en compte és la diferència producte de les edats dels nens. En aquest sentit, la majoria dels estudis acostumen a analitzar la franja d'edat que va des dels 6 als 18 anys, atès que és el període considerat com a propi de l'esport infantil, a part que és precisament al final d'aquesta etapa quan es produeix un major abandonament esportiu.

També s'han realitzat treballs adreçats a detectar diferències en funció dels esports en què els joves s'han iniciat (Gill, Gross i Huddleston, 1983; Gould i Horn, 1984), atès que és possible pensar que les raons argumentades podrien ser diferents segons les característiques de l'esport en què s'està immersit, perquè cadascun pot oferir sensacions diferents, però també problemàtiques específiques (esports individuals *vs.* col·lectius, o de competició *vs.* cooperació, etc.).

Continuant amb l'evolució de les investigacions en aquest àmbit, en el pla metodològic, els estudis han passat de realitzar-se utilitzant qüestionaris oberts a fer servir qüestionaris específics, com ara el Qüestionari de Motius de la Participació de Gill, Gross i Huddleston (1983) o escales de valors.

Tanmateix i malgrat el temps transcorregut des dels seus inicis, els estudis continuen donant respostes insuficients, al nostre parer per raons diverses, una d'elles radica en el fet que la majoria de les investigacions han estat realitzades fonamentalment als USA i a d'altres països del seu mateix entorn sociocultural i lingüístic; possiblement això fa que els resultats no siguin extrapolables, per la qual cosa es continuen desconeixent les motivacions dels nens d'altres àmbits socioculturals i geogràfics distints, que tal vegada podrien reflectir resultats clarament diferents. Així, ens trobem que a països del nostre entorn, els estudis realitzats són sincerament escassos. Concretament, a Espanya, els estudis realitzats s'han centrat en la relació amb l'autoeficàcia, les orientacions de fita, el clima 'motivacional' percebut, etc.

(Balaguer i Atienza, 1994; Cecchini, Méndez i Muñiz 2003; Garcés de los Fayos, 1995; García Ferrando, 1990; Guillén, 1990; López i Márquez, 2001; Ortega i Zubiaur, 2004; Salguero, 2002; Villamarín, Mauri i Sanz, 1998). D'altra banda, a l'Amèrica Llatina, els estudis són pràcticament nuls, llevat del cas del Brasil, on destaquen els realitzats per Samulski (2002), Gaya i Cardoso (1998), Scalón, Becker i Brauner (1999), De Rose, Ramos i Tribst (2001), Pussieldi, Fernandes i Mendonça (2003) i Bastos i Rosa (2004).

Davant de tot el que acabem d'exposar, el nostre objectiu, és, d'una banda, conèixer els motius que porten a practicar un esport concret, el bàsquet, en una zona determinada del Brasil: Rio Grande do Sul. I també pretenem d'analitzar les diferències en funció de l'edat dels nens i joves participants.

Mètode

Aquest és un disseny de modalitat selectiva, la finalitat del qual és verificar i analitzar els principals motius aportats pels nens i adolescents per participar en un programa d'iniciació esportiva.

Mostra

A l'estudi hi van participar nens i adolescents dels quatre barris que integren la ciutat de Santa Cruz do Sul (ciutat rural del sud de Brasil, amb un nivell de vida equiparable a una província espanyola de nivell mitjà) que van participar en la trobada que tenia com a objectiu propiciar una major integració amb els nens participants en un projecte a desenvolupar. La mostra està composta per 171 nens de sexe masculí amb edats entre els 8 i els 14 anys ($X = 12,10$) i que prèviament havien participat en una altra trobada festiva als barris on resideixen.

Instrument

L'instrument utilitzat per a l'obtenció d'informació va ser la versió brasilera del Qüestionari de Motius de Participació de Gill, Gross i Huddleston (1983), qüestionari traduït, modificat i validat per Scalón, Becker i Brauner (1999). Per a cadascuna de les 19 qüestions que conformen el qüestionari els subjectes havien de respondre si les entenien i contestar si l'asseveració realitzada era per a ells "molt important", "important", "poc important" o "gens important".

Procediment

El lloc de realització d'aquest acte esportiu va ser la Universitat de Santa Cruz do Sul, atès que aquesta presentava les millors condicions en termes d'espai físic per a la realització dels jocs i del qüestionari. Per contestar el qüestionari, mentre d'altres joves, amb els seus equips respectius, participaven en els jocs, un grup compost per 20 nens era conduït a la sala especial del gimnàs de la universitat esmentada, on un dels coordinadors del projecte distribuïa i explicava la forma de respondre el qüestionari. Quan aquests acabaven d'emplenar-lo un altre grup passava pel mateix procés.

Tractament estadístic

Les dades recollides van ser analitzades mitjançant el programa estadístic *SPSS 11.0 for Windows*. Per a la descripció de les dades dels grups estratificats per edat es va optar per l'estadística descriptiva, i es van presentar les freqüències absolutes i mitjanes, per a

cada una dels ítems o variables que integren el qüestionari. A més a més de les anàlisis a nivells generals, es van fer anàlisis tenint en compte els diferents grups d'edats. Igualment, es va realitzar una anàlisi de variància (ANOVA), per comparar els grups d'edats per a cada ítem i per a cada factor; per fer-ho es va utilitzar la prova F del Test de Scheffe. Igualment es va intentar de conèixer l'estructura factorial, mitjançant una Anàlisi de Components Principals amb rotació varimax.

Resultats

Principals motius de la pràctica esportiva, analitzats de forma general

A la taula 1, i de forma general s'observa que la majoria dels aspectes suggerits pels joves com a motius per participar en el projecte esportiu, concretament 15 dels 19 motius que componen el qüestionari, tenen puntuacions mitjanes superiors a 3, i només hi ha 4 ítems que tenen puntuacions per sota de 3.

	Ordre	Mitjana	D.T.
1. M'agrada millorar les meves habilitats (tècniques)	1	3,75	,53
2. M'agrada estar amb els meus amics	12	3,29	,77
3. M'agrada viatjar	16	2,83	,96
4. M'agrada estar en forma, ser fort i saludable	6	3,47	,80
5. M'agrada rebre elogis	15	3,05	1,00
6. M'agrada fer nous amics	13	3,22	,86
7. M'agrada tenir el reconeixement de parents i amics	14	3,11	,94
8. M'agrada fer coses en què sóc bo	7	3,42	,78
9. M'agrada fer exercicis	5	3,50	,76
10. M'agrada tenir alguna cosa a fer	9	3,31	,83
11. M'agrada l'acció, l'aventura i els reptes	8	3,39	,87
12. M'agrada l'esport d'equip	3	3,64	,63
13. M'agrada l'esport individual	19	2,31	1,11
14. M'agrada competir per vèncer	11	3,31	,92
15. M'agrada sobretot participar (la victòria no m'interessa)	18	2,73	1,14
16. M'agrada pertànyer a un equip	4	3,53	,78
17. M'agrada sentir-me important i famós	17	2,80	1,05
18. M'agrada estar alegre, divertir-me	2	3,66	,67
19. M'agrada rebre medalles i trofeus	10	3,31	,94

Taula 1

Principals motius de la pràctica esportiva, analitzats per característiques.

Concretament, de totes les variables es percep que les cinc més valorades són, per ordre de preferència: Millorar les meves habilitats tècniques (3,75); Estar alegre i divertir-me (3,66); M'agraden els esports d'equip (3,64); Desig de pertànyer a un equip (3,53); M'agrada fer exercicis (3,50).

A l'extrem oposat es troben, i resulta igualment remarcable, que les quatre qüestions menys valorades hagin estat: gust per l'esport individual (2,31); gust sobretot per participar –i no tant per la victòria– (2,73); sentir-se important i famós (2,80) i desig de viatjar (2,83).

Principals motius de la pràctica esportiva, en funció de l'edat

Com s'observa a la *taula 2*, s'aprecien algunes diferències en els motius seleccionats pels nens per practicar l'esport, si tenim en compte les edats. Així, es percep que existeixen diferències en almenys set variables. Si analitzem aquestes diferències significatives

trobem que es produeixen en les qüestions següents: “rebre elogis” que presenten diferències significatives (F. 3,52; Sig. ,031), concretament entre el grup de nens amb edats compreses entre els 8 i els 10 anys en comparació amb els de 14 a 16 anys, i són més importants en els de menor edat.

Al “gust pel reconeixement de parents i amics”, igualment s'observen diferències significatives (F. 11,35; Sig. ,000), entre els nens d'entre 8 i 10 anys en comparació amb els altres dos grups d'edats superiors.

A la qüestió “gust de tenir alguna cosa a fer”, la diferència és significativa amb (F. 3,83; Sig. ,023), solament entre els grups situats en la franja d'edat entre 8-10 anys comparat també amb el grup de més edat.

Pel que fa a l'aspecte “gust per l'esport individual”, la diferència torna a ser significativa amb (F. 6,0; Sig. ,003), entre el grup situat en l'etapa dels 8 i 10 anys comparat amb els altres dos grups 11-13 i 14-16 anys.

“Pertànyer a un equip”, per la seva banda, resulta més valorat de forma significativa (F. 6,15; Sig. ,003)

	8-10	11-13	14-16	F	Sig.
1. M'agrada millorar les meves habilitats (tècniques)	3,76	3,75	3,76	,005	,995
2. M'agrada estar amb els meus amics	3,50	3,23	3,28	1,490	,228
3. M'agrada viatjar	3,14	2,80	2,64	2,772	,065
4. M'agrada estar en forma, ser fort i saludable	3,50	3,46	3,50	,052	,949
5. M'agrada rebre elogis	3,41	3,02	2,80	3,529	,031*
6. M'agrada fer nous amics	3,39	3,20	3,11	,991	,373
7. M'agrada el reconeixement de parents i amics	3,78	2,97	2,95	11,35	,000*
8. M'agrada fer coses en què sóc bo	3,61	3,36	3,42	1,369	,257
9. M'agrada fer exercicis	3,61	3,48	3,47	,453	,636
10. M'agrada tenir alguna cosa a fer	3,66	3,26	3,17	3,838	,023*
11. M'agrada l'acció, l'aventura i els reptes	3,67	3,36	3,24	2,451	,089
12. M'agrada l'esport d'equip	3,44	3,66	3,75	2,493	,086
13. M'agrada l'esport individual	2,82	2,29	1,95	6,082	,003*
14. M'agrada competir per vèncer	3,20	3,36	3,26	,447	,640
15. M'agrada sobretot participar (la victòria no m'interessa)	2,79	2,79	2,53	,767	,466
16. M'agrada pertànyer a un equip	3,66	3,37	3,83	6,152	,003*
17. M'agrada sentir-me important i famós	3,17	2,77	2,56	3,316	,039*
18. M'agrada estar alegre, divertir-me	3,64	3,60	3,80	1,30	,275
19. M'agrada rebre medalles i trofeus	3,76	3,21	3,19	4,992	,008*

Taula 2

Motius de la pràctica esportiva, en funció de les edats dels joves.

8-10	11-13	14-16
Reconeixement de parents	Millorar les meves habilitats	Pertànyer a un equip
Rebre medalles i trofeus	Practicar esports d'equip	Alegre i divertir-me
Millorar les meves habilitats	Alegre i divertir-me	Millorar les meves habilitats
Acció, aventures i reptes	Fer exercicis	Practicar esports d'equip
Pertànyer a un equip	Estar en forma, fort i salut	Estar en forma, fort i salut
Tenir alguna cosa a fer		

Taula 3

Motius principals de cada grup d'edat.

pels de més edat (14-16) davant del grup intermedi (11-13).

En relació amb la qüestió “sentir-me important i famós”, es percep que els nens entre 8 i 10 anys presenten diferències significatives (F. 3,31; Sig. ,039), en comparar-los amb els nens entre els 14 i 16 anys.

Finalment, en la variable “rebre medalles i trofeus”, s'observen diferències significatives (F. 5,0; Sig. ,008), entre el grup de 8-10 anys en comparació amb els nens situats en les etapes d'11-13 i 14-16 anys.

Si contemplem només els cinc motius principals esgrimits per cada grup d'edat (vegeu *taula 3*) trobem que solament “millorar les meves habilitats” és assenyalat per tothom.

D'altra banda, “estar en forma, fort i saludable”, “practicar l'esport d'equip”, “pertànyer a un equip” i “estar alegre i divertir-me”, són variables esmentades entre les principals per dos dels grups d'edat. Mentre que només es troben entre els motius principals per a un dels grups, els ítems referits a “reconeixement de parents i amics”, “m'agrada fer exercici”, “tenir alguna cosa a fer”, “m'agrada l'acció, les aventures i els reptes” i “rebre medalles i trofeus”.

Anàlisi Factorial de components principals subjacent en cada grup d'edat

Després de l'anàlisi factorial corresponent i amb la finalitat de descriure els aspectes esmentats en funció dels possibles factors considerats, tal i com s'observa a la *taula 4*, de forma general s'aprecia que els nens, tots ells de sexe masculí, que participen en el programa d'iniciació esportiva, puntuen alt en les 5 dimensions: *Reconeixement Social*; *Afiliació, diversió i excel·lència*; *Amistat i salut*; *Acció-emoció* i *Competència*.

En un estudi previ de Weis i Guillén (2003), s'indiquen de forma més extensa l'estructura factorial subjacent i els ítems que componen cada un dels factors considerats de forma general, el seu pes i, per tant, com queden constituïts específicament.

Tenint en compte els factors extrets segons les edats, trobem algunes diferències si considerem l'ordre de prioritats concedides en cada una de les edats. Així, trobem que per a totes les edats el factor d'“*afiliació, diversió i excel·lència*”, és el més destacat, en canvi, “*Reconeixement Social*” i “*Amistat i Salut*”, s'intercanvien el segon i tercer lloc d'importància segons el segment d'edat analitzat. El mateix s'esdevé entre els factors d'“*acció-*”

	ítems	8-10	11-13	14-16	F	Sig.
Reconeixement social	17,8,5,19	3,49	3,10	3,00	5,541	,005*
Afiliació, diversió i excel·lència	12,1,16,9,18	3,62	3,57	3,74	1,843	,161
Amistat i salut	2,4,6	3,45	3,30	3,30	,918	,401
Acció-emoció	13, 11,10,7, 3	3,43	2,94	2,79	13,70	,000*
Competència	15,14	3,00	3,08	2,91	1,064	,347

Taula 4

Principals factors de la pràctica esportiva, segons les edats.

emoció” i “Competència”, que s’intercanvien el quart i cinquè lloc pel que fa a rellevància per a cada franja d’edat.

També es percep que el factor referit al “*Reconeixement Social*”, presenta diferències estadísticament significatives. Concretament, trobem que les mitjanes se situen entre 3,49 com a màxima per als nens que es troben entre els 8 i els 10 anys i la mínima 3,00 per als de 14 a 16 anys; en els nens d’11 a 13 anys és de 3,10. L’existència de diferències significatives es troben (F. 5,54; Sig. ,005), entre el grup de menys edat davant dels altres dos grups amb edats superiors. Això ens indica una major valoració d’aquests aspectes per part dels més joves.

Igual que passa en el factor esmentat anteriorment, en el factor d’“*acció i emoció*” es percep que hi ha una variació entre els 8-10 anys (3,08) davant de les etapes 11-13 anys (2,94) i 14 a 16 anys, on la mitjana és de 2,91. En aquest factor d’“*acció i emoció*” s’observa que, en avançar l’edat, la valoració disminueix de forma estadísticament significativa (F. 13,75; Sig. ,000).

Conclusió

Els resultats indiquen que per als nens i joves els motius per justificar la seva participació en un programa d’iniciació esportiva són diversos i de caràcter molt variat, que oscil·len des de la millora de les pròpies habilitats i divertir-se, passant pel fet de participar, formar part d’un equip i fer exercici, entre d’altres. Aquests resultats són coincidents amb els assenyalats per la majoria de les investigacions, com ara l’efectuada per Wankel i Kreisel (1985), la qual tenia com a finalitat detectar els motius de participació en les etapes inicials. Aquests resultats semblen ser coincidents amb les dades aparegudes en altres contextos culturals, geogràfics i socioeconòmics (Gill *et al.*, 1983).

En general, les qüestions més importants que condueixen a la pràctica esportiva es troben referides a l’interès per millorar les habilitats, divertir-se, l’interès per la pràctica en equip i pertànyer a un equip i fer exercici.

També s’han detectat diferències segons les edats dels joves. De manera que els més joves valoren més rebre elogis, alhora que rebre medalles i trofeus, obtenir el reconeixement per part de parents i amics, sentir-se important i famosos, tenir alguna cosa a fer i més gust per l’esport individual. Conseqüentment, els joves de més edat valoren menys tots aquests aspectes.

D’altra banda, resulten valuoses les característiques

assenyalades com a més importants per cada grup d’edat, de tal manera que en general s’aprecia que els més joves valoren característiques referides a motivacions extrínseques, mentre que a mesura que augmenten en edat es valoren més els aspectes relacionats amb la diversió i l’excel·lència.

Els aspectes considerats com a més significatius van ser agrupats en cinc dimensions: “reconeixement social”, “afiliació, diversió i excel·lència”, “amistat i salut”, “acció-emoció” i “competència”.

Pel que fa sobretot a la dimensió d’afiliació, diversió i excel·lència es percep que no hi ha un motiu únic perquè els nens estiguin motivats per la pràctica esportiva sinó que aquests responen a múltiples qüestions, des de les que incideixen en necessitats primordials, com ara formar part d’un grup o divertir-se, passant per altres que es refereixen a fer exercici i millorar les pròpies habilitats. Tenint en compte això, creiem que cal que els entrenadors i organitzadors esportius planegin i estructurin els entrenaments de manera que aquests es connectin amb els interessos i necessitats explicitades pels seus integrants. Les investigacions semblen indicar que els entrenaments monòtons, jugar poc i l’estrès competitiu són causes freqüents per justificar l’abandonament. Ajudar els joves esportistes a aconseguir de satisfer els seus desigs i ambicions podria ser la clau per al manteniment de la motivació en la pràctica esportiva.

La diversió és un dels motius que obté una puntuació més elevada entre els participants d’aquest estudi, independentment de les seves edats.

Discussió

En un treball sobre iniciació esportiva (Cruz i Cervelló, 2003), remarquen que en les primeres experiències esportives dels nens s’hauria de prioritzar la diversió i l’aprenentatge per damunt dels aspectes competitiu. Altres estudis previs, com els desenvolupats per Gill, Gross i Huddleston (1983); Gould i Horn (1984); Weiss i Petlichkoff (1989) o més recents (Salguero, 2002; Weis i Guillén, 2003), també realitzats amb nens i adolescents, es va detectar, igualment, que els principals motius de participació són la diversió, l’alegria i el plaer. En aquesta línia és, doncs, molt important, segons Guillén (2000), que als entrenaments s’ofereixin activitats recreatives, jocs on els materials i l’espai físic siguin adaptats, a més a més de propiciar i oferir situacions perquè els nens aprenguin la modalitat en qüestió

jugant i permetent l'associació de dos estímuls diferents, el "joc i la tasca" alhora, tot fent que l'aprenentatge esdevingui una cosa més agradable i significativa.

De la mateixa manera l'"afiliació" és també adduïda pels nens com una de les principals raons de la participació en el projecte; cal assenyalar que aquest projecte se centra en la pràctica d'un esport d'equip, com ho és el bàsquet. Diversos autors en diferents contextos, Weiss i Chaumeton (1992), han trobat una alta rellevància per als nens en relació a aquesta variable, la qual cosa reflecteix la importància i el significat que representa per als nens el fet de pertànyer a un grup. En aquest sentit, l'entrenador pot proporcionar accions per afavorir el sentiment de grup, tractant-los a tots d'una mateixa manera, proporcionant un *feedback* adequat, independentment del nivell tècnic en què es troben, a més a més de propiciar situacions perquè se sentin importants i integrants efectius de l'equip.

Pel que fa a la categoria "Amistat i Salut" es pot observar, dintre d'aquest factor, que els nens perceben la salut i el fet d'estar en forma com a qüestions molt importants per justificar la seva participació en activitats esportives. En aquest sentit, ens crida l'atenció que en avançar l'edat hi ha una petita minva, que s'estabilitza entre els 11 i els 16 anys. Caldria esbrinar, en futures investigacions, si aquesta importància es manté, augmenta o disminueix a mesura que les edats avancen, atès que d'acord amb investigacions com ara les realitzades per García Ferrando (1990) i Blasco, Capdevila, Pintanel, Valiente i Cruz (1996), els resultats semblen indicar que entre els 17 i els 21 anys hi ha un nombre significatiu de persones que s'allunyen de l'activitat física, cosa que sembla indicar que existeix una aparent contradicció pel que fa a la importància concedida a aquesta qüestió. Sobre això seria igualment important esbrinar si la importància concedida a la salut expressa la preocupació real dels nens per aquesta o si, al contrari, les respostes esmentades només reproduïen de forma artificial la imatge oferta pels mitjans de comunicació, que destaquen contínuament la importància d'un estil de vida actiu i, doncs, d'una vida més saludable. En aquest sentit, un treball realitzat per Weis (1998), en escoles públiques, indica que els continguts desenvolupats a les classes d'Educació Física posen l'èmfasi en la necessitat i la importància d'incorporar hàbits actius de vida, encara que també se sap que aquest coneixement no garanteix la incorporació d'activitats i hàbits saludables en els alumnes. Per això és imperiós desenvolupar mecanismes i estratègies perquè

la població incorpori i mantingui aquests hàbits regularment. En aquest sentit, Tani (2001) emfatitza la necessitat de realitzar un treball de sensibilització per fer que els nens incorporin l'activitat físicoesportiva per a tota la vida, bo i respectant, per fer-ho, les seves condicions biopsicosocials, cosa que propiciaria una major qualitat de vida.

En relació amb la "Competència", se'n desprèn que els nens també estan preocupats amb l'aprenentatge i l'execució dels moviments i dels gestos específics que comporta cada modalitat esportiva. En aquesta línia, per a Boixadós i Cruz (2000), els nens que presenten un millor desenvolupament tècnic són reconeguts, vist que els físicament menys desenvolupats i coordinats reforcen uns sentiments d'incompetència. La importància concedida en relació amb aquest motiu topa, en moltes ocasions, amb la filosofia implantada per gran part dels entrenadors i dirigents de clubs i escoles, on la fita principal és la recerca de resultats i victòries, encara que els nens no estiguin ben preparats i sense que hi hagi un equilibri entre els participants; això causa sovint frustració i sentiments d'inferioritat en aquells que no assoleixen els resultats previstos. Així, doncs, és important que els responsables dels programes esportius desenvolupin condicions perquè l'ensenyament sigui organitzat i estructurat per atendre i emfatitzar més els aspectes que respecten l'aprenentatge d'habilitats i competències esportives dels nens i es pari menys atenció als resultats de la competició.

Bibliografia

- Boixadós, M. i Cruz, J. (2000). Avaluació del clima motivacional, satisfacció, percepció d'habilitat y actituds de *fairplay* en futbolistes alevins i infantils. *Apunts. Educació Física i Esports*, (62), 6-13.
- Balaguer, I. i Atienza, F. (1994). Principals motius dels joves per jugar a tennis. *Apunts. Educació Física i Esports*, (31), 285-299.
- Bastos, A. i Rosa, E. (2004). Determinantes motivacionais da prática da natacao em escolares da rede particulare de encino da cidade de Aracaju -Sergipe- Brasil. A S. Márquez (coord.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: Perspectiva Latina* (pàg. 17-28). León: Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales de la Universidad de León.
- Blasco, T.; Capdevila, L.; Pintanel, M.; Valiente, L. i Cruz, J. (1996). Evolución de los patrones actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 51-63.
- Cecchini, J.; Méndez, A. i Muñiz, J. (2003). Tendències o direccions de l'esport contemporani en funció dels motius de pràctica. *Apunts. Educació Física i Esports* (72), 6-13.

- Cruz, J. i Cervelló, E. (2003). *Psicología del deporte*. Manuscrit presentat per la seva publicació.
- De Rose, D.; Ramos, R. i Tribst, M. (2001). Motivos que llevan a la práctica del baloncesto: Un estudio con jóvenes atletas brasileños. *Revista de Psicología del Deporte*, 10 (2), 293-304.
- Ewin, M. E. i Seefeldt, V. (1989). *Participation and attrition patterns in American agency-sponsored and interscholastic sports: An executive summary*. North Palm Beach, FL: Sporting Goods Manufacturers's Association.
- Garcés de los Fayos, E. (1995). *La situación actual de la práctica deportiva en el alumnado femenino: Actitudes de las niñas y las adolescentes ante el deporte en la Región de Murcia*. Murcia: Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales de la Región de Murcia.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza.
- Gaya, A. i Cardoso, M. (1998). Os fatores motivacionais para a prática desportiva e suas relações com o sexo, idade e níveis de desempenho desportivo. *Revista Perfil*, 2 (2), 41-51.
- Gill, D.; Gross, J. B. i Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Gould, D. (1982). Sport Psychology in the 1980s: Status, direction, and challenge in youth sport research. *Journal of Sport Psychology*, 4, 203-218.
- Gould, D. i Horn, T. (1984). Participation motives in young athletes. A J.M. Silva i R. S. Weinberg (eds.), *Psychological Foundations of Sport* (pàg. 359-370). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guillén, F. (1990). Actitud de los jóvenes hacia el deporte y la E.F. A Colegio Oficial de Psicólogos (ed.), *Actas II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos: Vol 10. Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pàg. 85-89). Valencia: COP.
- (2000). O burnout em jovens desportistas. A B. Becker, Jr. (ed.), *Psicologia aplicada à criança no esporte* (pàg. 58-82). Novo Hamburgo, RS: Feevale.
- López, C. i Márquez, S. (2001). Motivación en jóvenes practicantes de lucha leonesa. *Revista de Psicología del Deporte*, 10 (1), 9-22.
- Ortega, M. J. i Zubiaur, M. (2004). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en jóvenes gimnastas de Catilla y León. A S. Márquez (coord.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: Perspectiva Latina* (pàg. 69-80). León: Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales de la Universidad de León.
- Pérez, G. i Busquets, J. (1990). Aspectes prioritariis en la psicologia aplicada a l'esport amb joves. *Apunts. Educació Física i Esports*, 20, 33-38.
- Pussieldi, G.; Fernandes, S. i Mendonca, P. R. (2003, abril). Comparación de la edad de inicio de la practica de la aprendizagen y entrenamiento em natación em tres grupos distintos [CD-ROM]. Comunicació presentada al IX Congreso Nacional de Psicología del Deporte, León.
- Salguero, A. (2002). *Factores motivacionales que inciden en la práctica de la natación de competición y su relación con la habilidad física percibida y la deseabilidad social*. Tesis Doctoral no publicada. León: Universidad de León.
- Samulski, D. (2002). *Psicología do Esporte*. Barueri, SP: Manole.
- Scalon, R. M.; Becker Jr., B. i Brauner, M. R. G. (1999). Fatores motivacionais que influem na aderência dos programas de iniciação desportiva pela criança. *Revista Perfil*, 3 (3), 51-61.
- Tani, G. (2001). A criança no esporte: Implicações da iniciação esportiva precoce. A R. J. Krebs, F. Copetti, M. R. Roso, M. S., Kroeff i PH. Souza (orgs.), *Desenvolvimento Infantil em contexto. Estudo anual da sociedade internacional para estudos da criança* (pàg.101-115). Santa Catarina: UDESC.
- Villamarín, F.; Mauri, C. i Sanz, A. (1998). Competencia percibida y motivación durante la iniciación en la práctica al tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 41-56.
- Wankel, L.M. i Kreisel, S. J. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: Sport and age group comparisons. *Journal of Sport Psychology*, 7, 52-64.
- Weis, G. F. (1998) *O basquetebol em Santa Cruz do Sul*. Santa Cruz do Sul, Brasil. Edunisc.
- Weis, G. i Guillén, F. (2003). Establecimiento de las actividades deportivas a través de los motivos de participación de los niños participantes en el "Proyecto Cestinha" de Brasil. A S. Márquez (coord.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: Perspectiva Latina* (pàg. 47-56). León: Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales de la Universidad de León.
- Weiss, M. R. i Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations and sport behavior. A T. Horn (ed.), *Advances in Sport Psychology* (pàg. 101-184). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. i Petlichkoff, L. M. (1989). Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science*, 1 (3), 195-211.

Valoració de la condició física en jugadors d'hoquei sobre herba d'alt nivell

DIEGO SILLA CASCALES

Doctor en Ciències de l'Educació. Llicenciat en Educació Física.

Coordinador de la preparació física del Club Egara. Professor d'Hoquei Herba. Departament d'Esports Col·lectius. INEFC Barcelona

FERRAN A. RODRÍGUEZ GUIADO

Doctor en Medicina i Cirurgia. Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport.

Catedràtic del Departament de Ciències Biomèdiques. INEFC Barcelona. Adscrit a la Universitat de Barcelona

Resum

Es va valorar la condició física de jugadors d'alt nivell mitjançant l'aplicació d'una bateria de condició física inespecífica (Eurofit) adaptada a l'hoquei sobre herba, amb objecte de determinar-ne l'aplicabilitat i contrastar la hipòtesi que el mètode de valoració esmentat permet de discriminar entre jugadors de diferent nivell competitiu. Hi van participar 31 jugadors de nivell nacional i internacional, de 18 a 28 anys, pertanyents a dues categories sèniors de l'hoquei espanyol: Divisió d'Honor (DH, $n = 16$) i Primera Divisió (PD, $n = 15$): 3 porters, 10 defenses, 9 mitjos i 9 davanters. Es van seleccionar dotze jugadors per formar part dels equips nacionals espanyols sèniors o sub-21 en competicions internacionals i 5 jugadors van participar, a més a més, als jocs Olímpics de Barcelona 1992 (5ena plaça) i a Atlanta 1996 (2a plaça). Es van utilitzar proves i mesuraments de la bateria Eurofit (Consell d'Europa 1988), a les quals s'hi van afegir una prova de potència abdominal de 30 s i curses de velocitat de 30 i 50 m. Els jugadors d'elit (DH), una mica més grans i més musculosos, van mostrar nivells superiors de resistència aeròbica, força explosiva d'extremitats inferiors, força/resistència de la musculatura abdominal i velocitat de cursa (30 i 50 m), en comparació amb els jugadors de menor nivell (PD). La resistència aeròbica dels jugadors d'elit espanyols va ser comparable a la de l'equip nacional holandès de 1990 (Geijsel, 1991). En base a aquests resultats, concloem que la bateria de proves utilitzada és aplicable i que, tot i no ser específica de l'hoquei sobre herba, permet de diferenciar entre jugadors de diferent nivell competitiu i suposa un instrument útil per establir dades normatives de referència per a jugadors d'hoquei sobre herba d'alt nivell.

Paraules clau

Hoquei sobre herba, Condició física, Bateria Eurofit, Resistència aeròbica, Potència de salt, Velocitat, Resistència muscular.

Abstract

This study evaluated several physical fitness characteristics in high-level field hockey players using an adapted, non-specific fitness test battery (Eurofit) in order to establish its feasibility and to test the hypothesis that such a method is able to discriminate between players of different competitive level. Thirty one competitive Spanish field hockey players of national and international calibre (age 18-28 years), who belonged to two senior competitive teams of different category ("Honor Division", HD, $n=16$; and "First Division", PD, $n=15$) participated in the study: 3 goalkeepers, 10 defenders, 9 halves, and 9 forwards. 12 players were also members of the National Spanish senior or under-21 teams, and 5 players were members of the Spanish Olympic team who competed in Barcelona 1992 (5th place), and Atlanta 1996 (2nd place). Tests and measurements from the Eurofit fitness test battery (Council of Europe 1988) were used, as well as 30 and 50 m sprints were performed in addition. The elite players (DH) were older and more muscular, and showed higher levels of aerobic endurance, explosive strength, abdominal muscular strength, and running speed (30 and 50 m sprints) as compared with the sub-elite players. From these results, we conclude that the test battery used is a feasible procedure and, even if not specific to field hockey, it has been able to differentiate elite from sub-elite players and may be useful in establishing baseline reference data for field hockey players.

Key words

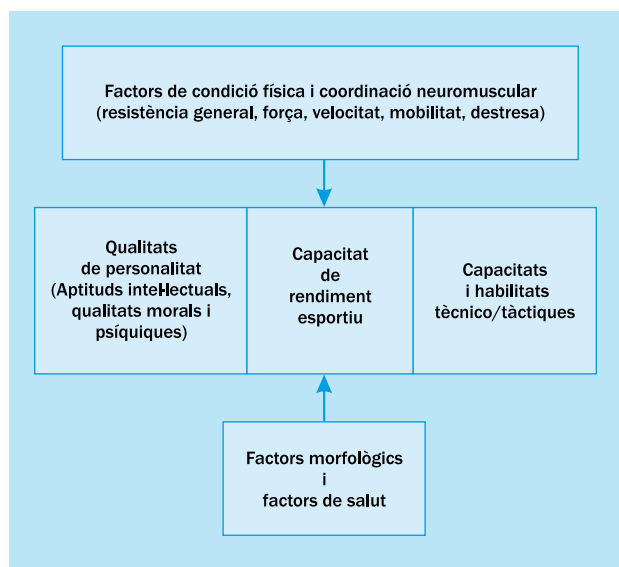
Field hockey, Physical fitness, Eurofit test battery, Aerobic endurance, Jumping power, Speed, Muscular endurance.

Introducció

La preparació física és, juntament amb la preparació tècnica/tàctica, un dels pilars fonamentals de l'entrenament del jugador d'hoquei. La durada dels partits, la intensitat i repeticio de les accions condicionen la necessitat d'un entrenament específic orientat a mantenir el ritme de la competició al màxim nivell.

Segons Weineck (1988), la capacitat potencial d'entrenament expressa la capacitat d'un individu per adaptar-se a successives càrregues d'entrenament durant un cert nombre d'anys. Les estructures complexes que la condicionen depenen d'un nombre determinat de factors específics (fig. 1).

Per a Zimmermann (1985, citat per Grosser i col.,

**Figura 1**

Esquema dels factors de rendiment esportiu segons la capacitat d'un individu (Weineck 1988).

1989), la condició física, juntament amb la tècnica, les capacitats tacticocognitives, les capacitats psíquiques, les condicions bàsiques i les condicions externes, són els elements determinants del rendiment esportiu. Segons aquest mateix autor, la condició física es dividiria en:

- Capacitats majoritàriament energètiques, com la força (màxima, explosiva, ràpida) i la resistència (de fonts energètiques aeròbiques/anaeròbiques). Constitueixen la base dels components de totes les altres qualitats.
- Capacitats coordinatives, com la velocitat (velocitat de reacció, de moviment i cíclica) i la flexibilitat articular (estàtica i dinàmica). Són el suport físic d'altres qualitats més complexes, com la coordinació, l'habilitat o la destresa motriu, terme que engloba les dues primeres.

Les qualitats físiques dels jugadors d'hoquei

Dal Monte (1983, 1987), en la seva classificació fisiològica/biomecànica de les activitats esportives, inclou l'hoquei sobre herba dintre de les activitats esportives de tipus aeròbic/anaeròbic altern. Segons Aggis (1985), l'hoquei utilitza tots els sistemes energètics de l'orga-

nisme amb curts i intensos esclats de velocitat, alternats amb cursa mantinguda, on el nivell de sol·licitació energètica aeròbica/anaeròbica seria del 70/30 %, respectivament. També Cibich (1991) sosté, basant-se en els resultats obtinguts en un estudi de camp mitjançant registre de la freqüència cardíaca (FC), que els jugadors en les quatre posicions requereixen un alt nivell de forma aeròbica per a la competició. Aquest autor va descriure que el component de descans i recuperació és mínim, i constitueix menys del 20 % del total del temps de joc. Als nostres estudis de jugadors en situació competitiva (Silla, 1999; Silla i Rodríguez 2000, 2004), els jugadors es van mantenir al voltant d'un 50 % del temps amb una FC inferior a la del llindar aeròbic ventilatori, un 43 % del temps en la zona de transició aeròbica-anaeròbica o mixta i solament un 7,3 % per sobre del llindar anaeròbic. La seva FC mitjana durant la competició va ser de $165 \text{ lat} \cdot \text{min}^{-1}$ i els valors de lactacèmia van oscil·lar entre $1,2$ i $10,8 \text{ mmol} \cdot \text{L}^{-1}$ ($\bar{x} = 5,06$, $s = 1,5 \text{ mmol} \cdot \text{L}^{-1}$). La mitjana del consum d'oxigen estimat va ser de $48,5$ ($4,5$) $\text{mL} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$, equivalent al 71 % del $\dot{V}\text{O}_{2\text{màx}}$. No es van observar diferències significatives entre les tres demarcacions tàctiques. Aquests resultats confirmen les elevades demandes fisiològiques durant la competició, caracteritzades per l'elevada contribució del metabolisme aeròbic i una contribució global relativament discreta del metabolisme anaeròbic.

Segons Silla (1984), en el camp d'hoquei es recorren distàncies d'entre 10 i 20 metres. En aquest curt temps s'utilitzaria la major part de l'energia emmagatzemada d'ATP i fosfocreatina; on les distàncies recorregudes en un dels set partits disputats per un jugador de mig camp van ser majoritàriament sense la possessió de la bola, els desplaçaments més llargs van ser de 30 metres, i van cobrir un total de 2,5 km (sense comptar els desplaçaments de faltes, serveis de córner, bandes, etc.).

La bateria Eurofit

La bateria europea de proves de condició física Eurofit (Consell d'Europa, 1983), basada en el principi d'esport per a tothom del Consell d'Europa, va ser dissenyada amb el propòsit principal de valorar la condició física de nens i joves, amb vista a la seva participació en programes d'activitat físicoesportiva. No obstant això, i malgrat ser una bateria inespecífica, ha estat utilitzada en diversos estudis com a mètode de valoració de la con-

dició física general d'esportistes (Rodríguez 1989) en diversos estudis orientats a la detecció i selecció de talents (Solanellas 1995, Solanellas i Rodríguez 1996, Fernández Romero 2000, Fernández Romero *et al.* 2001, Vila Suárez 2002, Vila Suárez *et al.* 2002, Saavedra 2002, Saavedra i Rodríguez 2003).

Així, en el nostre estudi es va valorar un conjunt de qualitats físiques en jugadors d'hoquei sobre herba d'alt nivell, mitjançant l'aplicació d'una bateria de condició física inespecífica (Eurofit) adaptada a l'hoquei sobre herba, amb l'objectiu de determinar-ne l'aplicabilitat, contrastar la hipòtesi que aquest mètode de valoració permet de discriminar entre jugadors de diferent nivell competitiu, obtenir valors de referència per a jugadors d'alt nivell en diferents demarcacions tàctiques i comparar aquests perfils amb els obtinguts per altres autors en mostres similars.

Material i mètode

Subjectes

Hi van participar un total de 31 jugadors de nivell nacional i internacional, d'edats compreses entre els 18 i els 28 anys. Els jugadors participants es trobaven en el període preparatori de la mateixa temporada esportiva. La majoria tenien experiència en aquest tipus de valora-

cions, i havien realitzat anteriorment diferents proves de camp similars o idèntiques.

Tots els jugadors pertanyen al Club Egara d'hoquei sobre herba de Terrassa (Club Egara i Egara 1935) i van ser agrupats en categories, segons la seva participació en competicions oficials durant la temporada esmentada:

- Categoria sènior de Divisió d'Honor (DH, $n = 16$).
- Categoria sènior de Primera Divisió (PD, $n = 15$).

Del total de 31 jugadors, 3 eren porters, 10 defenses, 9 mitjos i 9 davanter. Entre ells hi havia 12 jugadors (categoria DH) seleccionats per formar part de l'equip nacional espanyol sènior i sub-21 en competicions internacionals. Cinc jugadors van participar, a més a més, als Jocs Olímpics de Barcelona 1992 (classificats en 5ena posició) i a Atlanta 1996 (2n lloc, medalla de plata Olímpica).

Material i mètode

Per tal de valorar la condició física dels jugadors es va utilitzar com a instrument de mesura la bateria Eurofit (Consell d'Europa, 1983) (*taula 1*), seleccionant

Prova	Medició	Unitats
Pes	Pes corporal	kg
Alçada	Alçada corporal	cm
Flamingo	Equilibri corporal total	nombre de repeticions
Copejament de plaques*	Velocitat segmentària de l'extremitat superior	s
Flexió del tronc	Flexibilitat del tronc	cm
Velocitat 10 x 5 m	Velocitat de desplaçament i agilitat	s
Flexió de braços	Força/resistència dels braços	s
Salt horitzontal	Potència de cames	cm
Abdominals 30 s	Força/resistència dels músculs abdominals	nombre de repeticions
Estudi dinamomètric de la mà	Força estàtica dels flexors dels dits de la mà	kg
Salt vertical	Potència dels músculs extensors de les cames	cm
Esprint de 50 m	Velocitat de desplaçament	s
Course Navette 20 m	Potència aeròbica màxima	períodes (etapes)

* En aquesta prova es van afegir els components d'assaig amb la mà no dominant per determinar les possibles diferències entre dominant i no dominant.

Taula 1

Proves de la bateria Eurofit (Consell d'Europa, 1983).

Concepte	Factors	Eurofit (1983)	Catalunya (1985)	Estudi present
1 Resistència cardiorespiratòria	Resistència cardiorespiratòria	• PWC 170 • Cursa cont. 6' • Opcions proves en sala: cursa 480 m, "Course Navette" 20 m	"Course Navette" 20 m amb períodes d'1 min	"Course Navette" 20 m amb períodes d'1 min
	Força estàtica	Tracció de braços Opció: Dinamometria manual	Dinamometria manual	–
2 Força	Força dinàmica	Salt de longitud sense impuls. Opció salt d'alçada peus junts	Salt longitud peus junts	Salt longitud peus junts
3 Resistència muscular	Força dinàmica funcional	Suspensió en barra	Flexió mantinguda de braços	–
	Força dinàmica del tronc	Flexions/extensions del tronc 30 s	Abdominals 30 s	Abdominals 30 s Abdominals 1 min
4 Flexibilitat	Flexibilitat, amplitud, mobilitat articular	Flexibilitat tronc assegut	Flexibilitat tronc assegut	Flexibilitat tronc assegut
	Velocitat dels membres	Copejament de plaques	Copejament de plaques	Copejament de plaques 2 mans
5 Velocitat	Velocitat de cursa (agilitat)	Cursa amb canvis de direcció 10 x 5 m	Cursa amb canvis de direcció 10 x 5 m	Cursa de 10 x 5 m, 50 m i 30 m
6 Equilibri	Equilibri corporal total	Flamingo sobre un peu 1 min	–	–
7 Altres	Edat (anys, mesos, sexe, talla, pes)			

Taula 2

Taula resum de les proves Eurofit proposades pel Consell d'Europa (1983) i les utilitzades en un estudi de població a Catalunya (Prat et al., 1985) i en aquest estudi.

les proves considerades més adequades a l'hoquei per la seva major especificitat, validesa i fiabilitat. A les proves seleccionades s'hi van afegir una prova de potència abdominal de 30 s i curses de velocitat de 30 i 50 m. A la *taula 2* es comparen les proves utilitzades en aquest treball amb les proposades a l'estudi Eurofit (1983) i l'estudi Eurofit en població catalana (Prat et al. 1985). Les proves es van realitzar al camp d'hoquei sobre herba del Club Egara de Terrassa. Per a l'administració es van utilitzar un conjunt d'instruments desenvolupats específicament per a l'aplicació semiautomatitzada de la bateria Eurofit (General ASDE, València, Espanya).

Les comparacions estadístiques entre jugadors de diferent categoria (DH i PD) es van realitzar mitjançant la prova *t* de Student-Fisher per a dades independents. Les comparacions entre diferents demarcacions tàctiques en el terreny de joc (porters, defenses, mitjos i davanter)

es van portar a terme mitjançant la prova d'anàlisi de la variància d'una via (ANOVA) i tests post-hoc (Tukey), o mitjançant la prova no paramètrica de Kruskal-Wallis quan no es complien les condicions d'homogeneïtat de la variància o normalitat de la distribució. Es va considerar que hi havia diferències significatives per a un grau de significació $p < 0.05$. Les anàlisis estadístiques es van realitzar mitjançant el paquet estadístic SPSS/PC 6.0 (SPSS Inc. USA).

Resultats

L'aplicabilitat de la bateria de proves Eurofit va resultar satisfactòria en tots els subjectes estudiats, i va permetre la seva administració als 31 jugadors en període preparatori de la mateixa temporada esportiva. A la

Factor	Mesures, unitats	Divisió d'Honor (n = 16)	Primera Divisió (n = 15)	Diferències (p)*
Antropometria	Edat, anys	22.7 (2.9)	19.8 (2.2)	0.009
	Alçada, cm	175.0 (6.8)	176.2 (6.0)	ns
	Pes, kg	74.3 (6.3)	70.3 (10.2)	ns
	Percentatge gras, (%Pc)	8.4 (1.3)	8.7 (1.8)	ns
	Percentatge muscular, (%Pc)	51.6 (2.4)	49.3 (1.3)	0.03
Velocitat	30-m, s	4.27 (0.25)	4.59 (0.29)	0.004
	50-m, s	6.59 (0.21)	7.09 (0.24)	0.0001
	10 x 5 m agilitat, s	16.21 (1.20)	16.17 (0.32)	ns
Resistència aeròbica	Cursa anada i tornada 20 m x 1min	12.31 (1.28)	10.93 (1.13)	0.002
Força explosiva	Salt horitzontal aturat, m	2.44 (0.13)	2.33 (0.09)	0.019
Velocitat segmentària	Mà dreta, s	9.49 (1.30)	8.93 (0.70)	ns
	Mà esquerra, s	10.28 (1.17)	11.12 (1.70)	ns
Resistència abdominal	1 min, n	62.81 (6.79)	44.47 (4.94)	0.0001
	30 s, n	34.31 (3.46)	28.33 (4.58)	0.0001
Flexibilitat	assegut, cm	24.25 (6.86)	18.64 (7.29)	ns

*ns = diferències no significatives ($p > 0.05$)

Taula 3

Resultats de les proves de condició física i antropomètriques en jugadors de Divisió d'Honor ($n = 16$) i Primera Divisió ($n = 15$). S'indica la significació (p) de les diferències entre tots dos grups.

taula 3 es presenten els resultats obtinguts en les proves realitzades pels dos grups de jugadors participants en l'estudi. Els jugadors de Divisió d'Honor (DH), de més edat i amb un major percentatge de massa muscular, van obtenir un millor rendiment en les proves de resistència aeròbica, força explosiva d'extremitats inferiors (salt horitzontal des de parat), velocitat (30 i 50 m) i de força/resistència i potència abdominal; s'hi van observar diferències significatives. Els jugadors de Primera Divisió (PD), per la seva banda, van obtenir un millor rendiment mitjà en les proves de velocitat segmentària-mà dreta.

A la taula 4 es presenten els valors obtinguts pels jugadors segons la seva demarcació tàctica (posició en el terreny de joc), i no s'hi observen diferències estadísticament significatives ($P > 0,05$), excepte en els valors obtinguts en la prova de velocitat segmentària, on es presenten diferències significatives a la mà dreta entre

les diferents posicions tàctiques, i són els defenses els que tenen més velocitat d'execució amb la mà dreta, car aconsegueixen una mitjana de 8,64 s, seguits pels mitjos amb 8,92 s. No trobem diferències estadísticament significatives en la mà esquerra, segons la posició tàctica.

A l'anàlisi de les diferències en velocitat segmentària de totes dues mans, cal considerar, en primer lloc, que tots els jugadors de la mostra d'aquest estudi ($n = 30$), empunyen l'estic segons l'orientació de la seva part plana: mà esquerra a la part superior i mà dreta a la part del mig. Per aquesta raó, els resultats obtinguts no estan influïts per aprenentatges específics diferents del joc o per possibles formes d'empunyar i manejar l'estic.

Finalment, cal ressaltar que es van observar diferències significatives ($p = 0,029$) en la valoració dels valors mitjans en cada una de les demarcacions, en comparar la velocitat segmentària de la mà dreta amb la mà esquerra, i és la mà dreta la que obté el millor resultat.

Proves físiques	Davanters	Mitjos	Defenses	Porters	Global
Velocitat 30 m (s)	4,33 (0,20)	4,54 (0,28)	4,39 (0,37)	4,35 (0,06)	4,42 (0,31)
Velocitat 50 m (s)	6,73 (0,42)	6,94 (0,36)	6,83 (0,27)	6,77 (0,09)	6,83 (0,34)
Agilitat 10x5 m (s)	15,89 (1,02)	16,05 (0,70)	16,68 (0,85)	16,13 (1,12)	16,20 (0,89)
Salt horitzontal amb peus junts (m)	2,38 (0,09)	2,39 (0,16)	2,36 (0,11)	2,43 (0,15)	2,39 (0,12)
Cursa anada i tornada Etapes de (1')	11,7 (1,4)	12,01 (1,6)	11,7 (0,9)	10,3 (1,9)	11,6 (1,4)
Potència abdominal (3'')	31,1 (4,3)	29,8 (7,2)	32,9 (3,6)	32,3 (3,2)	31,4 (5,0)
Resistència abdominal (1')	50,5 (10,5)	53,9 (12,7)	56,4 (10,7)	56,0 (11,1)	53,9 (11,0)
Flexibilitat assegut (cm)	32,3 (20,7)	23,0 (4,3)	20,5 (7,1)	29,0 (9,2)	21,6 (7,5)
Velocitat segmentària mà dreta (s)	10,1* (1,4)	8,9* (0,7)	8,6* (0,7)	9,8* (0,5)	9,2* (1,1)
Velocitat segmentària mà esquerra (s)	10,2 (1,1)	10,7 (1,1)	10,8 (2,1)	11,2 (1,3)	10,7** (1,5)

Els resultats són: $\bar{x}$, (s). * Diferències significatives ($p = 0,038$). ** Diferència significativa ($p = 0,029$).

Taula 4

Resultats comparatius obtinguts en les proves de condició física segons demarcació (davanters, defenses, mitjos i porters).

Discussió

Encara que l'hoquei ha format part dels programes d'educació física a Europa i a Amèrica del Nord des de començament de segle, s'ha prestat poca atenció al disseny de proves de valoració específiques. Reilly y Bretherton (1986), van dissenyar dues proves de camp per avaluar jugadors d'elit. Aquestes proves consisteixen a realitzar el màxim de vegades un circuit en forma de 'T', durant 2 minuts. D'acord amb Åstrand i Rodahl (1986), els esports en què es necessita utilitzar grans masses musculars en un minut o més, poden mesurar el $\dot{V}O_2\text{màx}$; per tant, aquestes proves impliquen un alt nivell aeròbic. Alguns autors, en contra de l'opinió predominant entre els jugadors, creuen convenient eliminar els elements d'habilitat en les proves de camp per avaluar l'estat de forma física, i consideren més recomanable, per exemple, els esprints de 50 m i les curses d'anada i tornada de 20 m per predir el $\dot{V}O_2\text{màx}$.

Segons Geijsel i col. (1991), les proves rutinàries de consum d'oxigen s'utilitzen sovint per determinar la potència aeròbica màxima dels jugadors. Tanmateix, cal tenir en consideració que el consum màxim d'oxigen d'un jugador pot mesurar-se amb un error aproximat del 3-5 %, cosa que equival als canvis esperats durant una temporada d'entrenament en jugadors d'alt nivell. D'altra banda, l'hoquei sobre herba és un esport clarament acíclic i intermitent. A les proves convencionals de potència aeròbica acostumen a realitzar-se moviments de cursa cíclics. Els autors citats van seleccionar, d'acord

amb els sistemes fisiològics energètics, tres proves de cursa amb canvis de direcció per a la preparació i el control de l'equip nacional holandès, en el període previ a la Copa del Món celebrada al Pakistan el 1990:

- "Sprint power": 10 x 5 metres esprint d'anada i tornada;
- "Pace power": de 10 metres fins a 50 metres d'anada i tornada, en intervals progressius, fins a un total de 300 m;
- "Endurance power": 20 metres anada i tornada, per estimar la potència aeròbica ("Course Navette"). La validació de la prova es va realitzar mesurant la concentració de lactat en sang, la freqüència cardíaca i el consum d'oxigen.

Totes les proves van ser realitzades en un camp d'herba artificial, i es van obtenir els resultats de la *taula 5*.

Segons els resultats a la prova de cursa d'anada i tornada obtinguts per l'equip de DH ($\bar{x} = 12,3$ etapes; $s = 1,3$), els seus nivells de potència aeròbica màxima van ser similars als de la selecció holandesa el 1990 (Geijsel 1991), i van resultar superiors als aconseguits pels jugadors de primera divisió ($\bar{x} = 10,9$ etapes; $s = 1,1$).

A la prova d'agilitat de 10 x 5 metres els dos equips de la mostra van obtenir valors mitjans inferiors als de la selecció nacional d'Holanda (Geijsel i col. 1991). Tanmateix, tenint en compte que la superfície utilitzada per realitzar la prova és determinant en la valoració final a causa

Nivell	Agilitat 10 x 5 m (s)	Potència anaeròbica 10-20-30-40-50 m (s)	Potència aeròbica "Course Navette" (1 min) (min:s)
Alt	<12''69	<57''64	>13'51
Bo	12''70 - 13''14	57''65 - 58''54	13'00 - 13'50
Mitjà	13''15 - 13''50	58''85 - 59''90	12'50 - 13'00
Regular	13''51 - 13''90	59''91 - 61''10	12'00 - 12'50
Baix	>13''91	>61''11	<12'00

Taula 5

Paràmetres de la condició física de la selecció holandesa en la preparació de la Copa del Món del Pakistan 1990 (Geijsel i col., 1991).

de la importància de la frenada i l'arrencada, les diferències esmentades podrien explicar-se pel terreny en què es van realitzar totes dues valoracions. Així, els equips del nostre estudi van realitzar la prova d'agilitat sobre una superfície d'herba artificial amb sorra ($\bar{x} = 16,2$ s), mentre que la selecció nacional holandesa va realitzar la prova en un camp d'herba artificial sense sorra ($\bar{x} = 13,5$ s).

La valoració de la potència de cames en salt horitzontal és un exponent del treball per a l'arrencada i la frenada en el desenvolupament de la competició (Scott, 1991). Aquest autor va registrar valors mitjans inferiors en jugadors d'elit de clubs sud-africans ($\bar{x} = 2,30$ m, $s = 0,2$), en comparació amb els obtinguts per l'equip de DH ($\bar{x} = 2,44$ m; $s = 0,13$) i similars a l'equip de PD ($\bar{x} = 2,33$ m; $s = 0,09$) en el nostre estudi. Considerem la potència muscular de les extremitats inferiors dels jugadors d'hoquei sobre herba com un factor que afavoreix el moviment ràpid, perquè les principals accions en hoquei sobre herba requereixen explosibilitat, encara que no la considerem com un factor limitador.

En la prova de velocitat segmentària es van observar diferències significatives entre totes dues mans; la totalitat dels jugadors van ser més ràpids amb la mà dreta ($p = 0,03$). Els defenses van obtenir els millors enregistraments en l'execució de la prova ($p = 0,04$).

Fent una valoració general dels resultats obtinguts per tots dos equips en les proves físiques de camp, atribuïm les diferències significatives existents al major nivell d'exigència física de l'equip de DH, i considerem les diferències significatives més importants les relatives a la velocitat, la potència aeròbica, la potència de cames, la resistència i la potència muscular abdominal.

L'absència de diferències significatives en el nivell de rendiment físic dels jugadors, segons la seva demarcació tàctica (davanters, defenses, mitjos i porters) revela un alt grau d'homogeneïtat en el seu nivell de ren-

diment físic i, per tant, interpretem que les demandes condicionals en l'hoquei sobre herba modern no varien en funció de la demarcació al terreny de joc.

Conclusions

Dels resultats del nostre estudi de valoració de la condició física en jugadors d'hoquei sobre herba d'alt nivell extraïem les conclusions següents:

- En comparar els resultats de tots dos equips (DH i PD), es van observar diferències molt significatives a favor dels jugadors de l'equip de més alt nivell (DH), en les proves següents:
 - potència aeròbica;
 - velocitat en 30 i 50 m;
 - resistència i potència muscular abdominal; i
 - potència de cames.
- Considerem de gran interès l'ús per part d'entrenadors i preparadors físics dels protocols de valoració utilitzats com a instruments de control sistemàtic i longitudinal de l'entrenament esportiu en jugadors d'hoquei sobre herba, igual com de detecció i selecció de futurs talents.
- L'homogeneïtat en els resultats obtinguts en les diferents posicions tàctiques ens indueix a proposar sistemes homogenis d'entrenament físic, tot cercant així la polivalència física en la majoria del grup per al rendiment en la competició.
- En base a aquests resultats, concloem que la bateria de proves utilitzada és aplicable i que, tot i no ser específica de l'hoquei sobre herba, permet de diferenciar entre jugadors de diferent nivell competitiu (elit i subelit) i suposa un instrument útil per establir dades normatives de referència per a jugadors d'hoquei sobre herba d'alt nivell.

Bibliografia

- Aggis R (1985). 15-minute run v 5 minute run. *Sports Coach* 9(2):55-56.
- Åstrand P. E. i Rodhal, K. (1992). *Fisiología del trabajo físico*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana.
- Boyle, P. M.; Mahoney, C. A. i Wallace, W. F. M. (1994). The competitive demands of elite male field hockey. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness* 34(3): 235-24.
- Cibich, B. (1991). Application of sport science to hockey. Measurement by heart rate of the intensity and volume of training sessions and games. *Sports Coach* 14(2):3-6.
- Dal Monte, A. (1983). *La valutazione funzionale dell'atleta*. Firenze: Sansoni.
- Dal Monte, A.; Gallozi, C.; Lupo, S.; Marcos, E. i Menchinelli, C (1987). Evaluación funcional del jugador de baloncesto y balonmano. *Apunts Medicina de l'Esport* 94:243-253.
- Draper, J. A. i Lancaster, M. G. (1985). The 505 test: A test for agility in the horizontal plane. *The Australian Journal of Science and Medicine in Sport* 17(1):15-18.
- Fernández Romero, J. J. (2000). *Estructura condicional en los preseleccionados gallegos de diferentes categorías de formación de balonmano*. Tesis doctoral. Departamento de Medicina, INEF de Galicia, Universidade da Coruña.
- Fernández Romero, J.; Rodríguez, F. A.; Vázquez Vaamonde, R.; Vila Suárez, H. i López Graña, P (2001). Multidimensional evaluation of young handball players: discriminant analysis applied to talent selection. A J. Mester, G. King, H. Strüder, E. Tsolakidis i A. Osterburg (eds.), *Book of Abstracts of the 6th Annual Congress of the European College of Sport Science*, p. 1290. Cologne: ECSS, Sport und Buch Strauss.
- Gadoury, C., Léger, L. (1986). Validité de l'épreuve de course navette de 20m avec paliers de 1 minute et du Physitest canadien pour prédire le $\dot{V}_{O_2}$ max des adultes. *Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives* 7: 13.
- Garfield, C. A. i Bennet, H. Z. (1987). *Rendimiento máximo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Geijssels, S (1985). *On the value of Athletic ability in hockey, measuring and improving this ability (physiological aspects)*. Holland: Olympic Solidarity Course.
- Geijssels, S.; Jorritsma, H. i Kemper, H. C. G. (1991). *Shuttle run tests for field hockey top players*. The Hague Zuid-Holland. Academy/College for Sports and Physical Education; pàg. 245.
- General ASDE. *Manual usuario Eurofit. Programa de análisis de la condición deportiva para jóvenes atletas*. Valencia: General ASDE.
- Grosser, M. i Starischka, S. (1988). *Test de la condición física*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hill, A. V. (1927). *Muscular movement in man: the factors governing speed and recovery from fatigue*. New York: MacGraw-Hill.
- Hill, A. V.; Long C. N. H. y Lupton, H. (1924). Muscular exercise, lactic acid, and the supply and utilization of oxygen. *Proc R Soc Lon (Biol)* 97:84-138.
- Kansal, D. K.; Verma, S. K.; Sidhu, L. S. i Sohal, M. S. (1983). Physique of hockey, kabaddi, basketball and volleyball players. *The Journal of Sports Medicine* 23:194-200.
- Prat, J. A. (1986). *La batería Eurofit en población catalana*. Esplugas de Llobregat, Barcelona: Direcció General de l'Esport, Generalitat de Catalunya.
- Reilly, T. i Bretherton, S. (1984). *Multivariate analysis of fitness of female field hockey players*. England: Liverpool Polytechnic; pp 135-141.
- Rodríguez, F. A. (1989). Fisiología, valoración funcional i esport d'alt rendiment. *Apunts Educació Física i Esports*, 15:48-56.
- Rodríguez, F. A. i Aragonés, M. T. (1992). Valoración funcional de la capacidad de rendimiento físico. A J. González (ed.), *Fisiología de la actividad física y del deporte*. Madrid: Interamericana/McGraw-Hill; pp 237-278.
- Saavedra, J. M. (2002). *Valoración multidimensional y rendimiento en nadadores jóvenes de nivel nacional*. Departamento de Medicina, INEF de Galicia, Universidade da Coruña.
- Saavedra, J. M.; Escalante, Y. i Rodríguez, F. A. (2003). Multidimensional evaluation of peripubertal swimmers: multiple regression analysis applied to talent selection. A J. C. Chatard (ed.), *Biomechanics and Medicine in Swimming*, IX, pàg. 551-556. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Schladtitz, W. (1979). *Hockey sobre césped*. Argentina: Stadium.
- Silla, D. (1988). Las cualidades físicas en el hockey sobre hierba. *Revista de Entrenamiento Deportivo* 2(4):33-39.
- Capacidad física y valoración funcional del jugador de hockey hierba. Tesis doctoral. Departament de Teoria i Història de l'Educació, INEFC. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Silla, D. i Rodríguez, F. A. (2000). Physiological demands and energy cost of elite male field hockey during competitive games. A J. Avela, P. V. Komi i J. Komulainen (eds.), *Proceedings, 5th Annual Congress of the European College of Sport Science*, p. 680. Jyväskylä: ECSS, University of Jyväskylä.
- (2004). *Physical fitness characteristics discriminate between elite and sub-elite field hockey players*. A E. Van Praagh i J. Coudert (eds.), *Proceedings, 9th Annual Congress of the European College of Sport Science*, pàg. 355. Clermont-Ferrand: ECSS, Université Blaise Pascal, Université d'Auvergne.
- Solanellas, F. (1995). *Valoración funcional de tennistas de diferentes categorías*. Tesis doctoral. Departament de Teoria i Història de l'Educació, INEFC. Universitat de Barcelona.
- Solanellas, F. i Rodríguez, F. A. (1996). Multidisciplinary evaluation and performance prediction of tennis players of different age and sex categories. I Annual Congress of the European College of Sport Science. Nice: ECSS.
- Shigeru, K.; Kaoru, T.; Kazunori, A. i Hajime, O. (1988). *Methods of measurement and evaluation of physical fitness in Japanese hockey players by means of field tests. A tentative plan for the methods*. Tokyo: Committee for hockey Science, Japan Hockey Association; pp 1-14.
- Thomas, J. R. i Nelson, J. K. (1990). *Research methods in physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Vila Suárez, H. (2002). *Estructura condicional en las preseleccionadas gallegas de diferentes categorías de formación de balonmano*. Departamento de Medicina, INEF de Galicia. Universidade da Coruña.
- Vila Suárez, H.; Fernández Romero, J. J. i Rodríguez, F. A. (2002). Multidimensional evaluation of handball players: talent selection by discriminant analysis. A M. Koskolou, N. Geladas i Klissouras (eds.), *Proceedings of the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science*, Vol. I, pàg. 621. Athens: ECSS, University of Athens.
- Weineck, J. (1988). *Entrenamiento óptimo*. Barcelona: Hispano Europea.

Anàlisi de les accions defensives del porter en el futbol 7

PILAR SAINZ DE BARANDA ANDÚJAR

Doctora en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Universidad Católica San Antonio de Murcia

ENRIQUE ORTEGA TORO

Doctor en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Universidad Católica San Antonio de Murcia

LUIS LLOPIS PORTUGAL

Entrenador de porters de Futbol Base. Real Sociedad C.F.

JOSÉ FRANCISCO NOVO PALACIOS

Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Diplomant en Educació Física

DANIEL RODRÍGUEZ MUÑOZ

Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Diplomant en Educació Física

Resum

L'anàlisi de la competició serà un mitjà per millorar el coneixement del joc del porter des d'una perspectiva física i tecnicotàctica. A més a més, suposarà una font d'informació per a l'organització i el disseny de les tasques específiques per a l'entrenament del porter, que han d'assegurar un treball en què es realitzin situacions semblants a la mateixa competició.

Per tal de desenvolupar el joc defensiu, el porter ha de coordinar les seves accions amb la defensa del seu equip i, alhora, el joc defensiu de l'equip estarà condicionat per l'atac de l'equip contrari. Per això, per analitzar l'aportació del porter en el joc defensiu de l'equip, es va valorar l'atac contrari, l'acció tècnica defensiva, l'acció física i la zona d'intervenció on realitza l'acció el porter.

La mostra de l'estudi la formaven 34 porters de les seleccions nacionals participants en 56 partits del Mundial de Corea i el Japó 2002. L'instrument d'observació que es va utilitzar va ser el sistema de categories. Abans de la recollida de les dades es va realitzar l'entrenament dels observadors, per a la qual cosa es va fer servir la metodologia exposada per Behar (1993). Es van utilitzar 5 observadors i es va establir un índex de confiança (Coeficient de Correlació Intraclass o Índex de Kappa) del 0,95. Es va realitzar una anàlisi estadística de caràcter descriptiu, dintre de la qual es van calcular les mitjanes, desviacions típiques, mínims i màxims dels comportaments efectuats pels diferents porters; es va utilitzar el programa estadístic SPSS.11.5.

Paraules clau

Futbol 7, Porter, Defensa.

Abstract

Match analysis is a way to improve the information about goalkeeper actions from both physical and technical-tactical perspectives. Also, it implies a source of information to organize and design the specific exercises of the goalkeeper's practice, which should assure a workout with game-like situations. To develop a defense game, the goalkeeper should coordinate his actions with the defensive players of the team and adapt the defense to attack the opposite team. Therefore, to analyze the defense, we have to evaluate the attack of the opposite team, the defensive technical actions, the physical actions and the intervention zone where the goalkeeper acts.

The sample included goalkeepers of the ten teams that participated in 19 matches of the International Cup in Maspalomas in 2003. The observation instrument utilized was a category system. Before data collection an observers training was done using methodology proposed by Behar (1993).

An inter-class reliability coefficient < 0.95 was established with five observers in ten matches. A descriptive analysis (average, standard deviation, minimum and maximum) was done with statistic software SPSS.11.5.

Key words

Soccer 7, Goalkeeper, Defense.

Introducció

La necessitat de la implantació del Futbol 7 com a pas previ al Futbol 11, ha estat reivindicada per molts autors (American Sport Education Program, 2001; Mercier, 1967a, b; Pacheco, 2004; Vales, 1994; Wanceulen, 1982; Wein, 1995), amb l'objectiu d'adaptar la competició a l'edat dels participants i no repro-

duir el model de l'adult en el nen. Tanmateix, són pocs els estudis que han valorat els efectes que el canvi reglamentari ha ocasionat en el joc tecnicotàctic dels jugadors (Ardá, 1998).

Amb aquest estudi es pretén d'analitzar el lloc específic del porter en la seva faceta defensiva, amb els objectius següents:

En relació amb el tipus d'acció física realitzada pel porter prèvia al gest tècnic

- Determinar el percentatge de salts i caigudes realitzats juntament amb la realització del gest tècnic.
- Determinar el nombre i el tipus de desplaçaments realitzats prèviament a la realització del gest tècnic.

En relació amb l'acció defensiva del porter

- Determinar l'acció tècnica defensiva més utilitzada.
- Conèixer la intensitat de l'acció tècnica defensiva.
- Determinar el microespai de finalització més utilitzat.

Material i mètode

La investigació es va portar a terme al llarg de la VIII Edició del Torneig Internacional de Futbol 7, celebrat a Maspalomas, entre el 27 i el 28 de desembre del 2003; s'hi van analitzar els porters de 10 equips durant 19 partits, la durada dels quals va ser de 24 minuts (12 minuts cada part), excepte les semifinals i final, que van tenir una durada de 30 minuts (15 minuts cada part). L'instrument d'observació que s'ha utilitzat ha estat el sistema de categories.

Per a la construcció del sistema de categories s'han utilitzat dos estudis pilot (Sainz de Baranda i Serrat, 2000; Sainz de Baranda, 2002), en els quals es va establir un llistat inicial de trets (Anguera, 1993, 2003), determinats per un seguit de criteris, a partir de la qual es va anar limitant i circumscriuint l'inici i el final, la durada, la periodicitat, la focalització i la simultaneïtat dels comportaments. A partir del disseny d'aquest sis-

tema de categories, es van registrar els aspectes del joc següents:

Acció defensiva del porter:

Variables relacionades amb la participació del porter en defensa.

- Acció física realitzada: Salt, caiguda i desplaçament tenint en compte la porteria (frontal, lateral dret, lateral esquerre, dorsal). Si en una jugada el porter realitza diversos desplaçaments es registrarà l'últim realitzat abans del gest tècnic.
- Acció defensiva del porter: blocatge, desviació, allunyament, rebuig, prolongaments, estirada, sortida (1x1), cobertura, aturada peu i allunya la defensa.
- Intensitat de l'acció: submàxima o màxima.
- Microespai de finalització: la zona on va dirigida la pilota i cap a la qual, normalment, el porter realitza l'acció. S'hi poden distingir tres situacions:
 - Quan l'atac contrari finalitza amb un xut a porta, ja sigui entre els tres pals (zones 1 a 9) o fora dels tres pals (zones 10,11,12).
 - Quan l'atac contrari finalitza als encontorns de la porteria i el porter realitza l'acció defensiva en: àrea petita, àrea gran, fora de l'àrea gran.
 - Després d'una passada d'un company del porter i el porter realitza l'acció defensiva en: àrea petita, àrea gran, fora de l'àrea gran.
- Gol: No s'aconsegueix gol, sí que se n'aconsegueix.

Abans de la recollida de les dades es va realitzar l'entrenament dels observadors, per a la qual cosa es va fer servir la metodologia exposada per Behar (1993). Es van utilitzar 5 observadors i es va establir un índex de confiança (Coeficient de Correlació Intraclasse o Índex de Kappa) del 0,95.

Es va realitzar una anàlisi estadística de caràcter descriptiu, dintre de la qual es van calcular les mitjanes, desviacions típiques, mínims i màxims dels comportaments efectuats pels diferents porters; es va utilitzar el programa estadístic SPSS.11.5.

Resultats

Accions físiques

Dintre de les accions físiques, s'han englobat els salts, caigudes i desplaçaments (*taula 1*), perquè seran els ítems que reflecteixen la càrrega física dintre d'un partit.

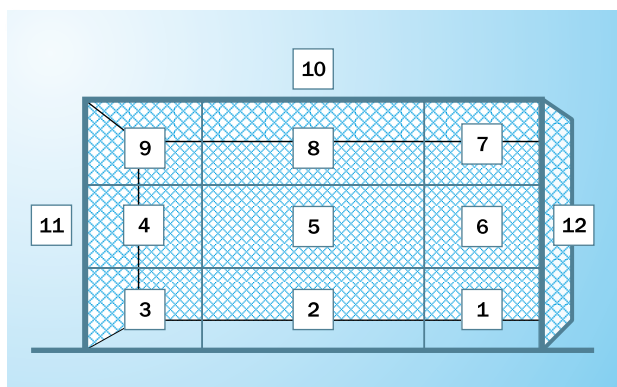


Figura 1
Microespais de finalització.

Desplaçament	Total	Mitjana per partit	Mínim	Màxim	Percentatge
Frontal	190	10,00 ± 4,04	3	19	54,60
Lateral dret	63	3,32 ± 1,53	1	6	18,10
Lateral esquerre	77	4,05 ± 2,37		8	22,13
Dorsal	18	0,95 ± 0,97		3	5,17

Taula 1

Desplaçaments utilitzats previs a la realització del gest tècnic en un partit.

En relació amb els salts, se'n van observar un total de 169, per la qual cosa un 31 % d'accions tècniques defensives es van realitzar amb salt; es va apreciar una mitjana per partit de $9,05 \pm 4,21$, amb un mínim de 3 i un màxim de 16. A més a més, es van observar un total de 202 caigudes, i per la qual cosa un 38 % d'accions tècniques defensives es van realitzar amb caiguda; es va apreciar una mitjana per partit de $10,74 \pm 2,66$, amb un mínim de 7 i un màxim de 17.

Es van realitzar 348 desplaçaments amb una mitjana de $18,32 \pm 4,83$, un mínim de 7 i un màxim 28 (*taula 1*). El més utilitzat va ser el frontal (54,6 %), seguit del lateral

esquerre (22,1 %), el lateral dret (18,1 %) i, finalment, el desplaçament cap a enrere (5,1 %).

Es pot apreciar, a la *taula 2*, que el salt és una acció física molt lligada a l'allunyament amb els punys i el prolongament, atès que totes aquestes accions es van realitzar amb salt, encara que el volum va ser petit. A més a més, destaquen l'estirada (79,4 %) i la desviació (55,2 %). Mentre que les accions més relacionades amb la caiguda són la sortida amb els peus i la desviació (84,2 %).

En relació amb el desplaçament, gairebé el 100 % dels 1x1 es van realitzar amb desplaçament, el 80 % del

Gest Tècnic	Acció física realitzada						Total Desplaçaments
	Caiguda	Salt	Desplaçament				
			Frontal	Lateral dret	Lateral esquerre	Dorsal	
Blocatge	64 (29,3%)	48 (22%)	78	26	32	8	144
Desviació	32 (84,2%)	21 (55,2%)	6	1	6		13
Allunyament puny		3 (100%)	1				1
Allunyament peu	2 (6,6%)		18	4	5		27
Rebuig	1 (100%)	1 (100%)		1 (100%)			1
Prolongament		3 (100%)			1		1
Estirada	71 (69,6%)	81 (79,4%)	13	3	8	4	28
Sortida peus 1 x 1	13 (86,6%)	4 (26,6%)	12	2	1		15
Sortida peus amb blocatge	2 (66,6%)		2 (66,6%)				2
Sortida peus amb desviació	9 (100%)	3 (33,3%)	8 (88,8%)	1 (11,2%)			9
Sortida peus amb rebuig	3 (100%)	2 (66,6%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)			3
Control orientat i passada peu			28 (50%)	3 (5,3%)	8 (14,2%)	4 (7,1%)	43
Passada directa			11 (61,1%)	2 (11,1%)	1 (5,5%)	1 (5,5%)	15
Allunya la defensa	5 (11,1%)	3 (6,6%)	4 (8,8%)	2 (4,4%)	2 (4,4%)		8
Total	202	169	183	46	64	17	310

Taula 2

Relació de les accions físiques realitzades i els diferents gests tècnics.

Gest tècnic	Total	Mitjana per partit	Mínim	Màxim	Percentatge
Blocatge	218	11,47 ± 3,15	6	16	40,07
Desviació	38	2,00 ± 1,29		5	6,99
Allunyament puny	3	0,16 ± 0,50		2	0,55
Allunyament peu	30	1,58 ± 1,35		5	5,51
Rebuig	1	0,05 ± 0,23		1	0,18
Prolongament	3	0,16 ± 0,37		1	0,55
Estirada	102	5,37 ± 2,54	2	11	18,75
Sortida peus 1 x 1	15	0,79 ± 0,85		3	2,76
Sortida peus amb blocatge	3	0,16 ± 0,37		1	0,55
Sortida peus amb desviació	9	0,47 ± 1,02		4	1,65
Sortida peus amb rebuig	3	0,16 ± 0,37		1	0,55
Control orientat i passada peu	56	2,95 ± 2,46		7	10,29
Passada directa	18	0,95 ± 1,03		3	3,31
Allunya la defensa	45	2,37 ± 1,95		6	8,27

Taula 3

Gests tècnics defensius realitzats pels porters en un partit.

Microespai de remat	No gol	%	Gol	%	% de gols
Blocatge	218	100			
Desviació	38	100			
Allunyament puny	3	100			
Allunyament peu	30	100			
Rebuig	1	100			
Prolongament	3	100			
Estirada	65	63,7	37	36,3	74
Sortida peus 1 x 1	8	53,3	7	46,7	14
Sortida peus amb blocatge	3	100			
Sortida peus amb desviació	9	100			
Sortida peus amb rebuig	3	100			
Control orientat i passada peu	56	100			
Passada directa	18	100			
Allunya la defensa	45	100			
No realitza acció	158	96,3	6	3,7	12

Taula 4

Anàlisi de l'acció tècnica realitzada pel porter i la finalització de l'acció ofensiva en gol.

joc amb el peu del porter es va realitzar amb desplaçament, el 66 % dels blocatges es van realitzar amb desplaçament, mentre que la desviació i l'estirada són les accions tècniques que es van realitzar en menor percentatge amb desplaçament previ, atès que només es van realitzar un 27,4 % de les estirades i un 34,2 % de les desviacions.

Accions tècniques

Es van analitzar un total de 544 accions tècniques defensives, de les quals 45 van ser realitzades per la defensa (companys de l'equip del porter); la mitjana per partit va ser de $28,63 \pm 5,78$, amb un mínim de 18 i un màxim de 38. Com es pot apreciar a la *taula 3*, el gest més utilitzat va ser el blocatge (40,07 %), seguit de l'estirada (18,75 %) quan es realitza sense interceptar la pilota i de l'aturada amb el peu (10,29 %). Per contra, els gests menys utilitzats van ser el rebuig (0,18 %), el prolongament (0,55 %), l'allunyament amb els punys (0,55 %) i els 1x1 (6 %), mentre que la cobertura tècnica no va ser realitzada per cap porter.

En relacionar les accions tècniques realitzades pel porter i la consecució de gol, observem, a la *taula 4*, que quan el porter no pot posar-se en contacte amb la pilota i realitza una estirada, en el 36,3 % de les ocasions l'equip contrari aconsegueix el gol. A més a més, en el

46,7 % de les ocasions que realitza un 1x1 amb sortida als peus i no arriba a posar-se en contacte amb la pilota, l'equip contrari aconsegueix gol. Per contra, l'equip contrari no aconsegueix cap gol en les situacions en què el porter desvia la trajectòria de la pilota, i aquelles en què realitza un 1 x 1 amb sortida als peus i es posa en contacte amb la pilota.

Quan es combinen les accions tècniques realitzades pel porter i el tipus d'atac contrari, observem, a la *taula 5*, que el 75,1 % dels blocatges, el 70 % de les desviacions i el 100 % de les estirades es realitzen davant d'un atac posicional. Mentre que el 48 % i el 36 % dels 1x1 es realitzen davant d'un contraatac i una passada de contraatac respectivament. Finalment, el 90 % del joc amb el peu del porter es realitza després de la passada d'un company.

Intensitat de l'acció

En un 64,45 % (446) la intensitat de les accions va ser màxima, i la mitjana per partit va ser de $23,47 \pm 4,9$, amb un mínim de 14 i un màxim de 32, i un 35,55 % (246) la intensitat va ser submàxima, i la mitjana per partit va ser de $12,95 \pm 3,91$, amb un mínim de 8 i un màxim de 24.

Quan es combina la intensitat de l'acció tècnica del porter i la consecució de gol, a la *taula 6* observem que, com és lògic, tots els gols s'aconsegueixen amb accions d'intensitat màxima, encara que tan sols l'11,4 % de les accions màximes acaben en gol.

Microespai de finalització

Es van registrar 691 finalitzacions, encara que en 21 (3,04 %) el xut és interceptat per un defensa o un atacant. La mitjana per partit va ser de $36,37 \pm 5,43$ amb un mínim de 26 i un màxim de 45. Per analitzar la zona de la porteria on acaba l'atac i el porter realitza una intervenció, es va dividir la porteria en 12 espais, tal i com es pot apreciar a la *figura 1*. Es va observar que 189 (30,8 %) finalitzacions van ser dirigides entre els tres pals, 204 (29,5 %) finalitzacions van ser dirigides fora dels tres pals i en 277 (36,7 %) finalitzacions la intervenció del porter es va realitzar als encontorns de la porteria (àrea de meta, àrea de penal i fora de l'àrea de penal).

Les zones més utilitzades per finalitzar entre els tres pals van ser les zones **1** (36 accions), **2** (36 accions) i **3** (34 accions), totes elles a «arran de terra», i la zona **5** (21 accions) o zona central de la porteria (*taula 7*).

Acció tècnica	Atac posicional	Contraatac	Passada de contraatac	Passada de company
Blocatge	100	11	13	9
Desviació	17	6	1	
Allunyament puny	1			
Allunyament peu	3		3	20
Rebuig	1			
Prolongament	2			
Estirada	49			
Sortida peus 1x1	4	12	9	
Control orientat i passada peu	6			47
Passada directa	1			16

Taula 5

Anàlisi de l'acció tècnica realitzada pel porter i el tipus d'atac contrari.

Intensitat de l'acció	No gol	%	Gol	%	% de gols
Submàxima	246	100			
Màxima	395	88,6	51	11,4	100

Taula 6

Anàlisi de la intensitat de l'acció tècnica realitzada pel porter i la finalització de l'acció ofensiva en gol.

En combinar el microespai de finalització i la consecució de gol, observem, a la *taula 8*, que són les zones «arran de terra» les més eficaces per aconseguir gol; hi destaquen les zones situades a l'esquerra (27,5 %) i a la dreta del porter (25,5 %).

Quan es relacionen les accions tècniques realitzades pel porter i el microespai de finalització, observem, a la *taula 9*, que el blocatge és un gest que el porter realitza quan se situa sota la porteria i a l'àrea de penal, la desviació és una acció que es realitza majoritàriament quan el porter se situa sota la porteria, igual que el prolongament i l'estirada. Tanmateix, les accions que componen el joc amb el peu del porter, es realitzen majoritàriament a l'àrea de penal o fora de l'àrea de penal, igual que els 1x1, que es realitzen, en la seva majoria, a l'àrea de penal.

Zona de finalització	Total	Mitjana per partit	Mínim	Màxim	Percentatge
1	36	1,89 ± 1,20		5	5,21
2	36	1,89 ± 1,24		4	5,21
3	34	1,79 ± 1,08		4	4,92
4	11	0,58 ± 0,61		2	1,59
5	21	1,11 ± 1,1		3	3,04
6	12	0,63 ± 0,68		2	1,74
7	15	0,79 ± 0,79		3	2,17
8	15	0,79 ± 0,98		3	2,17
9	9	0,47 ± 0,77		3	1,30
10	50	2,63 ± 1,77		7	7,24
11	69	3,63 ± 2,59		9	9,99
12	85	4,47 ± 2,04		8	12,30
Àrea petita	71	3,74 ± 2,08	1,00	8	10,27
Àrea gran	186	9,79 ± 3,88	4,00	17	26,92
Fora de l'àrea gran	20	1,05 ± 1,35		5	2,89

Taula 7

Microespais de finalització de l'atac contrari en un partit.

Zona de finalització	No gol	%	Gol	%	% de gols
1	22	61,1	14	38,9	27,5
2	29	80,6	7	19,4	13,7
3	21	61,8	13	38,2	25,5
4	7	63,6	4	36,4	7,8
5	19	90,5	2	9,5	3,9
6	8	66,7	4	33,3	7,8
7	12	80	3	20	5,9
8	15	100			
9	6	66,7	3	33,3	5,9

Taula 8

Anàlisi del microespai de finalització i la consecució de gol.

Acció tècnica	Porteria	Àrea de meta	Àrea de penal	Fora d'àrea de penal
Blocatge	97	29	92	
Desviació	34	2	2	
Allunyament puny	0	1	2	
Allunyament peu	0	6	17	7
Rebuig	1			
Prolongament	3			
Estirada	98	1	3	
Sortida peus 1x1	0		15	
Sortida peus amb blocatge	0	1	2	
Sortida peus amb desviació	0	3	6	
Sortida peus amb rebuig	0	2	1	
Control orientat i passada peu	0	15	38	3
Passada directa	0	5	11	2
Allunya la defensa	45	10	35	

Taula 9

Anàlisi de l'acció tècnica realitzada pel porter i el microespai de finalització.

Gol

Dels 189 xuts a porta entre els tres pals, es van aconseguir 51 gols, cosa que significa un 27 % d'efectivitat, amb una mitjana de $2,8 \pm 1,20$ gols per partit, amb un mínim d'1 i un màxim de 5 gols per partit.

Discussió

Després de la revisió bibliogràfica realitzada, són escassos els estudis amb els quals poder comparar els resultats d'aquesta investigació. Per això, cal continuar augmentant els coneixements sobre l'acció de joc per identificar els patrons que diferencien el Futbol 7 del Futbol 11, si es pretén de continuar realitzant progressos en el procés d'ensenyament/aprenentatge i entrenament del futbol base (Ardá, 1998).

Respecte del lloc específic del porter, en el futbol 7 es modifica la mida de les porteries, cosa que augmenta les possibilitats d'èxit en la seva tasca defensiva. A més

a més, la disminució de les dimensions del camp ocasionarà un nombre més gran d'atacs i, per tant, incrementarà la participació defensiva del porter.

En aquest estudi s'observa que la mitjana d'accions realitzades pel porter és superior a les realitzades en futbol 11, perquè el temps de joc és menor. Aquest fet reforça els efectes positius que té el futbol 7 en la participació del porter, cosa que també han demostrat Lapresa (2001) i Escudero (2002).

En relació amb les accions tècniques, el bloqueig és la més utilitzada, amb un 40 %, seguit del control orientat i la passada amb el peu (10,29 %), i de l'allunyament amb el peu (5,51 %). Aquestes dades ratifiquen la idea de planificar l'entrenament del porter en dos blocs, el primer en relació amb el joc amb les mans (bloqueig, desviació, rebuig, prolongament i allunyament amb els punys) i el segon bloc en relació amb el joc amb el peu (passada amb el peu directe, control orientat i passada amb el peu i allunyament amb el peu). A més a més, es pot introduir un tercer bloc que desenvolupi les accions d'1x1, per les seves característiques i perillositat, encara que el percentatge d'aquesta mena d'accions en un partit sigui més petit (5,51 %).

Un altre aspecte a tenir en compte en la planificació del joc defensiu del porter, són les accions físiques que realitza en un partit; observem que un 31 % de les accions es van realitzar amb salt, un 38 % amb caiguda, i un 64 % amb desplaçament. Destaca el salt com una acció física molt lligada al bloqueig aeri, a l'allunyament amb els punys i al prolongament, perquè totes aquestes accions es van realitzar amb salt. A més a més, l'estirada i la desviació, juntament amb l'1x1, es troben molt relacionats amb la caiguda.

Per això cal introduir les accions físiques, atès que és sobretot el desplaçament allò que permetrà que el porter modifiqui la seva posició i aconsegueixi en cada moment la col·locació correcta (bisectriu); en aquest sentit, en el nostre estudi s'observa que en les accions en les quals el porter no va efectuar desplaçament i no va arribar a interceptar la pilota realitzant una estirada, disminueix la seva eficàcia i ocasiona el 73 % dels gols. A més a més, el desplaçament frontal ha de ser introduït amb l'objectiu de tancar l'angle de tir, modificant la seva posició en funció d'on es trobi el jugador amb pilota.

Així, en aquest estudi s'ha observat que sempre que el porter pren contacte amb la pilota impedeix la consecució del gol, ja sigui amb un bloqueig, una desviació, un allunyament o un 1x1, cosa que s'ha de tenir

en compte per reforçar la importància del joc del porter dintre de la tasca defensiva.

Un altre aspecte a tenir en compte com a entrenadors en la planificació, és la forma mitjançant la qual el porter obté la possessió de la pilota, el tipus d'atac realitzat per l'equip contrari i la zona de finalització de l'acció ofensiva, perquè la labor defensiva del porter dependrà del millor o pitjor funcionament del sistema defensiu del seu equip (Pino, 1998), així com del tipus d'atac contrari. Tots dos factors determinaran la resposta tecnicotàctica del porter i, per tant, per poder dissenyar tasques s'han d'analitzar les situacions més utilitzades pels equips i les situacions amb més eficàcia amb vista al gol.

En aquest sentit, s'observa que el joc amb les mans està relacionat amb un atac posicional, sobretot el bloqueig, l'allunyament amb els punys i el prolongament; el joc amb el peu està relacionat amb l'obtenció de la pilota mitjançant la passada d'un company o la passada de contraatac i els 1x1 estan relacionats amb els contraatacs i amb la passada de contraatac.

En relació amb la zona de finalització, dels microespais situats a la porteria s'observa que les zones arran de terra són les més utilitzades i també les més eficaces, cosa que pot ser deguda al fet que l'estirada lateral baixa encara no és dominada pel porter en aquestes edats, a més a més, cal tenir en compte que quan es realitza el xut a porta des dels microespais de xut frontals, són les zones laterals a la porteria on el porter és més vulnerable. Un altre factor que pot influir a fer que els xuts més eficaços siguin els rasos, és la superfície de contacte utilitzada, perquè l'interior és la més segura i eficaç, i també la més utilitzada pels jugadors.

Per això, cal que als entrenaments es combinin els microespais de rematada amb les zones de finalització, perquè el jugador reflexioni sobre la superfície de contacte més efectiva i la seva relació amb la possibilitat de dirigir la pilota cap a una zona o una altra de la porteria. A més a més, el porter ha de ser conscient, de la necessitat de la utilització del desplaçament previ que li permeti de tancar angle de tir i arribar a les zones laterals amb èxit.

Quan la pilota no arriba a porteria, la zona de finalització més utilitzada és l'àrea gran, cosa que hem de tenir en compte als entrenaments, perquè el porter ha de sortir de la porteria en el 40 % de les ocasions. Així, des de les primeres edats cal inculcar als porters que la seva posició més eficaç no sempre és sota la porteria i en funció de l'acció tècnica a entrenar se n'ha de modificar també l'espai d'acció (*taula 10*).

Acció tècnica	Àrea de meta	Àrea de penal	Fora d'àrea de penal
Blocatge	***	***	
Desviació	***		
Allunyament puny	**	***	
Prolongament	***	*	
Sortida peus 1x1		***	
Rebuig		***	
Control orientat i passada peu	*	***	**
Passada directa		***	**
Allunyament peu	*	***	***

Taula 10

Espais més utilitzats per a la realització de les accions tècniques.

Així, creiem que cal plantejar tasques globals on el porter pugui ser eficaç, per això caldrà disminuir la mida de les porteries als entrenaments, cosa que incrementarà el nombre de vegades que el porter obtingui la possessió de la pilota i pugui adquirir el blocatge com a acció fonamental. En les situacions on no pugui blocar la pilota serà més fàcil, en espais reduïts, que reflexioni sobre la finalitat de la desviació, que ha de ser, generalment, lateral vers la línia de meta. Una altra variant a utilitzar per al treball dels desplaçaments i de la seva col·locació serà la introducció de dues porteries de dimensions reduïdes separades, així podrà obtenir èxit en tot moment, sempre que utilitzi el desplaçament previ de forma adequada.

Finalment, per al treball del joc aeri i de l'1x1 es poden utilitzar, com indiquen Sainz de Baranda, Ortega i Martínez (2003), els espais semiprohibits, on només pugui entrar un atacant i el porter, perquè aquest últim pugui valorar la importància del seu joc en aquestes situacions.

Conclusions

- De les accions defensives efectuades pels porters un 31% es van realitzar amb salt i un 38 % amb caiguda.
- De les accions defensives realitzades pels porters en un 64 % existeix desplaçament, i el més utilitzat és el desplaçament frontal.
- L'acció tècnica defensiva més utilitzada va ser el blocatge, seguit de les accions que conformen el joc amb el peu del porter.

- En un 64 % la intensitat de les accions va ser màxima.
- Els microespais de finalització més utilitzats dels xuts entre els tres pals van ser els rasos, i també van ser els més eficaços, encara que en un 40 % el porter va realitzar intervencions en l'àrea de meta, l'àrea de penal i fora de l'àrea de penal.

Agraïments

Treball realitzat en el marc del projecte d'investigació: "Estudi de l'acció i participació del porter de futbol en competició (PMAFI-PIS-09/03)", finançat per la Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Bibliografia

- American Sport Education Program. (2001). *Coaching youth soccer*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anguera, M. T. (1993). Proceso de categorización. A M. T. Anguera (ed.), *Metodología observacional en la investigación Psicológica. Vol 1: Fundamentación I* (pàg. 115-167). Barcelona: PPU.
- Diseños observacionales en la actividad física y el deporte: estructura, alcance y nuevas perspectivas. A A. Oña y A. Bilbao (Eds.), *Libro de Ponencias del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de vida* (pàg. 253-282). Granada: Editores.
- Ardá, A. (1998). *Análisis de los patrones de juego en fútbol a 7. Estudio de las acciones ofensivas*. [Tesis doctoral]. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Behar, J. (1993). Sesgos del observador. A M.T. Anguera (ed.), *Metodología observacional en la investigación Psicológica. Vol 2: Fundamentación 2*. Barcelona: PPU.
- Mercier, J. (1967a). Le football de effectifs réduits. Les règles de football à 5. *Revista Educación Physique et Sport*, 87, 73-77.
- Mercier, J. (1967b). Le football de effectifs réduits. Les règles de football à 7. *Revista Educación Physique et Sport*, 88, 81-82.
- Escudero (2002). Incidencia del número de jugadores, materiales y dimensiones del terreno sobre las acciones de juego y la eficacia en el fútbol 7 y 11. [Suficiencia Investigadora]. Universidad Católica San Antonio.
- Lapresa, D. (2001). Una alternativa del fútbol 9 en el primer año de infantiles: una propuesta ante el fútbol 11. *El entrenador Español*, 88, 34-41.
- Pacheco, R. (2004). *Fútbol: La enseñanza del entrenamiento del Fútbol 7. Un juego de iniciación al Fútbol 11*. Barcelona: Paidotribo.
- Sainz de Baranda, P. i Serrato, D. (2000). La utilidad de las Hojas de Observación en el Portero de Fútbol: Parte primera. *Cuadernos del Entrenador. Revista de la Federación Española de Fútbol*, 85, 34-51.
- Sainz de Baranda, P. (2002). Eurocopa 2000: Análisis del portero. *Cuadernos del Entrenador. Revista de la Federación Española de Fútbol*, 93, 47-57.
- Sainz de Baranda, P.; Ortega, E. i Martínez, J. A. "Metodología global para el entrenamiento del portero en el fútbol base", *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 62 (en línea) <http://www.efdeportes.com/efd62/portero.htm>. (consulta 3 de gener de 2003).
- Vales, A. (1994). Análisis de la estructura competitiva del fútbol base: presente y futuro. *Cuadernos del Entrenador. Revista de la Federación Española de Fútbol*, 60, 48-58.
- Wanceulen, A. (1982). *Las Esuelas de Fútbol: Organización de la Función social y de los aspectos físico-técnicos*. Madrid: Esteban Sanz.
- Wein, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño*. Madrid: RFEF.

La motricitat de les activitats físicoesportives a la natura. La funció recreativa d'aquesta pràctica en la societat contemporània

SUSANA LAPETRA COSTA

ROBERTO GUILLÉN CORREAS

*Doctors en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Facultat de Ciències de la Salut i l'Esport.
Universidad de Zaragoza*

Resum

L'article desenvolupa l'estudi de les característiques de la motricitat humana implicades en la pràctica de les activitats físiques i esportives en el medi natural.

En primer lloc, es delimiten els trets que atorguen una identitat a la família de les activitats a la natura; que les diferencien de la resta d'activitats físicoesportives.

A continuació, es mostren les claus que defineixen la conducta de l'individu que les realitza, i s'insisteix especialment en els mecanismes humans que es posen en joc amb més preponderància.

Finalment, a partir del paral·lelisme entre les seves característiques particulars i les necessitats que satisfan, pretenem de descobrir-ne i aclarir-ne el significat com a activitats físiques de lleure, com a activitats d'esbarjo a la natura, en un intent d'esbrinar i comprendre les raons essencials que n'han propiciat l'aparició i el notable desenvolupament de què avui gaudeixen.

Paraules clau

Activitats al medi natural, Esbarjo i lleure actiu.

Abstract

The article deals with the study of human motion in the practice of outdoor physical activities and sports firstly, it studies the features that shape the identity of the family of activities in the natural environment, and which make them different from the rest of physical and sportslike activities. Then it reveals the keys to the behaviour of the practising individual, highlighting the human mechanisms that are made use of most commonly.

Finally, from the starting point of the parallelism between their distinctive features and the needs they satisfy, we will try to clarify their meaning as leisure time and recreational outdoor activities, in An Attempt to understand the reasons that have led to their appearance and the Outstanding development they are undergoing nowadays.

Key words

Out-door sports, Recreation, Active leisure.

Delimitació de la família de les activitats físiques i esportives en el medi natural

Ara com ara, el conjunt de pràctiques físiques i esportives realitzades a la natura apareix descrit sota diferents denominacions segons els autors que les estudien i les analitzen.

A la literatura, se'n poden trobar accepcions diverses, com ara 'Activitats de desafiament a la natura' (Progen, 1979), 'Activitats d'aventura a l'aire lliure' (Darst, Armstrong, 1980), 'Activitats psicomotrius' (Parlebas, 1981), 'Esports tecnològics' (Laraña, 1986), 'Activitats a la natura' (Funollet, 1989), 'Aven-

tura d'esbarjo' (Ewert, 1989), 'Activitats físiques de plena natura' (Dupuis, 1990), 'Esports d'entorn' (Bernadet, 1991), 'Activitats físiques d'aventura a la natura' (Olivera, 1995), 'Esports cibernetics' (Lloret, 1995) i 'L'activitat esportiva en el medi natural' (Funollet, 2002), denominacions que bé podem considerar com a més freqüents dintre de l'àmplia bibliografia versada en l'àmbit de l'esport i de l'activitat física i motriu.

Malgrat la variada terminologia amb què s'esmenten aquestes pràctiques, podem ressaltar que els estudis sobre aquest tema coincideixen a atribuir-los un seguit de trets pertinents, que suposen una generalització de prin-

cipis, i que, al capdavant, i fins i tot tenint en compte la disparitat de cada modalitat, permeten de comprendre la connexió de totes elles, el factor que les agrupa sota una mateixa identitat. Considerem convenient, doncs, mostrar les definicions dels diversos autors que s'han centrat en aquest objecte amb la finalitat d'evidenciar quina és l'essència comuna a totes elles.

Bernadet (1991, pàg. 407) agrupa aquestes pràctiques tot conferint-los un objectiu comú: “desplaçar-se individualment o col·lectivament cap a un final més o menys pròxim, utilitzant els elements constitutius de l'entorn físic o lluitant-hi”. Aquest autor atribueix l'especificitat d'aquestes activitats a la relació particular ‘autoestabilitat’ entre l'individu practicant i el medi natural que el circumda. Igualment, assenyala que la denominació correcta hauria de ser “Activitats físiques d'entorn”, plantejament derivat de la consideració que és l'espai allò que determina la conducta lúdica del subjecte.

Dupuis (1990, pàg. 399) porta a terme una anàlisi simultània de tres modalitats suposadament integrades en el conjunt d'aquestes modalitats (esquí, vela i canoa-caic). A partir d'aquesta anàlisi, delimita quines en són les característiques principals i comunes, a saber:

- L'èxit motriu de l'individu practicant es troba referit en relació directa amb el seu mestratge de l'aparell inestable que utilitza per desplaçar-se.
- Es persegueix la vivència d'una emoció.
- El practicant ha de comptar amb una important energia exterior que propulsi el sistema format pel cos i l'instrument.
- Les evolucions de l'individu s'efectuen en un entorn canviant.

A partir d'aquestes concrecions, Dupuis (1990, pàg. 151) proposa com a definició operacional de les activitats a la natura la següent: “les que trob en suports en un entorn canviant (anomenat natural) per construir trajectòries amb el sistema cos/instrument”. En relació amb l'entorn canviant, manifesta que la dificultat de les activitats podria analitzar-se en funció de les característiques del medi natural, tot establint una escala molt àmplia del nivell d'incertesa. En aquesta escala, els pols oposats corresponen a un medi salvatge i a un medi domesticat i el punt intermedi el representa un medi natural condicionat.

Segons aquest autor, aquestes modalitats també presenten d'altres matisos mutus, en un sentit més ampli, com ara que totes elles es veuen “embolcallades per

una idea d'alliberament que procedeix del plaer de moure's en un espai reconquistat o retrobat” (*ibid.*, 1990, pàg. 26).

Finalment, destaca la singularitat del paper que juguen, pel que fa als aspectes relacionats amb la convivència, sobretot si es contempla que la major part d'elles són disciplines individuals.

Laraña (1986, pàg. 13) fa esment d'aquesta mena d'activitats amb el terme “Esports tecnocològics” i en destaca també una sèrie de trets identificadors, amb al·lusió al tipus d'exercicis que es realitzen quan es desenvolupen, i que la majoria de vegades impliquen un lliscament. L'individu que llisca, fa palesa la seva capacitat de reequilibrar-se i s'enfronta constantment a la possibilitat d'una caiguda. Tot plegat suposa sempre un risc que varia en funció del tipus de modalitat esportiva de què es tracti, del lloc i de la velocitat d'execució del practicant. Per a aquest autor, doncs, l'existència del risc esdevé un estímul important en tots aquests esports.

Parlebas (1988) integra el conjunt d'aquestes modalitats dintre del que ell anomena “Activitats psicomotrius”. En la situació psicomotriu aquest autor inclou el conjunt de jocs motrius “en el curs dels quals el subjecte actua aïllat, sense establir interacció instrumental amb un altre coparticipant. El practicant s'enfronta només a l'entorn material” (Parlebas, 1988, pàg. 70).

L'especificitat d'aquesta mena de situacions radica en el fet que “l'element estrany que influeix en l'acció motriu del practicant és la incertesa informativa procedent del medi exterior, més o menys domesticat i desproveït d'intenció” (Parlebas, 1988, pàg. 70).

Marchal (1988) destaca que l'essència i l'estructura interna dominant en la relació de l'individu amb la natura podria raure en l'enfrontament amb aquest medi. Tanmateix, encara que en ocasions l'individu lluita contra la força dels elements naturals, en la major part dels casos també és aquesta força la que es configura com el mitjà i el motor utilitzats pel practicant, i en conseqüència caldria matisar que en el desenvolupament d'aquest tipus d'activitats s'estableix també una col·laboració amb el medi.

Finalment, podem assenyalar les consideracions d'Ewert (1989, pàg. 6), que agrupa tot aquest tipus de modalitats sota la denominació d’“experiències recreatives d'aventura” i en destaca els components comuns següents: la interacció amb l'entorn natural, la percepció del risc i el perill i les conseqüències incertes. A partir d'aquests trets identificadors, les defineix com a “acti-

vitats autoiniciades que provoquen una interacció amb l'entorn natural, que conté elements de perill real o aparent, i en les quals el resultat, d'altra banda incert, pot ser influït pel participant i la circumstància.”

Aquest mateix autor, assenyala igualment que, encara que són similars, aquesta mena d'activitats d'aventura presenten divergències pel que fa al tipus de compromís que assumeix l'individu durant la pràctica, el qual es deriva alhora de la varietat d'expectatives i motivacions que aquelles poden afavorir.

Tal com hem pogut comprovar, els diversos autors esmentats expressen particularitats dispars respecte de la definició d'activitats físiques i esportives a la natura. Malgrat això, podem apreciar alguns aspectes comuns en les seves reflexions, que tal vegada podrien delimitar-ne l'estructura interna.

Cal aclarir que amb el terme 'estructura interna' es pretén de fer referència als caràcters consubstancials d'aquesta mena de modalitats físicoesportives. L'homogeneïtat de trets es revela com un nexa d'unió entre totes elles i, alhora, ens permet de conferir-los una identitat i una originalitat pròpies.

En l'anàlisi descrita anteriorment, es descobreixen consideracions concomitants entre els diversos autors, la coincidència parteix principalment d'un dels elements que defineixen les activitats. Ens referim al seu àmbit de desenvolupament, és a dir, al medi o entorn natural. Tanmateix, la ubicació de la pràctica a la natura no es revela, en un principi, com un tret diferenciador, atès que moltes de les manifestacions físiques i/o esportives que no pertanyen a aquesta família, tenen lloc en un entorn natural. Sovint podem comprovar que una activitat física que, habitualment és practicada en un espai urbà, és 'transportada' a un entorn natural. Malgrat això, no presenta els mateixos matisos a nivell de motivacions, expectatives i intencions dels practicants, que les modalitats específiques d'aquest medi.

Cal, doncs, matisar que la innovació que presenta aquesta família d'activitats físiques, respecte de l'aspecte esmentat, es troba en l'especial relació que l'individu estableix amb el medi natural, perquè com manifesta Parlebas (1988, pàg. 67) “la interacció amb l'entorn se situa al cor de l'acció motriu”. En efecte, sense la presència dels elements objectius del món material, del món físic, el desenvolupament d'aquestes activitats no tindria lloc i resultaria difícil trobar-ne la pertinència. Per tant, el primer aspecte a analitzar per descobrir la motricitat original que es manifesta durant la seva pràctica el constitueix el lloc d'ocupació.

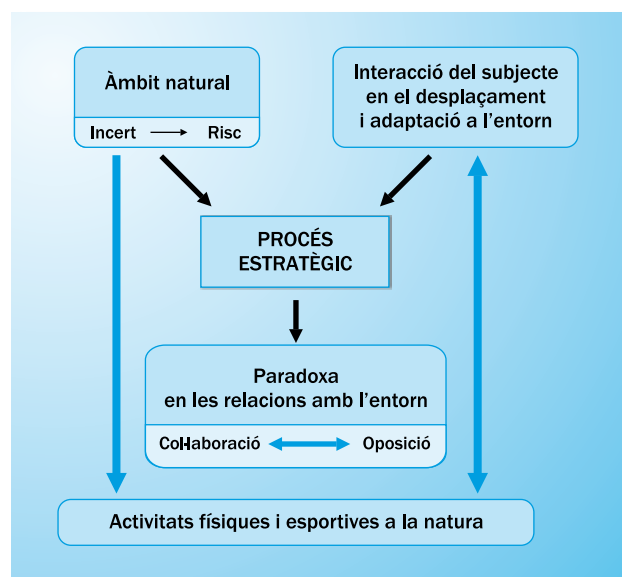
La natura la conformen espais molt dispars; podem trobar elements tan variats com l'aigua, la neu, el gel i el vent, entre molts d'altres i, que a més a més, s'inscriuen en contextos divergents (el mar, la muntanya, el riu...). Quan un individu interacciona amb la natura mitjançant els seus desplaçaments, es produeix una convergència en la variabilitat dels seus components i de les seves manifestacions, atès que precisament és aquesta heterogeneïtat d'elements constitutius allò que provoca i origina una motricitat especial. La convergència es localitza en un dels factors intrínsecs d'un mitjà desconegut, inhabitual i imprevisible. Aquest factor, anomenat incertesa, es defineix com “la propietat d'imprevisibilitat lligada a alguns elements d'una situació” (Parlebas, 1981, pàg. 84) i apareix molt clarament descrit per Bernadet (1991, pàg. 409), el qual distingeix entre dos tipus:

- “Una incertesa subordinada al coneixement que té l'actor de l'entorn, a la seva perícia com a expert en l'activitat motriu considerada.”
- “Una incertesa lligada a la naturalesa mateixa dels éssers i de les coses. Es tracta d'un tipus d'incertesa que, encara que se'n tingui un coneixement afinat, no pot ser reduïda completament.”

Segons aquest mateix autor “aquest rebuig del determinisme és una de les característiques fonamentals d'aquestes activitats i és la base dels fenòmens autoadaptatius i de les estratègies d'anticipació” (Bernadet, 1991, pàg. 409).

La imprevisibilitat dels canvis físics de l'entorn involucra el practicant en un procés d'adaptació continuat. Per tant, en el desenvolupament d'aquestes activitats, l'individu no ha de ser considerat com un organisme separat del medi, sinó com una persona essencialment en relació amb aquest. La motricitat que es desenvolupa al llarg d'aquesta mena d'activitats apareixerà com a conseqüència de la forma en què l'individu utilitzi els elements físics dels quals s'envolta o en els quals es troba. Tanmateix, hi ha un altre factor que afectarà d'alguna forma l'actuació de l'individu, independentment de la intenció que el guia quan interacciona amb l'entorn natural. El factor a què ens referim és el risc, aspecte que apareix sovint a la literatura específica i que figura com un altre dels trets comuns a totes aquestes activitats.

El risc, real o subjectiu, es troba lligat a la incertesa del medi i condiona de manera especial l'evolució i l'adaptació del practicant respecte de l'entorn natural.

**Figura 1**

Aspectes comuns en la pràctica de les activitats físiques al medi natural. Adaptat a partir de les aportacions de Casterad, Guillén, Lapetra (2000).

Genèricament, el risc es defineix a partir de la noció de probabilitat, és a dir, es troba relacionat amb la freqüència d'ocurrència d'un esdeveniment; això és anomenat risc objectiu i s'usa en termes de percentatge. Així i tot, l'individu que practica activitats en el medi natural sempre valora i pren com a referència el concepte de risc subjectiu, també anomenat risc percebut; l'estimació que fa el practicant del risc ve determinada per la noció de dany, de perill o de gravetat d'un suposat accident, i pot passar que l'individu que practica tingui una representació subjectiva del risc molt diferent del risc real o percebut (Casterad, Guillén, Lapetra, 2000).

Sovint, aquest aspecte ha conduït a la idea que durant aquestes pràctiques l'individu s'enfronta a la natura tot convertint l'àmbit natural en un entorn hostil contra el qual l'individu lluita i que, fet i fet, pretén de vèncer.

Entès d'aquesta manera, podria semblar que l'estructura interna dominant en aquestes pràctiques se situa en l'enfrontament que provoquen de l'individu contra el medi. Tanmateix, com ja hem assenyalat anteriorment, seguint les consideracions de Marchal (1988, pàg. 10), en no poques ocasions, en fer una lectura de la motricitat manifestada es pot llegir una estreta col·laboració de l'individu amb el medi. Al llarg del procés d'adaptació a un espai desconegut, el subjecte buscarà els elements

que el puguin ajudar en la seva evolució i en la seva forma d'actuar i intentarà de dominar o defugir els que dificultin el seu desplaçament.

Per tant, el practicant, a través de les activitats físicoesportives a la natura, es veu impulsat a elaborar estratègies cognitives i motrius que li permetin de desenvolupar-se d'una manera segura i fàcil. Aquest tipus d'elaboracions tàctiques, independentment de la modalitat concreta a què ens referim, confereix una autonomia al practicant, el qual analitza subjectivament les situacions contextuais en què es veu involucrat i, com ja hem assenyalat, decideix la forma en què utilitzarà els elements circumdants. Es pot dir que aquestes modalitats "obliguen l'individu a una 'metaadaptació', és a dir, a una adaptació sobre la seva pròpia adaptació, d'una banda en relació amb la configuració i impediments del medi i d'altra banda en funció de l'elecció estratègica efectuada" (Bernadet, 1991, pàg. 408).

En resum, i tenint en compte aquestes reflexions, afirmem que els trets identificadors i comuns a totes les activitats que conformen aquesta família, les converteixen en paradoxals, atès que suposen un enfrontament i una col·laboració de l'individu amb els elements que conformen la natura, gairebé simultanis.

A la figura 1, s'hi destaquen aquests aspectes comuns; aspectes que, alhora, confereixen precisament un sentit original i una identitat pròpia a aquesta família d'activitats.

Anàlisi de la conducta motriu del practicant

Una vegada mostrats els trets essencials d'aquestes pràctiques, cal fer-ne l'anàlisi amb el propòsit de delimitar-hi el tipus de conductes i la motricitat involucrada. De fet, el nexa i el lligam que els diversos autors pretenen d'establir entre aquestes activitats parteix, majoritàriament, de l'estudi i l'observació de les possibles conductes humanes que suscita la seva realització. Sense pretendre d'esbrinar les claus del compromís motor, la nostra atenció se centra a descobrir els perquès de la funció eminentment recreativa que a hores d'ara tenen les activitats en el medi natural. Per fer-ho, posarem l'atenció especialment en el tret diferenciador que les defineix, és a dir, la incertesa del medi natural.

Hi ha molts autors que contemplen la pràctica de les activitats en el medi natural sota els models cibernètics d'interpretació de la pràctica motriu. D'entre aquests models destaca el de Welford (1979), que considera que

el procés d'execució motriu és assimilable al sistema de processament de la informació i coincideix en les seves teories amb l'esquema del comportament enunciat per Tolman (Oña, 1994, pàg. 15) on "l'estimulació representa el medi i l'organisme és un processador, a través de les seves diferents estructures específiques, d'aquesta estimulació, perquè les tracta com a unitats d'informació. Aquestes unitats, un cop processades, fan que s'emeti una resposta que, després de la seva confrontació amb el medi, pot retornar a l'organisme com nova unitat d'informació per modificar-se i adaptar-se millor."

En el cas que ens ocupa i, com ja hem assenyalat, l'aspecte més rellevant és la interacció de l'individu amb un entorn natural, que és inhabitual. La imprevisibilitat dels canvis li confereix el seu caràcter d'incert. El practicant que evoluciona per aquest entorn amb els seus desplaçaments, ha d'adaptar-se contínuament a la inestabilitat i als canvis. Durant la seva pràctica, li és exigida una presa d'informació constant sobre els estímuls més rellevants, estímuls que són l'expressió dels canvis físics, mitjançant un procés de discriminació perceptiva. Un cop assimilat el canvi de situació, ha de prendre una decisió sobre el tipus de resposta que efectuarà. Posteriorment a la resposta, en les activitats físiques a la natura, el coneixement de resultats comporta, progressivament, una adaptació de l'individu al medi inestable. A través d'aquest mecanisme, l'individu és capaç de discernir les possibilitats d'acció que li ofereixen els elements i trets que configuren l'espai natural per on transita. Així, el practicant "aprèn a establir noves i estables relacions amb l'entorn." (Riera, 1989, pàg. 23).

Igualment, el descobriment de les possibilitats d'acció en una situació circumstancial que canvia contínuament, atesa la incertesa que presenta el medi natural, s'entronca amb la intencionalitat que l'individu confereix als seus actes i, a més a més, a la seva voluntat i actituds, desigs i motivacions, els quals són susceptibles de variar en funció de cada cas.

En darrer terme, doncs, serà cada individu practicant qui decidirà com utilitzar la informació captada sobre les possibilitats d'acció que li presenta la seva situació contextual, caracteritzada pels trets de l'entorn natural per on transita. La presa de decisions apareix així, carregada d'una forta subjectivitat i dependrà, parcialment de les experiències i vivències que hagi tingut el practicant.

Podem concretar els trets que guien la conducta del practicant d'activitats físicoesportives a la natura mitjançant la *figura 2*.

En efecte, copsar la informació sobre els elements que configuren el medi natural en un procés de discriminació perceptiva, tant si es troben canviant com si no, resulta imprescindible per organitzar qualsevol tipus d'acció corporal que impliqui un contacte amb aquests elements, en un procés d'adaptació contínua a l'entorn. En aquesta afirmació poden trobar-se els índexs de generalització que agrupen aquestes activitats sota un denominador comú.

En les activitats físiques a la natura, la percepció apareix com un dels mecanismes de l'individu que es posen de manifest majoritàriament. Ara bé, encara que això pressuposi una generalització pel que fa al tipus de conductes que susciten aquestes pràctiques, no podem obviar que allò que "percebem depèn dels nostres interessos, actituds, experiències prèvies i estructures cognitives." (Woolfok, 1984, pàg. 221). En conseqüència, dues persones poden tenir diferents percepcions d'un mateix estímul. Tal com indica Lawther (1987, pàg. 145) "el propòsit o motivació momentanis, l'estat emocional i el context de la situació afecten la interpretació precisa dels estímuls". Des d'aquesta òptica, doncs, l'individu no pot ésser considerat com un simple receptor d'estímuls externs, perquè la seva acció de percebre mostra una intenció respecte de la situació i l'objecte presents. En les activitats físiques a la natura, es veu accentuada la imatge de l'individu com a perceptor actiu i intèrpret dels esdeveniments. Ara bé, com hem assenyalat, la percepció és el resultat d'un procés individualitzat del qual es derivarà una conducta concreta.

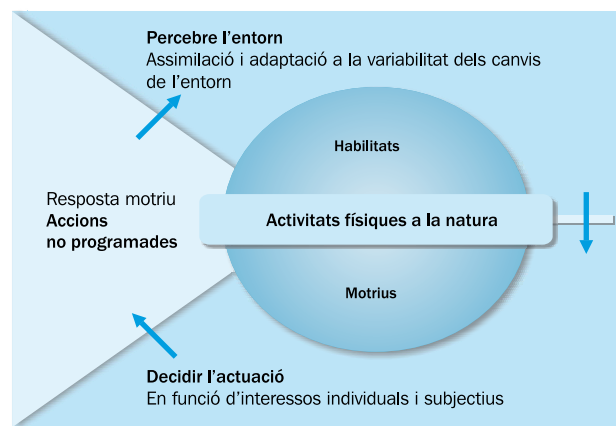


Figura 2

Eixos fonamentals de la conducta motora en la pràctica de les activitats a la natura. Adaptat d'Oña (1994).

En definitiva, en la pràctica de les activitats a la natura resten subjacents “un seguit de comportaments que, tot incidint en diferents àmbits de la persona (motor, psicològic i social), estan condicionats per la incertesa generada per les mateixes característiques del medi, cosa que fa protagonistes, en major mesura, els processos de presa de decisió” (Casterad, Guillén, Lapetra, 2000, pàg. 34).

A partir d'aquestes consideracions, podem arribar a la conclusió que la veritable originalitat de les activitats a la natura es troba en el caràcter obert i espontani que les embolcalla i que possibilita una àmplia gamma de conductes, atès que ofereixen a l'individu l'opció de prendre les seves pròpies decisions i utilitzar l'entorn natural, que va copsant d'una forma particularitzada, personalitzada, relativament lliure. Les possibilitats d'acció que desperten aquestes pràctiques, ara com ara tan feblement regulades i institucionalitzades, permeten a l'individu manifestar un seguit de comportaments que, guiats per motivacions diverses, expressin la seva singularitat i la seva personalitat.

Aquesta mena de pràctiques físicoesportives a la natura presenten avui, seguint el fil del que estem comentat, una sèrie de finalitats destinades a satisfer una part de les necessitats culturals i d'esbarjo més representatives de la societat contemporània.

Significats atribuïts a la pràctica d'activitats al medi natural

A partir del paral·lelisme entre les seves característiques particulars i les necessitats que satisfan, pretenem de descobrir-ne i aclarir-ne el significat com a activitats físiques de lleure, com a activitats d'esbarjo a la natura, en un intent d'esbrinar i comprendre les raons essencials que n'han propiciat l'aparició i el desenvolupament notable que han assolit a hores d'ara. En aquest sentit, destaquem el següent:

El retorn a la natura

En l'actualitat, estem assistint a una aproximació considerable de l'home, predominantment urbà, cap a l'espai natural. La vida a l'aire lliure és avui dia no solament un passatemps sinó una necessitat, és una vàlvula de sortida de l'home modern, que propicia el retrobament amb ell mateix i, també, amb els altres (Acuña, 1996).

Coincidint amb aquest fenomen, es comprova que un

gran nombre d'activitats físiques i esportives són practicades cada vegada més, fora de les ciutats, i que s'apropien, sovint, de nous i salvatges territoris de forma progressiva.

Aquests factors concurrents han propiciat un creixement espectacular d'aquestes activitats que, al seu torn, introdueixen una relació inèdita de l'individu amb el medi esmentat, que conforma una necessitat vital i que apareix com a conseqüència de la necessitat de fugir de les coses quotidianes i retrobar-se amb una cosa perduda.

Creiem que aquests esports, poden “imposar un model de tranquil·litat, d'assossec, de pau amb un mateix, paradigma de la civilització rural” (Moncada, 1995, pàg. 160), i/o propiciar una relació amb la natura que implica la vivència d'una aventura, on la intensitat de les experiències viscudes s'imposa com a principal intenció de l'individu practicant. En opinió de Laraña (1989), la fita o motivació de l'esportista es troba continguda en el mateix exercici físic i en les sensacions que produeix la seva pràctica, són activitats que no necessiten una altra justificació que la pròpia satisfacció que produeix la seva pràctica, és a dir “sentir-se bé a la pròpia pell, satisfacció del plaer acomplert”.

Considerem, igualment, que el medi natural, gràcies a aquesta activitat, esdevé un espai eminentment lúdic, on l'individu pot crear i desenvolupar tota mena de situacions jugades a partir de la configuració canviant dels elements naturals que van apareixent (cascades d'aigua, ‘tobogans’ de roca...) al llarg del desplaçament.

D'altra banda, el joc es troba associat, de manera particular en aquestes pràctiques, a la superació de reptes que impliquen un cert risc. La natura és alhora un company i un contrincant i en aquesta situació paradoxal, l'individu pren decisions constants, bo i assumint una responsabilitat personal.

El joc i la superació d'obstacles es troben immersos en una relació amb la natura que, al capdavant, implica la vivència d'una aventura. “L'aventura, en contrast amb la contínua vida quotidiana, irromp amb la successió d'esdeveniments ordinaris”. L'entorn natural accentua la incertesa i la novetat d'aquesta experiència emocionant i divertida, on la vivència de riscos objectius i subjectius reforça “la qualitat transcendent de la consciència i el sentiment de la persona d'estar implicat voluntàriament en cada situació” (Heinz-Günter, 1987, pàg. 241).

El descobriment d'un medi desconegut i misteriós, amb prou feines “domesticat”, mancat de les comoditats habituals, afegit a l'acceleració d'esdeveniments

nous que és susceptible de provocar la pràctica d'activitat física en aquests espais, es converteixen en la via perfecta per evadir-se i escapar de la rutina quotidiana. Com assenyala Heinz-Günter (1987, pàg. 238), "l'aventura té un paper significatiu perquè suposa una oportunitat per compensar l'avorriment i la carència d'un sentiment d'autenticitat que presenta la vida ordinària".

Recerca d'una estimulació emocional

A les societats industrials modernes, la vida de l'individu es troba molt regulada; com a conseqüència d'això, la sensació de seguretat esdevé una de les constants més característiques de la població que la conforma. En un món controlat i planificat, la manifestació d'emocions de tipus espontani es troba limitada per un conjunt de restriccions culturals i socials imposades de forma subjacent.

Tal com indiquen Miranda, Maimo, Prades i Serramona (1995, pàg. 206) "Molts aspectes de la persona relacionats amb l'emoció i l'afectivitat han estat minvats; hom ha intentat de neutralitzar, limitar, les autèntiques i/o intenses emocions. També la incertesa es redueix i es desitja de suavitzar el caire subversiu que pugui tenir tot allò que es relaciona amb la cosa lúdica, la incertesa, l'emoció".

L'individu, inevitablement immersit en aquesta situació que no cessa de ser permanent, necessita no tant eliminar les tensions que el treball i l'estrès li provoquen, com ser estimulat per una experiència excitant que li ofereixi la possibilitat de viure les sorpreses i emocions perdudes en la seguretat de la pròpia existència. Com indica Freixa (1995, pàg. 36) s'aprecia "als esports d'aventura, una tendència social a fer coses fora del comú i escapar de les grans ciutats, en un intent gairebé desesperat de recuperar el contacte amb la natura... es tracta de buscar vàlvules de sortida a la rutina diària, de programar emocions que es viuen al màxim i que fan pujar l'adrenalina".

D'altra banda, cal aclarir que la satisfacció associada a l'estimulació emocional té lloc precisament perquè l'emoció que produeix aquesta activitat física, a diferència de la que s'experimenta en esdeveniments greus, és una emoció carregada de tensions agradables. La pràctica pot suposar una experiència de recerca de tensió, on l'emoció que inicialment pot semblar sofriment, pot ésser experimentada aquí com a plaer (Harris, 1976, pàg. 116).

A partir d'aquestes consideracions, l'interès se centra en la percepció del risc que té l'individu, perquè això pot ser indicatiu del seu interès a viure emocions i tensions. Ara bé, si ens centrem en la percepció i presa de riscos de cada practicant, podrem considerar que el risc, implícit en aquesta incertesa, radica en la forma de superar els obstacles que cada individu decideix amb el seu comportament particular. A partir d'aquesta singularitat creiem que la pràctica d'aquestes modalitats pot oferir la possibilitat de viure el tipus i el grau d'emocions que cada practicant desitja, probablement en funció de les seves pròpies necessitats.

Tot plegat dependrà de la singularitat de cada modalitat i de la intenció del practicant. Com assenyala Funollet (1989) respecte d'aquest tema, l'interès per ocupar el temps lliure d'una manera activa, creativa i amb un determinat afany d'aventura, obliga a buscar activitats noves i/o cada vegada més difícils i a posar en joc algunes dosis de risc".

Vivència de sensacions noves i diferents

El desenvolupament que ha experimentat la nostra cultura en aquest segle ha culminat en una societat del benestar, en la qual la monotonia i l'escassa varietat en el treball són les dominants, per excel·lència.

És en aquesta conjuntura on apareix una altra necessitat interessant; el benestar es converteix en un costum i acaba per ser avorrit i l'individu se sent inclinat a viure esdeveniments diferents per tal de superar el tedi quotidià.

"Fins a un cert punt, el lleure és considerat com una oportunitat de trencar amb el món quotidià i les seves rutines de cada dia. L'aventurer intenta de deixar el món segur de cada dia i avançar en un regne d'incertesa" (Heinz-Günter, 1987, pàgs. 237-238).

Aquesta mena d'activitats físiques apareixen com una interessant oferta en aquest aspecte. El seu desenvolupament té lloc, de fet, en un espai natural i nou. Tot al llarg del seu desplaçament, el practicant interacciona amb un medi al qual no està acostumat, qualsevol comportament motriu en aquest espai resulta, doncs, imprevisible. D'altra banda, l'absència de regulació, a nivell general, d'aquestes modalitats, i de forma especial de les de recent creació, accentua encara més, si cal, la novetat dels esdeveniments, que tenen lloc en un espai no estandarditzat i que són provocats per una conducta variada i lliure de coaccions. El practicant

pot anar experimentant sensacions noves, alhora que augmenta el caràcter imprevisible de la natura amb el propi capteniment.

Considerem que la vivència de sensacions noves respon, d'una banda, a un procés de constant estimulació sensorial provocat durant el descobriment d'un espai no convencional (observar la forma de les zones engorjades, notar l'aigua freda, sentir el soroll de l'aigua en una cascada...) i, d'altra banda, a la percepció i assumpció de riscos, i això produeix tensió i suposa la vivència del que alguns anomenen 'sensacions emocionants'. Gràcies a aquestes pràctiques s'aconsegueix un redescobriment sensorial; els sentits que es tornen passius a la ciutat, troben a la natura camins per desenvolupar-se, per contra, els sentits que pateixen per un excés d'estímul, recuperen el seu equilibri en contacte amb el medi natural.

Això coincideix, a més a més, amb el tipus de motivació per a la pràctica d'aquestes activitats físicoesportives, atès que principalment s'evidencia –segons les investigacions i estudis sobre aquest objecte–, una “motivació intrínseca, on la gratificació no respon només a una valoració externa o a la superació d'un rècord, per exemple, sinó principalment a la pràctica en si mateixa, i a la satisfacció que produeix. Es pot dir que el procés es troba premiat íntimament” (Csikszentmihalyi, 1975, pàg. 36).

Recerca de la diversió mitjançant situacions lúdiques

“En aquestes societats (anònimes i burocratitzades) amb múltiples reptes, on s'aprecien els èxits professionals per damunt de tot, les aspiracions de diversió i alegria són tan importants com les referides a la salut” (Heinemann, 1994, pàg. 37).

Basant-nos en aquesta reflexió, plantejem la tesi que el practicant d'aquesta activitat es pot allunyar d'una intenció de millorar la seva salut, en una dimensió únicament física, i orientar els seus interessos cap a la diversió i l'experiència lúdica.

Per poder realitzar moltes de les activitats que anomenem físicorecreatives a la natura, no cal que l'individu disposi d'una competència motriu ni específica ni gaire elaborada. De fet, l'estat de condició física requerit pot variar enormement en funció del tipus d'espai per on es desplaça el practicant, que, per la seva banda, pot ser escollit entre una àmplia varietat pel que fa a exigència. També és interessant comprovar que, en ge-

neral, les accions motrius que aquestes activitats poden afavorir i/o exigir s'integren en el conjunt d'habilitats motrius bàsiques que qualsevol persona adquireix en el seu normal desenvolupament (grimpada, lliscament, marxa, natació...).

Per tant, podem considerar que aquesta mena d'activitats poden constituir-se com a modalitats físicoesportives lúdiques, perquè, com ja hem comentat algunes vegades “L'èmfasi es troba en el procés de l'activitat i no en el resultat; es troba en gaudir d'un mateix i guanyar en plaer personal” (Volkwein, 1991, pàg. 14).

Mitjà de relació social

Resulta lògic que una de les expectatives principals en l'ocupació del temps de lleure, es manifesti en el desig de relacionar-se amb altres persones, quan s'evidencia la falta de comunicació existent entre una població massa ocupada en ella mateixa i en la producció accelerada de diferents objectes de consum. Més concretament, com indica Racionero (1983, pàg. 60), a la societat actual, “es pot intercanviar informació, però no es genera creativitat, el mateix excés d'informació genera un soroll (en el concepte informàtic del terme) que impedeix que la informació penetri a fons i estimuli, la receptivitat se satura i la creativitat s'ofega”.

En aquest sentit, es pot recordar que, per regla general, aquesta mena de modalitats d'activitat es poden incloure en el conjunt d'esports de tipus individual; de fet, quan una persona es desplaça pel medi natural, normalment i excepte en rares ocasions (ràfting, vela) actualment sol i l'únic element extern que influeix en la seva acció motriu és la incertesa de l'entorn per on transita.

Tanmateix, encara que el desenvolupament d'aquest tipus d'activitats no implica una participació col·lectiva, és curiós de comprovar que aquestes pràctiques es porten a terme en grups formats, en general, per més de dues persones.

Aquest fet tan peculiar ens revela la transcendència que suposa la necessitat de relació social per part dels subjectes practicants; l'interès perquè aquesta activitat compleixi una funció social fa variar sovint la concepció general de la seva estructura interna. Es comprova que la realització d'aquestes activitats, considerades com a individuals, s'ha adaptat als interessos dels seus practicants, els quals les contemplen no solament com a activitats col·lectives, sinó com a modalitats en què les relacions de col·laboració resulten imprescindibles per dur-les a terme.

En aquest sentit, Ewert (1989), quan enumera alguns dels efectes d'aquesta mena d'activitats, al·ludeix als efectes socials, i n'assumeix la pràctica com una via de foment de les actituds de cooperació grupal, companyonia, pertinença a un grup, respecte a l'altre...

Realització d'una aventura personal

L'aventura pot definir-se com “un conjunt d'esdeveniments que atenyen una persona (preferentment en solitari) situada en una situació insòlita i en moviment i comporta dues dimensions: l'exploració d'un món desconegut i l'enfrontament de perills; a la vivència d'aquestes situacions la nostra cultura li atribueix, des de fa molt de temps, un valor humà exemplar” (Pociello, 1987, pàg. 87).

Aquesta és precisament una de les múltiples facetes d'aquest tipus d'activitats, l'aventura a la natura. Al·ludim a l'interès que desperta la necessitat actual de fugir de la monotonia, sentir-se heroi i descobrir-se un mateix; l'home aventura, s'arrisca, assumeix d'altres rols per trencar els estereotips de la societat (Riera, 1995). L'aventura, per a l'individu que la porta a terme, constitueix un dels trets que defineixen aquestes activitats.

Tanmateix, cal matisar que la superació de reptes no es revela com una singularitat del conjunt d'activitats físiques a la natura, atès que és un element comú a moltes altres modalitats esportives. La veritable singularitat d'aquelles activitats en aquest aspecte, cal buscar-la en el tipus de motricitat que reclamen; la superació dels reptes constants, plantejats pel mateix individu i pel medi on es troba, no es pot aconseguir amb la realització d'un conjunt d'estereotips motrius, sinó mitjançant un procés 'informatiu' a partir del qual el subjecte, de manera individual, pren les seves pròpies decisions sobre l'acció motriu a desenvolupar. En aquest procés de decisió, el subjecte particularitza la seva pròpia pràctica i tria constantment el comportament motriu amb el qual superarà els diferents reptes empresos.

Conclusions

Com hem indicat anteriorment, les activitats en el medi natural, en la seva qualitat d'activitats físiques específiques, són susceptibles d'adaptar-se als desigs individuals, en part per la seva absència d'exigències motrius concretes i en part per tractar-se de modalitats a penes regulades. Aquesta particularitat confereix una

autonomia a l'individu, entesa com “la capacitat d'escollir i la necessitat de comprometre's en activitats sobre la base d'una elecció lliure i no per seguir coaccions externes” (Thill, 1989, pàg. 169).

Referències bibliogràfiques

- Acuña, A. (1996). Los deportes de aventura en la naturaleza: ¿una aproximación a la práctica ecológica? A García Ferrando, M.; Martínez Morales, J.R. (coord.), *Ocio y deporte en España: ensayos sociológicos sobre el cambio*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 299-308.
- Bernadet, P. (1991). Des A.P.P.N. aux A.P.E. Le rapport à l'environnement comme caractère générique En AA.VV., *Actes de Deuxièmes Assises des Activités Physiques de Pleine Nature*. Toulouse, 404-413.
- Casterad, J.; Guillén, R. i Lapetra, S. (2000). *Biblioteca temática del deporte. Actividades en la naturaleza*. Barcelona: Inde.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Play in Work and Games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darst, P. i Armstrong, G. (1980). *Outdoor Adventure Activities for School and Recreation Programs*. Minneapolis: Burgess.
- Dupuis, J. (1990). *La famille A.P.P.N.* Toulouse: Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- Ewert, A. W. (1989). *Outdoor adventure pursuits. Foundations, Models, and Theories*. Arizona: Publishing Horizons.
- Freixa, C. (1995). L'aventura imaginària. Una visió antropològica de les activitats físiques d'aventura a la natura. *Apunts. Educació Física i Esports* (41), 36-43.
- Funollet, F. (1989). Les activitats a la natura. Orígens i perspectives de futur. *Apunts. Educació Física i Esports* (18), 4-10.
- (2002). *L'activitat esportiva en el medi natural. L'esquí nòrdic a Catalunya*. Barcelona: INEFC (tesis doctoral, no publicada).
- Harris, V. D. (1976). *¿Por qué practicamos deporte?, Razones somatopsíquicas para la actividad física*. Barcelona: Jims.
- Heinemann, K. (1994). L'esport com a consum. *Apunts. Educació Física i Esports* (37), 49-56.
- Heinz-Günter, V. (1987). Adventure as a form of leisure. *Leisure Studies* (6), 237-249.
- Laraña, E. (1986). Los nuevos deportes en las sociedades avanzadas. *Revista de Occidente*, 62-63, juliol-agost, 5-21.
- (1989). Esport i cultura en la societat contemporània. Els nous esports. *Apunts. Educació Física i Esports* (15), 65-70.
- Lawther J. D. (1987). *Psicología del deporte y del deportista*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Loret, A. (1995). Generation glisse. Dans l'eau, l'air, la neige. *E.P.S.*, 253, 62-65 Paris.
- Marchal, J.C. (1988). Les activités physiques et sportives de pleine nature et l'éducation nouvelle. *Pratiques corporelles*, 79, 8-13.
- Miranda, J.; Maimo T.; Prades, M. i Serramona, M. (1995). El papel de la fantasía en la salud mental y la recreación. A AA.VV. *Actas del Segundo Congreso de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*. INEFC-Lérida, 205-217.

- Moncada, A. (1995). *La zozobra del milenio*. Madrid: Espasa Calpe.
- Olivera, J. i Olivera, A. (1995). Proposta d'una classificació taxonòmica de les activitats físiques d'aventura a la natura. Marc conceptual i anàlisi dels criteris escollits. *Apunts. Educació Física i Esports* (41), 108-123.
- Oña, A. (1994). *Comportamiento motor. Bases psicológicas del movimiento humano*. Granada: Universidad de Granada.
- Parlebas, P. (1981) *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: Insep.
- (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Colección Unisport Junta de Andalucía. Universidad Internacional Deportiva de Andalucía.
- Pociello, C. (1987). Un nouvel esprit d'aventure. De l'écologie douce a l'écologie dure. *Esprit*, 125. Paris, 95-105.
- Progen, J. (1979). Man, Nature and Sport. *Sports and the Body: A philosophical Symposium*. Filadelfia, 237-242.
- Racionero, L. (1983). *Del paro al ocio*. Barcelona: Anagrama.
- Riera, J. (1989). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: Inde
- Riera, R. (1995). Estudio del impacto antropocultural por la construcción de la estación invernal de Baqueira Beret en el Valle de Arán. A AA:VV., *Actas del II Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*. Lleida: INEFC-Lleida, 239-246.
- Thill, E. (1989). *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Volkwein, K. A. (1991). Toward a New Concept of Sport. *International Journal of Physical Education*, Vol XXVIII, 4t trimestre, 11-17.
- Welford, A.T. (1976). Skilled performance: Perceptual and motor skills. *Glenview*, 81, 3-14.
- Woolfok, A. E. i McCune, L. (1984). *Psicología de la Educación*. Madrid: Narcea.

Reflexions sobre els factors que poden condicionar el desenvolupament dels esportistes d'alt nivell

ALBERTO LORENZO

Doctor en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport.

Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport – INEF. Universidad Politécnica de Madrid

JAIME SAMPAIO

Doctor en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport.

Departamento de Desporto, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real - Portugal)

Resum

Arran d'una nova orientació en l'estudi dels esportistes experts, des d'una perspectiva sociocrítica, en els últims anys han aparegut línies d'investigació que tenen com a objecte d'estudi les diferents variables que influeixen en la formació de l'esportista expert. L'objectiu del nostre article és presentar els resultats de les investigacions esmentades, i analitzar com han de ser contemplats aquests aspectes en l'entrenament.

Paraules clau

Esportista expert, Formació, Pràctica deliberada, Talent.

Abstract

In relation with the study of the experts, in the last years, from a different perspective of study more social, there have appeared different ways of investigation related to the study of the variables that influence in the training of these sportsmen. The aim of the present article is to show the results of these investigations, analysing how this results must be included in the practice.

Key words

Expert, Training, Deliberated practice, Talent.

Introducció

Cada vegada que veiem esportistes destres assolint resultats inimaginables, realitzant gests que ens semblen impossibles amb una facilitat sorprenent, és difícil no preguntar-se com poden haver arribat tan lluny aquests esportistes. És el resultat d'un entrenament exhaustiu? Quina part del seu rendiment és deguda a les seves característiques físiques condicionades genèticament? Com hi ha influït el fet d'haver tingut els millors entrenadors...?

Aquestes preguntes limiten, en un primer moment, l'àmbit del nostre article, atès que ens referirem exclusivament als esportistes excel·lents. Aquest adjectiu, en el cas de l'esport, es refereix clarament a aquells que aconsegueixen rendiments

elevats i reconeguts. Per a Singer i Janelle (1999, pàg. 118), "en l'esport, la competició serveix com a mecanisme quantitatiu per reconèixer l'excel·lència". Per tant, ens situem en l'estudi i anàlisi dels factors que influeixen en què uns pocs esportistes hagin assolit aquests resultats.

El preu per aconseguir aquest rendiment implica la interacció de diversos factors i dimensions del rendiment esportiu. Entre aquests, hauríem de parlar dels *factors genètics* (Malina i Bouchard, 1983), que entre d'altres aspectes determinen: a) les característiques de personalitat associades amb la capacitat competitiu de la persona o el control emocional; b) les característiques antropomètriques de l'esportista; c) les habilitats motrius, com ara la velocitat, la potència, l'agilitat

o la flexibilitat; o, d) la salut i l'absència de trastorns crònics que impossibilitin la pràctica esportiva.

A més a més i amb igual importància, podem assenyalar els factors "contextuals" (Malina i Bouchard, 1981), com ho són el fet d'haver desenvolupat durant molts anys un *entrenament correctament planificat i estructurat*, d'haver-lo realitzat en unes *condicions adequades*, d'haver comptat amb els *entrenadors adequats*, o el fet de no haver patit *cap tipus de lesió* que l'hagi impedit de rendir en els moments decisius o que hagi obligat l'esportista a retirar-se; o fins i tot, en altres ocasions, el fet d'haver tingut l'*oportunitat* de demostrar aquesta capacitat de rendir.

D'acord amb el que acabem de dir, es pot pensar que el més important per arri-

bar a aquest rendiment es troba en les "característiques genèticament dependents" de l'esportista. Altres poden considerar més importants els "aspectes contextuals", i tractar de proporcionar a l'esportista les millors condicions per al seu desenvolupament (entrenament, entrenadors...). Per a Howe, Davidson i Sloboda (1998, pàg. 2) "les diferències en les primeres experiències, les oportunitats, els hàbits i l'entrenament són els determinants reals de l'excel·lència".

Aquestes dues posicions reflecteixen, per a Chauveau (1999), l'evolució de l'estudi d'aquest tipus d'esportistes. De tal forma, que la tendència que ha prevalgut fins a la meitat dels anys 80, es caracteritzava pel predomini del paradigma positivista, segons el qual el rendiment de l'esportista es podia reduir a unitats simples i fàcilment avaluable, mitjançant les corresponents bateries de tests, que permetrien d'identificar aquest tipus d'esportistes. Tanmateix, aquesta mena d'aproximació ha presentat alguns problemes associats (Lorenzo, 2003).

A començament dels anys 90 es produeix una "revolució epistemològica" (Chauveau, 1999), i s'estudia aquest tipus d'esportistes des d'una perspectiva més sociocrítica, on l'objectiu és fonamentalment estudiar l'evolució realitzada per l'esportista fins a assolir l'excel·lència. A partir d'aquí, es poden trobar alguns factors clau que condicionen aquests resultats o, fins i tot, algunes fases comunes en el desenvolupament d'aquest tipus d'esportistes.

Independentment de la posició en què ens situem, el que sí que sembla cert és que tots dos aspectes condicionen el futur de l'esportista. En quina mesura? Doncs encara no ho sabem exactament. Sabem que hi ha característiques de l'esportista que es troben condicionades genèticament. També sabem que els aspectes contextuals tenen un paper important per justificar aquestes diferències de rendiment. Lògicament, amb aquestes consideracions al cap, trobem que l'entrenament sol és insuficient. Assumint que alguns individus han estat més agraïats en aspectes com ara els atributs físics o la capacitat d'adaptar-

se a l'entrenament, les seves possibilitats d'aconseguir nivells elevats de rendiment en un esport concret són més grans, òbviament, que no pas les dels individus amb capacitats pitjors. És a dir, com més favorables siguin les actituds genètiques, més possibilitats tenim que l'entrenament planificat produeixi resultats. Tanmateix, considerem que aquestes, tot i ser necessàries, no són suficients. Seguint Lewontin (2000; Baker, Horton, Robertson-Wilson i Wall, 2003a), podem considerar que els gens determinen la mida de l'ampolla, mentre que els aspectes contextuals en representarien el contingut.

En aquest article tractarem fonamentalment de centrar-nos en aquests últims aspectes per tal de conèixer en quina mesura condicionen la possibilitat d'arribar a resultats d'alt nivell.

L'entrenament

Tal vegada no sigui sorprenent que per assolir resultats elevats es requereixi una elevada quantitat d'entrenament. En aquest context han estat desenvolupades en els últims anys nombroses investigacions que, des de la nostra perspectiva, podem resumir en el desenvolupament de dos principis.

El primer d'aquests principis es relaciona amb la **teoria de la pràctica deliberada** o de l'entrenament estructurat, desenvolupada en 1993 per Ericsson, Krampe i Tesch-Römer. Per a aquests autors, el desenvolupament de la perícia de l'esportista no es troba tan condicionat per les característiques genètiques, sinó fonamentalment per la influència d'una pràctica deliberada durant anys. Per a Ericsson (1996), "la quantitat i la qualitat de la pràctica es troben relacionades amb el nivell de rendiment que s'aconsegueixi". Aquesta pràctica deliberada s'ha d'entendre com una pràctica altament estructurada, amb el desig exprés de progressar i millorar i no amb el desig de passar-ho bé o entretenir-se.

A més a més, aquesta pràctica deliberada és definida pel nombre total d'hores dedicades a la pràctica esmentada, realitzada amb l'objectiu de millorar el nivell de

rendiment i implica que les tasques siguin ben definides i estimulants, que hi hagi *feedback* cap a l'esportista i que se li donin les oportunitats necessàries per repetir i corregir errors.

Aquesta proposta ha estat investigada en els últims anys en l'àmbit de diferents esports, com ara patinatge artístic (Starkes *et al.*, 1996), karate (Hodges i Deakin, 1998), lluita (Hodges i Starkes, 1996), futbol (Helsen *et al.*, 1996; Helsen *et al.*, 1998), hoquei sobre herba (Helsen *et al.*, 1998) i bàsquet, *net ball* i hoquei sobre herba (Baker i Côté, 2003b); s'hi confirmen els diferents principis plantejats per Ericsson, excepte que la pràctica resulta intrínsecament divertida per als esportistes, atès que en aquests estudis es destaca que les activitats considerades pels esportistes com a més importants i necessàries per millorar el rendiment són les considerades com a més divertides (Starkes, 2000; Helsen *et al.*, 2000). Com a conclusions d'aquestes investigacions, assenyalarem que:

- S'observen diferències en el temps emprat en la pràctica deliberada entre els esportistes experts i els no experts. D'acord amb els estudis consultats, els primers dediquen més temps a la seva activitat que no pas els segons (Helsen *et al.*, 1998; Starkes *et al.*, 1996; Hodge i Deakin, 1998; Baker i Côté, 2003b).
- No només dediquen més temps a l'entrenament, sinó que també n'hi dediquen més a participar en les activitats específiques i més relacionades amb el rendiment esportiu, com per exemple, vídeo, entrenament tàctic, entrenament individualitzat i la competició (Baker, Côté i Abernethy, 2003c).
- A mesura que augmenta l'edat dels esportistes, les diferències es van incrementant pel que fa al temps de pràctica (possible abandonament esportiu, canvi d'orientació en la pràctica esportiva...).

El segon concepte a tenir en compte és el que els experts anomenen la **regla dels**

deu anys. A partir dels estudis de Simon i Chase (1973), es planteja que es requereixen pel cap baix 10 anys d'entrenament planificat per arribar al nivell d'esportista expert. Aquesta regla ha estat demostrada en més entorns, com ara la música (Ericsson *et al.*, 1993; Hayes, 1981); la natació (Kalinowski, 1985); les curses de llarga distància (Wallingford, 1975); la lluita (Hodges i Starkes, 1996); el patinatge artístic (Starkes *et al.*, 1996); en futbol i hoquei sobre herba (Helsen, Starkes i Hodges, 1998); o en *net ball*, bàsquet i hoquei sobre herba (Baker i Côté, 2003b). Tanmateix, cal considerar que:

- No s'indica que a partir dels 10 anys s'aconsegueixin els resultats desitjats; sinó que es requereix com a mínim aquest temps per començar a assolir-los; en molts estudis s'observa que aquests resultats requereixen una mica més de temps.

- Sembla intuïtivament obvi que com més es practiqui i durant més de temps, amb uns nivells adequats de concentració, esforç i determinació, és força probable que s'assoleixin els nivells de rendiment desitjats. Però, si la qüestió fos exclusivament aquesta, molts de nosaltres ens dedicariem a entrenar durament durant 10 anys, i després a guanyar diners. Salvant aquesta simplificació, també podríem considerar que és probable que la variabilitat dels diferents entrenaments pugui generar diferents nivells de perícia en l'esportista, tot i entrenar les mateixes hores. Tenint en compte també les evidències esmentades anteriorment sobre la influència dels factors genètics, pensem que la qüestió fonamental no rau tant en la quantitat d'anys, sinó més aviat en què entrenar i com entrenar. Per això, s'insisteix que les tasques que proposem als esportistes han d'estar definides correctament i adequades al nivell de cada esportista, i han de ser tasques desafidores, on hi hagi informació i oportunitat per corregir errors i repetir.

- Tampoc no es planteja que, aplicant aquesta regla, comencem a realitzar amb els nens petits aquest tipus d'entrenament, per tal d'assolir com més aviat millor els resultats esperats. Segons

Côté (1999), l'estructura i els continguts dels entrenaments i jocs que realitza l'esportista van evolucionant al llarg del creixement d'aquest. Així, segur que les activitats considerades més adequades en els últims estadis de desenvolupament de l'esportista no tenen res a veure, ni amb les activitats que han de realitzar els nens en la iniciació esportiva, ni amb el seu entorn 'motivacional' en aquest període. Côté i Hay (2002) plantegen una evolució en les activitats, i en diferencien quatre estadis:

- El joc lliure, caracteritzat per la diversió, per no estar controlat per cap entrenador, en el qual no existeixen correccions, i on el nen se centra en el procés, tot obtenint-ne un plaer immediat.
- "El joc deliberat", similar a l'anterior, però en el qual ja hi ha un monitor que aporta orientacions. Aquesta mena d'activitat caracteritza els esportistes fins aproximadament els 12 anys.
- "L'entrenament estructurat", regulat per un entrenador, es caracteritza per una orientació cap a la millora del rendiment i, per tant, se centra en el resultat.
- "L'entrenament deliberat", amb una planificació acurada de l'entrenament, on la gratificació que s'obté no és immediata i és fonamentalment extrínseca. S'observa a partir dels 16 anys.

Abernethy, Côté i Baker (2002) van estudiar l'evolució de 15 esportistes internacionals des de la seva iniciació. Van trobar tres etapes distintes; quan els esportistes van començar l'educació secundària, al voltant dels 13 anys, s'esdevenia un punt d'inflexió, i es produïa una reducció de la seva implicació en altres esports (inici de l'especialització). Un altre punt d'inflexió, va aparèixer al voltant dels 16 anys, quan els esportistes prenen la decisió de ser esportistes d'elit, i inverteixen tot el seu temps de lleure en l'entrenament.

Pel que fa al nombre d'activitats, s'observa que, durant els primers anys d'activitat esportiva (des dels 5 fins als 12 anys,

aproximadament), els nens augmenten la seva participació en nombroses activitats extracurriculars. Tanmateix, en el cas dels esportistes experts, aquestes activitats disminueixen ràpidament a partir dels 13 anys. Aquesta disminució no s'observa en els esportistes no experts.

A més a més d'aquests dos aspectes, els especialistes també destaquen la necessitat de comptar amb la presència d'un elevat compromís per part de l'esportista, per poder superar tots els inconvenients que apareguin al llarg de tota la seva vida esportiva, i que li permeti d'assumir un grau de sacrifici suficient per suportar els entrenaments.

En aquest context, ha estat desenvolupada una altra teoria important: la **teoria del compromís esportiu** (Carpenter *et al.*, 1993; Scanlan *et al.*, 1993a, 1993b). Des del moment en què un dels factors decisius per assolir els resultats esportius desitjats és la quantitat d'entrenament que desenvolupi l'esportista, cal saber quins factors porten l'esportista a comprometre's amb aquest esport i que el condueixen a assumir l'esforç i la concentració necessaris. Aquesta teoria suggereix que aquest grau de compromís amb l'esport i l'entrenament és conseqüència de factors com ara la diversió, la inversió personal, l'aconseguit d'un major domini de l'esport i sentir-s'hi més competent, el reconeixement social i econòmic i les alternatives contextuais i coaccions socials. Els factors que es revelen com a més condicionants del grau de compromís per part de l'esportista són la diversió i l'esforç personal, i en menys mesura, les oportunitats que ofereixi el context. Ryan i Deci (2000) suggereixen com a aspectes clau per desenvolupar la motivació de l'esportista, involucrar-los en activitats que presentin l'oportunitat de prendre decisions, desenvolupar el seu sentit de la competència i connectar amb altres esportistes.

En aquest àmbit, també hauríem d'assenyalar la importància que té, en els primers anys, el grup d'amics de l'esportista, tot i ser aquest un dels factors menys estudiats. Tant és així, que alguns estudis confirmen el grup d'amics com a una de les raons fo-

namentals perquè el nen participi en un esport concret (Brustat *et al.*, 2001; Weiss i Petlichkoff, 1989). Abernethy, Côté i Baker (2002) confirmen aquesta importància quan refereixen que en els primers anys de desenvolupament de l'esportista expert, tots els entrevistats van esmentar la importància de tenir un grup d'amics implicats en el mateix esport, cosa que permetia als esportistes experts jugar al seu esport durant el temps lliure, i això comporta un augment en el temps de "free play" (Côté i Hay, 2002).

La qualitat de l'entrenament

Establerta la necessitat de comptar amb prou temps de pràctica deliberada, i amb un grau de compromís suficient per part de l'esportista per poder assolir els resultats desitjats, hem d'avançar i preocupar-nos de la qualitat de l'entrenament que proposem als nostres esportistes. Un dels factors a tenir en compte quan parlem de la pràctica deliberada és que implícitament assumim que l'entrenament planteja a l'esportista les habilitats correctes i necessàries, i que a més a més ho fa de la forma adequada.

La primera qüestió, en aquesta àrea, serà tractar de veure com pot ser millorada l'efectivitat del temps dedicat a l'entrenament. En altres paraules, tenint dos esportistes amb les mateixes qualitats, aconseguirem un nivell més alt de perícia quan l'esportista estigui exposat a millors condicions de pràctica que no pas d'altres.

L'èmfasi de la teoria de la pràctica deliberada porta, en els últims anys, a estudiar la **microestructura de la sessió d'entrenament**. En alguns estudis s'observa que aproximadament la meitat de la sessió d'entrenament es pot considerar com a "no activa" (Starkes, 2000). Aquestes investigacions conclouen que els entrenadors han de tractar de rendibilitzar més el temps de la sessió d'entrenament, en comptes de preocupar-se per buscar més hores de pràctica. "El temps d'aprenentatge és un aspecte fonamental per a l'èxit de l'ensenyament" (Carreiro da Costa, 1984; a Moreno i Del Villar, 2004). Per a Copley (2001), l'entre-

nador expert desenvolupa un paper crucial a l'hora d'estructurar i optimitzar el temps d'entrenament.

Podem concloure indicant que l'augment del temps de compromís motor reeixit per part dels jugadors contibueix a l'optimització de l'aprenentatge d'aquests... Els resultats posen de manifest que els esportistes de més alt nivell acostumen a presentar valors més elevats de temps de pràctica motriu que els seus companys de menor nivell (Moreno i Del Villar, 2004, pàgs. 42-43).

Una altra qüestió a destacar és l'evolució que cal que experimenti el sistema d'entrenament, tot procurant de **reduir l'ajuda externa a l'esportista**, fent-lo cada cop més autònom i més conscient de les seves necessitats com a esportista d'alt rendiment (Glaser, 1996; a Singer, 1999). Això implica, seguint Bradbury (2000), que com a entrenadors hem d'orientar la nostra activitat per proporcionar a l'esportista "la capacitat d'organitzar-se o plantejar-se activitats amb l'objectiu de millorar el rendiment i la consecució dels objectius previstos".

Glaser (1996; a Singer, 1999) identifica tres etapes en relació amb aquest tema. A la primera etapa, l'orientació externa implica un gran compromís per part de pares, entrenadors o professors, amb l'objectiu d'ajudar l'aprenent a adquirir les habilitats bàsiques. L'etapa de transició es caracteritza per una reducció en la quantitat d'ajuda externa i un canvi vers un aprenentatge més autònom. L'última etapa d'auto regulació es caracteritza per un nivell de competència elevat, en el qual gran part de l'aprenentatge és estructurat pel mateix esportista i es troba directament sota el seu control. Encara continua depenent de la informació que li ofereixi l'entrenador, però tendeix a dependre fonamentalment de la pròpia capacitat de corregir errors i perfeccionar-se.

Les investigacions indiquen que els esportistes que han estat ensenyats en un context on es proposa menys *feedback* davant d'aquells que van ser ensenyats a través d'un *feedback* més exhaustiu, presenten una capacitat d'aprenentatge superior. Sembla que és veritat que capacitar

una persona per aprendre i sotmetre's a un autocontrol, pot facilitar-ne l'aprenentatge, especialment quan els participants són lliures de generar les seves pròpies solucions o els seus propis programes motors, abans d'ésser instruïts en paràmetres de rendiment més rígids.

A més a més de donar més importància a l'estructura de l'entrenament, per tal d'afavorir l'adquisició dels moviments correctes, hem de donar importància també al fet de desenvolupar les habilitats en les **condicions específiques de la competició**. L'èmfasi de l'entrenador ha d'anar adreçat a proposar a l'esportista exercicis que s'acostin com més millor a les condicions de la competició.

En el món de l'esport, per poder adquirir un nivell elevat de competència cal, justament, regular les emocions. És evident que el processament de la informació, l'atenció, la presa de decisió i l'execució, es veuen afectades pels diferents nivells d'ansietat, motivació i d'altres estats psicològics, al llarg de la competició. Hi ha nombrosos que confirmen l'existència d'esportistes que arriben a un nivell elevat de destresa, però que no són capaços de demostrar-ho en la competició. En aquests casos és important desenvolupar en els esportistes competències per resoldre les situacions, sempre imprevisibles, de la competició.

Aquesta és una de les àrees d'estudi emergents en l'actualitat. Entre les conclusions de les poques investigacions que hem pogut trobar en aquesta línia (Hodges i Starkes, 1996; Starkes *et al.*, 1996), destaquem que totes assenyalen la necessitat d'incloure els diferents factors de la competició en l'entrenament. Així, la pressió competitiva i les condicions de la competició han de formar part de l'entrenament.

El paper desenvolupat per l'entrenador

Delgado (1994, pàg. 8) argumenta que "hi ha una coincidència generalitzada en què un factor determinant perquè l'esport assoleixi fites satisfactòries de qualitat radica en l'entrenador". En aquest àmbit, la

investigació ha avançat molt i ha demostrat els avantatges que comporta accedir a un entrenador expert. Hem d'observar que un entrenador, normalment, dissenya en un elevat percentatge, en alguns casos fins al 100 %, el temps i els continguts d'entrenament d'un esportista. Per tant, l'habilitat que tingui l'entrenador per aconseguir un entorn que fomenti l'aprenentatge és un dels factors clau per al desenvolupament d'un esportista. En aquesta línia, es plantegen com a aspectes diferenciadors dels entrenadors experts:

- Una planificació meticulosa de l'entrenament. Voss et al. (1983; a Baker *et al.*, 2003b) van trobar que els experts dediquen més temps a planificar l'entrenament i són més precisos en els objectius de la sessió.

- Com s'estructura l'entrenament. D'acord amb la investigació relacionada amb l'aprenentatge motor, l'aprenentatge es veu millorat si l'entrenament és estructurat al voltant dels principis següents: progressions d'ensenyament, variabilitat de la pràctica i mètodes d'ensenyament (Chamberlain i Lee, 1993; a Voight, 2002). El coneixement declaratiu i procedimental d'entrenadors sobre aquests condicionaments de la pràctica pot millorar l'efectivitat de l'aprenentatge.

- El coneixement específic de l'esport que tingui l'entrenador, especialment en relació amb la informació que li proporciona l'entrenador a l'esportista. De tal forma, que l'ús del *feedback* esdevé un factor discriminant entre els entrenadors. "Entrenar és, en essència, un procés de comunicació" (Martens, 1999). "Els professors més eficaços estructuren l'activitat de manera que els alumnes puguin intervenir adequadament durant el màxim temps, i els informen de forma clara i concisa sobre què fer, on i per què." (Carreiro da Costa, 1984; a Moreno i Del Villar, 2004).

- La necessitat d'adaptar el tipus d'entrenador a l'edat de desenvolupament de l'esportista. El paper de l'entrenador ha d'evolucionar d'acord amb els canvis experimentats pels esportistes al llarg dels anys. En els estudis relacionats amb aquest aspecte (Bloom, 1985; Côté i Hay, 2002),

es proposa que en les primeres edats l'entrenament del desenvolupament de l'esportista sigui fonamentalment constituït per informació tècnica per desenvolupar els fonaments de l'esport. Al mateix temps, l'entrenador ha d'entusiasmar i fer créixer la motivació de l'esportista, per afavorir-ne el compromís. Posteriorment, (a partir dels 13 anys aproximadament) els esportistes desenvolupen una relació més estreta i més professional amb els entrenadors. Al mateix temps, els entrenadors comencen a ser més "tècnics i seriosos" en relació amb la implicació i l'exigència en l'entrenament. Aquesta evolució en la conducta dels entrenadors enforteix el compromís dels esportistes i n'augmenta la quantitat i intensitat dels entrenaments (Baker *et al.*, 2003c).

- Finalment, l'entrenador adquireix un paper molt important en el pla afectiu en la seva relació amb l'esportista. Baur (1993), proposa que "la planificació i organització dels entrenaments, igual com la seva estructuració en una perspectiva més àmplia, l'ajuda personal als atletes adolescents i la creació d'un ambient extraesportiu ben favorable per a l'esportista es troben dintre de les obligacions de l'entrenador. Aquest és i serà el 'punt de trobada' decisiu per a la realització pràctica de totes les actuacions per a la promoció del talent" (J. Baur, 1993, pàg. 18).

Aquesta circumstància obliga l'entrenador a preocupar-se no solament d'aspectes tecnicotàctics, sinó també a tractar d'atendre aspectes contextuals que envoltin el jove esportista (com ara els exàmens, les seves relacions socials...) i que sens dubte influeixen en el seu estat d'ànim, en el seu desenvolupament i en la qualitat de l'entrenament. Caldrà, doncs, combinar amb l'entrenament qüestions com els sentiments personals de competència, les sensacions de flux i l'optimisme que qualsevol esportista ha de manifestar per arribar a ésser excel·lent (Ruiz, 2003).

La influència de la família

La investigació revela, en els últims anys, la importància de la influència de les famílies sobre el desenvolupament

de la perícia. Bloom (1985) van entrevistar músics, artistes, científics, matemàtics i esportistes excel·lents, i també les seves famílies, i van crear un model de desenvolupament del talent dividit en tres fases. En una *primera fase*, són els pares i professors els que noten "una mena de talent" en general en el nen, alhora que unes qualitats específiques en una àrea determinada. Aquests "senyals o atributs d'unicitat" augmenten les expectatives sobre el nen i modifiquen els mètodes d'ensenyament. Durant aquest període inicial, els pares desenvolupen un paper de lideratge, i procuren de proporcionar al nen l'oportunitat de participar en un context i buscar el primer contacte amb un ensenyament formal de l'esport. En aquesta etapa, els pares han d'incentivar la participació dels fills, i sovint es veuen involucrats en l'entrenament o en les lliçons. La *segona fase* es caracteritza per un major compromís per part dels pares i de l'esportista cap a una activitat esportiva concreta. Els pares assumeixen un paper important en el sentit de buscar entrenadors més qualificats, mentre dediquen més temps, i fins i tot recursos, a la disciplina esportiva. És també, durant aquests anys, quan la disciplina esportiva domina la rutina familiar. Quan l'esportista assoleix la *tercera fase*, la influència familiar disminueix, atès que l'esportista comença a tenir una base de coneixement pròpia i adquireix la seva pròpia responsabilitat sobre el seu desenvolupament, per damunt dels entrenadors i dels pares. Així, els pares continuen prestant suport als seus fills, però en un segon pla, i per damunt del suport econòmic en destaca el suport emocional. En aquest aspecte, Sloane (1985) comenta que els pares ajuden a disminuir la càrrega imposada per les demandes de l'entrenament, especialment a nivell psicològic.

Posteriorment, Côté (1999) va desenvolupar un model específic d'esport sobre la influència de la família en el desenvolupament de l'esportista. Aquest autor ens proposa tres etapes en el desenvolupament del talent: els anys de prova (6 a 12 anys), els anys d'especialització (13 a 15 anys) i els anys d'inversió (més de 16 anys). En els primers anys, la família proporciona al nen

l'oportunitat de provar una àmplia varietat d'esports, i destaca que allò que la família fomenta és la participació en l'àmbit esportiu, l'elecció de l'esport no és tan important.

Durant els anys d'especialització, els pares comprometen recursos econòmics i temps en els seus fills, procurant que aquests accedeixin a millors entrenadors, instal·lacions, etc. En els últims anys, els pares es comporten estrictament com a consellers, i proporcionen un important suport emocional per ajudar el seu fill a superar lesions, la pressió de la competició o la fatiga de l'entrenament o la competició.

Soberbak (2001) planteja una evolució similar en la conducta familiar. Durant els primers anys, alguns pares entrenen els seus fills, ajuden a estructurar les activitats de joc del nen (per exemple, col·locant una cistella en el pati posterior), s'impliquen en les activitats del nen, n'observen els entrenaments i hi aporten *feedback* i participen amb el nen com un company d'entrenament. En els anys d'especialització, els pares comencen a ajudar o facilitar la pràctica deliberada del seu fill. En els anys següents la seva implicació es redueix a observar i aportar *feedback*, fonamentalment emocional.

En general, podem concloure que una família estructurada, amb un bon suport econòmic i que recolzi l'esportista de forma positiva, bo i encoratjant-lo a fer esport, són aspectes decisius en el desenvolupament de la perícia.

La competició

En algunes investigacions es planteja també, com a factor condicionant de la perícia, la competició en què es desenvolupa l'esportista. D'acord amb els estudis de Bloom (1985), la competició evoluciona, al llarg del desenvolupament de la perícia, en tres fases. En la primera, la competició gairebé no té importància, i fonamentalment ha de proporcionar experiències positives als joves esportistes, tot prioritant el factor diversió sobre el factor rendiment. Durant la fase d'especialització, la competició, a més a més d'adquirir més importància i començar a tenir una orientació superior

cap al rendiment, esdevé un factor clau com a element de formació i com a element de selecció, afavoridor d'experiències competitives millors per a alguns esportistes (alguns esportistes són seleccionats per disputar competicions nacionals i alguns d'aquests, són seleccionats per gaudir de competicions internacionals, cosa que a la llarga suposa una millora en la seva formació i desenvolupament).

En l'última fase, el rendiment durant la competició es converteix en el criteri escollit per saber si el procés de desenvolupament del talent o de la perícia s'ha portat a terme correctament o ha fracassat. És l'element avaluador del procés de desenvolupament de l'esportista.

D'aquesta proposta deduïm que la competició hauria de ser inclosa com un mitjà més en la programació de la formació de l'esportista, cosa que ens hauria de portar a analitzar les diferents competicions en què participin els jugadors, per tal de dissenyar d'aquesta forma objectius a aconseguir a través de la competició. En establir aquests objectius, esdevenen un element de formació, i converteixen la competició no en el producte del procés d'ensenyament/aprenentatge, sinó en una part més del procés d'ensenyament. Baker *et al.* (2003c) afirmen que un dels aspectes més rellevants destacats pels esportistes a l'hora d'ajudar-los a millorar és la competició, quan situen aquest aspecte com el mitjà més important per desenvolupar la perícia, especialment pel que fa al factor perceptiu i de decisió. A més a més d'aquesta estratègia, considerem que cal reflexionar sobre altres aspectes:

En primer lloc, l'**equilibri entre els participants** ha de constituir una preocupació permanent per als responsables. Els desequilibris en la competició comporten greus problemes en la formació de l'esportista que, en el cas dels menys afortunats, pot desencadenar l'abandonament de l'activitat esportiva o, en el cas dels més afortunats, pot desencadenar una disminució de la qualitat de l'entrenament. Sánchez (2002) suggereix que competir en lligues de màxim nivell o nivell superior, igual com alternar competicions amb jugadors del mateix nivell i de nivell superior, es conver-

teix en un poderós element de desenvolupament de la perícia.

Creiem que l'aspecte anterior ha de ser completat també amb una **programació adequada del nombre de competicions** que s'han d'organitzar tot al llarg d'una temporada. En aquesta línia, creiem que és necessari proporcionar a l'esportista un *nombre suficient de competicions al llarg de l'any, però plantejades d'una forma coherent, especialment amb l'entorn i circumstàncies de l'esportista*.

Aquest darrer argument anterior ens porta a proposar que l'organització de les competicions esmentades també ha d'*observar el context del jugador en formació* (tenir en compte el moment educatiu de l'esportista) i el *desenvolupament de l'esportista a llarg termini*. L'entrenament planteja un evident problema de coordinació entre les exigències de l'esport d'alt nivell formatiu i la resta de les ocupacions de l'esportista. Això implica que l'exigència de l'esport de competició ha de ser coordinada amb les altres activitats de la vida de l'adolescent. Solament quan s'arribi a un equilibri satisfactori amb les exigències de la vida quotidiana del subjecte, la promoció del talent esportiu pot tenir èxit.

Influeix l'edat cronològica en el desenvolupament de l'esportista?

En els esports en els quals la competició s'organitza prenent com a criteri l'edat cronològica, s'observa un clar avantatge per als esportistes que maduren precoçment, i per als nascuts en la primera part de l'any. A hores d'ara, es considera que el fet de categoritzar els joves esportistes segons l'edat crea desigualtats en l'entrenament i redueix les possibilitats dels més joves.

Barnsley, Thompson i Barnsley (1985) en hoquei sobre gel, van analitzar la data de naixement dels jugadors implicats en les diferents lligues. Els resultats van concloure que la majoria dels jugadors havien nascut en la primera meitat de l'any, i que els jugadors implicats en la lliga nacional d'hoquei tenien més possibilitats de néixer en el primer quart de l'any que a la resta de les lligues.

Barnsley i Thompson (1988), van examinar la data dels joves jugadors d'hoquei en relació amb les diferents categories d'aquest esport (per sota dels 10 anys, 11-12, 13-14, 15-16, 17-18 i 19-20 anys). Els resultats van demostrar que, des dels 11 anys fins als 20, la majoria dels jugadors havien nascut en el primer quart de l'any. A més a més, aquests jugadors tenien més possibilitats de participar en el nivell més elevat de la competició.

En bàsquet, Manonelles *et al.* (2003), van analitzar la data de naixement de 787 jugadors/es de bàsquet, inclosos en seleccions espanyoles de categoria cadet, juvenil, júnior, sub-23 i absoluta, i també tots els jugadors/es de la lliga ACB i la Lliga Femenina. Els resultats van demostrar que les persones nascudes en els primers mesos de l'any tenen més opcions d'ésser seleccionades, cosa que els permet de tenir més i millor nombre d'experiències, concentracions, controls, etc.; això els ajudarà en el seu creixement i desenvolupament com a esportistes, alhora que tindran un reconeixement que actuarà com a element provocador i reforçador per continuar entrenant.

Entre les explicacions que es donen a aquest fenomen, apareixen dues hipòtesis. En primer lloc, es planteja que els esportistes que neixen en els primers mesos de l'any són més alts, forts, ràpids i més ben coordinats; i que per tant, experimenten sensacions més positives, cosa que els fa continuar involucrats i compromesos amb l'esport i l'entrenament. Helsen *et al.* (2000) consideren que la confiança i el compromís es veuen afectats per competir contra esportistes més avançats físicament.

Una altra hipòtesi que es planteja és que els esportistes més grans tenen més possibilitats d'ésser seleccionats pels equips més representatius i, per tant, tenen la possibilitat d'accedir a entrenadors experts, condicions d'entrenament millors, més gran competitivitat en els entrenaments, millor nivell de la competició, etc.

Com a conclusió, es plantegen mètodes alternatius en l'organització de la competició en esportistes joves, com ara els exposats per Baxter-Jones (1995), Barnsley i Thompson (1988) o Helsen *et al.* (2000).

Altres factors contextuais

A més a més dels factors assenyalats fins ara, podríem indicar d'altres qüestions, com el fet de tenir *facilitats per entrenar* o la *influència que un país o una zona determina* pot exercir perquè sorgeixin esportistes implicats en l'esport esmentat.

En algunes circumstàncies, als esportistes els caldrà realitzar més esforç per poder accedir a les *instal·lacions correctes*, per comptar amb l'equipament associat a esports específics, o per poder estar sota la tutela d'entrenadors experts. Una altra consideració a tenir en compte és la possibilitat de la família o del context de proporcionar *ajuda econòmica*. Alguns esports, com ara tennis, golf o esquí, exigeixen importants desembossaments econòmics per poder desenvolupar la destresa de l'esportista, i això limita la possibilitat a una part reduïda de la població.

A més a més, hem d'assenyalar la influència de les *lesions esportives* sobre el desenvolupament de l'esportista. La fortuna d'experimentar poques lesions esportives o lesions esportives poc greus durant els anys d'entrenament i competició; o l'habilitat per recuperar-se ràpidament de les lesions, no només en l'aspecte físic sinó també en l'aspecte psíquic, són factors determinants al llarg dels anys.

Tots aquests factors influeixen en la possibilitat de desenvolupar un esportista expert. La investigació, en aquest sentit, ha d'avançar per al control de la seva influència en el desenvolupament dels esportistes. El progrés en els sistemes d'entrenament és responsabilitat de tothom i té el seu fonament en la qualitat que s'adopta en les actituds, en la preparació, en la implementació i en el control de tot el procés.

Bibliografia

- Abernethy, B.; Côté, J. i Baker, J. (2002). Expert decision making in team sport. *Report to the Australian Sports Commission*. Brisbane: University of Queensland.
- Baker, J., Horton, S., Robertson-Wilson, J. i Wall, M. (2003a). Nurturing sport expertise: Factors influencing the development of elite athlete. *Journal of Sports Science and Medicine* (2), 1-9.
- Baker, J. i Côté, J. (2003b). Sport-Specific practice and the development of expert Decision-Making in Team Ball Sports. *Journal of applied sport psychology* (15), 12-25.
- Baker, J.; Côté, J. i Abernethy, B. (2003c). Learning from the experts: Practice activities of expert decision-makers in sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (74), 342-347.
- Barnsley, R. H.; Thompson, A. H. i Barnsley, P. E. (1985). Hockey success and birthdate: the relative age effect. *CAHPER/ACSEPL journal*, 51 (8), 23-28.
- Barnsley, R. H. i Thompson, A. H. (1988). Birthdates and success in minor hockey: The key to the NHL. *Canadian Journal of Behavioural Science* (20), 167-176.
- Baur, J. (1993). Ricerca e promozione del talento nello sport. *Rivista di Cultura Sportiva* (28-29), 4-20.
- Baxter-Jones, A. (1995). Growth and development of young athletes. Should competition levels be age related? *Sports Medicines*, 20(2), pp. 59-64.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New-York: Ballantine.
- Bradbury (2000). Stepping on Up: Guidelines for Self-Coaching. *The Journal of Excellence* (5) (en línia). <http://www.zoneofexcellence.com> (consulta: 13 de mayo de 2004).
- Carpenter, P. J.; Scanlan, T. K.; Simons, J. P. i Lobel, M. (1993). A test of the sport commitment model using structural equation modelling. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (15) 119-133.
- Chauveau, M. (1999) The Key Factors to the preparation of elite athletes. *International Forum on Elite Sport*.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The sport psychologist* (13), 395-417.
- Côté, J. i Hay, J. (2002). Children's involvement in sport: A developmental perspective. A J. M. Silva i D. Stevens, *Psychological foundations of sport* (pp.484-502). Boston: Merrill.
- Delgado, M. A. (1994). *Análisis de los comportamientos docentes del entrenador*. Màster en Alt Rendiment Esportiu. Madrid: COE.
- Del Villar, F. i Moreno, P. (2004) *El entrenador deportivo. Manual práctico para su desarrollo y formación*. Barcelona: Inde.
- Ericsson, K. A.; Krampe, R. i Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review* (100), 363-406.
- Ericsson, K. A. (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Helsen, W.; Starks, J. L. i Hodges, N. J. (1998). Team sports and the Theory of Deliberate Practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (20), 12-34.
- Helsen, W. F.; Hodges, N. J.; Van Winckel, J. i Star-

- kes, J. L. (2000). The roles of talent, physical precocity and practice in the development of soccer expertise. *Journal of Sports Sciences* (18), 727-736.
- Hodges, N. J. i Starks, J. L. (1996). Wrestling with the nature of expertise: A sport specific test of Ericsson, Krampe and Tesch-Romer's (1993) theory of "deliberate practice." *IJSP* (27), 400-424.
- Hodge, T. i Deakin, J. M. (1998) Deliberate practice and expertise in the martial arts: the role of context in motor recall. *Journal-of-sport-and-exercise-psychology*, 20 (3), 260-279.
- Howe, M. J. A.; Davidson i Sloboda (1998). Innate talents: Reality or myth. *Behavioural and Brain Sciences* (21), 399-442.
- Lorenzo, A. (2003). Detecció o desenvolupament del talent? Factors que motiven una nova orientació del procés de detecció de talents. *Apunts. Educació Física i Esports* (71), 23-28.
- Malina, R. i Bouchard, C. (1981) *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Manonelles, P. et al. (2003). Edad cronológica como factor de elección de jugadores de las selecciones españolas de baloncesto de formación. *Archivos de Medicina del Deporte* (XX), 321-328.
- Martens, R. (1999) *El entrenador de éxito*. Barcelona: Paidotribo.
- Ruiz, L. M. (2003). Dimensiones perceptiva y psicológica de la excelencia deportiva: ¿es la juventud un momento clave? *II Jornadas Internacionales sobre Innovaciones en Ciencias del Deporte: Fisiología y Entrenamiento*.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, (55), 68-78.
- Sánchez, M. (2002). *El proceso de llegar a ser experto en baloncesto: Un enfoque psicosocial*. Tesis Doctoral, sense publicar.
- Scanlan, T. K. et al. (1993a). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (15), 1-15.
- Scanlan, T. K. et al. (1993b). The sport commitment model: Measurement development for the youth-sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (15), 16-38.
- Singer, R. N. i Janelle, C. M. (1999). Determining sport expertise: From Genes to Supremes. *IJSP* (30), 117-150.
- Starks, J. L.; Deakin, J. M.; Allard, F.; Hodges, N. J. i Hayes, A. (1996). Deliberate practice in sports: What is it anyway? En K. A. Ericsson, *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games* (81-106). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Starks, J. L. (2000). The road to expertise: Is practice the only determinant? *IJSP* (31), 431-451.
- Starks, J. L. i Ericsson, K. A. (2003). *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*. Champaign: Human Kinetics.
- Voight, M. (2002). Improving the quality of Training: Coach and Player responsibilities. *JOPERD* (73), 43-48.
- Wallingford, R. (1975). Long distance running. A A. W. Taylor, *Scientific aspects of sports training* (118-130) Springfield: Thomas.

Influència de la natació sobre el benestar psicològic en dones més grans de 55 anys

ANA MARÍA MONTANER SESMERO

Llicenciada en Educació Física. Becària de l'Institut de Biomecànica de València

SALVADOR LLANA BELLOCH

Doctor en Educació Física. Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Universitat de València

YOLANDA MORENO SIGÜENZA

Doctora en Psicologia. Facultat de Ciències de l'Esport. Universidad Católica de Valencia

ERNESTO BENEDICTO MONTOLIO

Llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació. Fundación Deportiva Municipal de Valencia

DOLORES DOMÍNGUEZ TOMÁS

Diplomada en Educació Física. Servei d'Esports Municipal, Ajuntament d'Almassora (Castelló)

Resum

Els hàbits o estils de vida dels individus són considerats com a elements condicionants del benestar i, per tant, de la seva qualitat de vida. Nombrosos estudis indiquen que els estils de vida sedentaris, tan comuns en la societat actual, resulten perjudicials per a la salut, tant física com mental, davant dels estils de vida físicament actius. L'objectiu d'aquest treball va consistir a estudiar la relació existent entre la pràctica de la natació (activitat física de caràcter aeròbic) de forma regular, i un seguit de variables psicològiques vinculades amb el Benestar Psicològic, en una mostra composta per 60 dones més grans de 55 anys. D'entre els resultats obtinguts, destaquen les relacions significatives que s'estableixen entre la pràctica d'aquest esport i cada una de les variables afins al Benestar Psicològic: l'Autoeficàcia Física Global, la Confiança en l'Autopresentació Física, l'Habilitat Física Percebuda, l'Autoestima Global i la Satisfacció amb la Vida.

Paraules clau

Natació, Benestar Psicològic, Dones grans.

Abstract

The habits or lifestyles of individuals are generally considered as conditioning elements for their well-being and, thus, for their life quality. A number of essays indicate that sedentary lifestyles, so common in modern society, can be detrimental to health both, physically and psychologically, in contrast with those lifestyles of people physically active. The aim of this work was to study the existing relationship between people who swim (physical activity of aerobic nature) regularly and a series of psychological variables linked to Psychological Well-being, in a sample of 60 women aged over 55. Among the results stand out the significant relationship between the practice of some sport and each of the features associated with Wellbeing: Global Physical Self-efficacy, Perceived Self-Presentation, Perceived Physical Ability, Global Self-esteem and Satisfaction with Life.

Key words

Swimming, Psychological well-being, Grown-up women.

Introducció

Relació entre autoestima, autopercepció, autoconcepte i exercici físic en persones grans

Les investigacions realitzades des de l'àrea de l'Educació Física, informen que quan es practica exercici físic de forma regular, es produeix una millora de l'Autoconcepte i l'Autoestima (Balaguer

i García, 1994; Campos, Huertas, Colado, López, Pablos i Pablos, 2003; Folkins i Sime, 1981; Gruber, 1986; Morgan i Pollock, 1978; Sonstroem, 1982, 1984; Sonstroem i Morgan, 1989; Taylor, Sallis i Needle, 1985), i aquests constructes són considerats com a bons indicadors del Benestar Psicològic (Byrne, 1996; Leith, 1994).

Les aportacions teòriques que relacio-

nen Autoconcepte i exercici es poden classificar en dos models diferents: a) el Model de Selecció planteja que les persones que tinguin una alta percepció de les seves habilitats físiques, és més probable que es comprometin a practicar exercici, i b) el Model de Canvi, segons el qual la conseqüència de la pràctica d'exercici, produeix canvis en l'Autoconcepte i, fins i tot, en l'Autoestima de les persones (Bakker,

Whiting i Brug, 1990; Cratty, 1989; Lintunen, 1995).

D'altra banda, diversos treballs (Benzel, 1995; Shaw 1996) han analitzat les relacions existents entre el tipus d'activitat física realitzada, i els nivells d'Autoeficàcia Física, de Competència Percebuda i d'Autoestima Física en grups d'edat avançada. Kavussanu i McAuley (1995), van examinar les relacions entre l'activitat física i l'optimisme en un grup de persones adultes, i van trobar que les persones físicament actives, eren significativament més optimistes i menys pessimistes, que el grup de persones inactives. A més a més, els grups moderadament actius i els més actius, van presentar una puntuació significativament més elevada en l'Autoeficàcia Física, i menor en l'Ansietat Tret, que els grups inactius i els de poca activitat. Aquests resultats són consistents amb investigacions prèvies (Biddle, 1997; Harter, 1978), les quals informen que les persones optimistes es comprometen a realitzar exercici significativament molt abans, que les pessimistes. El treball de Langan (1997), també indica que la pràctica d'activitat física de forma habitual es relaciona positivament amb una major Autoeficàcia Física en persones grans.

Satisfacció amb la vida i exercici físic en persones grans

Barriopedro, Eraña i Mallol (2001), van trobar que els nivells de Satisfacció amb la Vida, eren més baixos en un grup d'ancians sedentaris, que en el grup que realitzava activitat física o activitats grupals, i els nivells de satisfacció d'aquests últims eren similars. Aquestes dades són congruents amb els resultats trobats en estudis que

comparen subjectes sedentaris, amb subjectes físicament actius (Sánchez, Muela, Pérez, Sánchez i Godoy, 1993; Sánchez, Pérez i Godoy, 1995).

D'altra banda, els estudis realitzats per McAuley, Blissmer, Márquez, Jerome, Kramer i Katula (2000), sobre una població d'edat avançada, mostren que l'activitat física es relaciona positivament amb la Percepció Subjectiva del Benestar, de manera que la Satisfacció amb la Vida i la felicitat, es va incrementar de forma significativa, mentre que la solitud va decreixer significativament després de 6 mesos d'intervenció. D'altra banda, McAuley *et al.* (2000), van observar que les millors en la Percepció Subjectiva del Benestar, eren independents del tipus d'activitat física realitzada (aeròbica i no aeròbica), i que els beneficis esmentats desapareixien quan acabava la pràctica d'activitat física. De la mateixa manera, van trobar que a més activitat física, més increments en la Percepció Subjectiva del Benestar. Altres autors van deduir que l'activitat física aeròbica es trobava relacionada amb la millora en la funció cognitiva i psicològica dels subjectes (Kramer *et al.*, 1999). Finalment, Campos *et al.* (2003) van observar un increment significatiu de la Satisfacció amb la Vida en dones grans, després de la realització d'un programa d'exercici físic basat en el desenvolupament de la força.

Material i mètodes

Mostra

La mostra sobre la qual ha estat realitzat l'estudi va estar composta per 60 dones, d'edats compreses entre els 55 i els 86 anys ($M = 64,90$; $DT = 6,93$), les quals van ser distribuïdes en 2 grups (*taula 1*):

Grup Actiu

Format pel 50 % de la mostra, i representat per les dones que van participar en els cursos de natació. Aquesta activitat es va realitzar a una intensitat que suposava un esforç de caràcter aeròbic. Es van inscriure de forma voluntària en els cursos de natació d'estiu de la Piscina Municipal de Puçol (València), amb una freqüència d'activitat de 5 dies per setmana ($n = 30$; M edat = $64,26$; $DT = 6,38$).

Grup Sedentari

Format per l'altre 50 % de la mostra, que va estar format per dones no practicants de natació ($n = 30$; M edat = $65,53$; $DT = 7,49$).

Instruments

Els instruments utilitzats per a la realització d'aquest estudi van ser:

- L'Escala d'Autoeficàcia Física –“PSE”– (Ryckman, Robbins, Thornton i Cantrell, 1982) que avalua l'Autoeficàcia Física Global, la Confiança en l'Autopresentació Física i l'Habilitat Física Percebuda.
- L'Escala d'Autoestima Global de Rosenberg –“Rosenberg Self-Esteem Scale”– (Rosenberg, 1965), que avalua l'Autoestima Global.
- L'Escala de Satisfacció amb la Vida –“SWLS”– (Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985), que avalua la Satisfacció amb la Vida.

Procediment de recollida de la informació

L'administració dels qüestionaris es va realitzar en grups reduïts de tres dones com a màxim, i almenys un investigador va estar present durant l'administració. En el cas del Grup Actiu, l'administració es va realitzar abans de l'inici d'una sessió d'exercici. Abans d'emplenar els diferents apartats de cada un dels qüestionaris, se'ls va informar del caràcter anònim de les respostes, i també de la importància que fossin sinceres en emplenar-los.

►
Taula 1
Descriptius de la mostra.

	Freqüència	Edat (mitjana)	Desviació típica
Grup actiu	30	64,26	6,38
Grup sedentari	30	65,53	7,49
Total	60	64,90	6,93
N = 60			

Resultats

Anàlisi descriptiva en funció de la mostra

A continuació s'exposen els resultats obtinguts a nivell descriptiu (mitjanes i desviacions típiques), sobre les diferents variables relacionades amb el Benestar Psicològic, en funció del tipus de mostra, grup actiu i grup sedentari, i també de la mostra total. S'observa (taula 2), que les mitjanes dels valors obtinguts en totes les variables pel grup actiu, són més grans que les obtingudes pel grup sedentari.

Anàlisi diferencial

L'anàlisi diferencial ajuda a comprovar si la pràctica de la natació es troba relacionada significativament amb cada una de les variables afins al Benestar Psicològic. En aquest sentit, els resultats trobats en el nostre estudi van encaminats en la mateixa línia, és a dir, existeix una relació significativa entre la pràctica de la natació de forma regular i cada una de les variables psicològiques estudiades.

Per tant, les dones que practiquen natació es diferencien significativament del grup sedentari, i són les del grup actiu les que presenten valors més grans en les variables d'estudi, tal com es mostra a la taula 3.

Anàlisi correlacional

A la taula 4 observem les correlacions més altes entre les diferents variables. L'Autoeficàcia Física Global és la variable que presenta correlacions més elevades amb la resta de variables en tots els grups.

Predicció de l'autoestima global i de la satisfacció amb la vida

Per predir l'Autoestima Global es va realitzar una anàlisi de regressió, en la qual es van introduir com a variables predictores, la Confiança en l'Autopresentació

	Mitjana Grup actiu	DT	Mitjana Grup sedentari	DT	Mitjana Mostra total	DT
Confiança en l'autopresentació física	4,56	.79	3,89	.79	4,23	.86
Habilitat física percebuda	3,85	.70	3,30	.92	3,57	.86
Autoeficàcia física global	4,21	.63	3,59	.81	3,90	.78
Autoestima global	3,06	.50	2,75	.43	2,91	.49
Satisfacció amb la vida	4,07	.62	3,50	.79	3,79	.76
N	30		30		60	

Taula 2

Mitjanes i desviacions típiques de cada una de les variables, en funció del tipus de mostra analitzada.

Física, l'Habilitat Física Percebuda i l'Autoeficàcia Física Global. D'altra banda, per predir la Satisfacció amb la Vida, es van introduir com a variables predictores la Confiança en l'Autopresentació Física, l'Habilitat Física Percebuda, l'Autoeficàcia Física Global i l'Autoestima Global. En tots dos casos, els resultats obtinguts indiquen que l'única variable que actua com a predictora de l'Autoestima Global i de la Satisfacció amb la Vida és la Confiança en l'Autopresentació Física (taula 5).

	Variables psicològiques	P
Anàlisi de variància	Confiança en l'autopresentació física	.002**
	Habilitat física percebuda	.012*
	Autoeficàcia física global	.002**
	Autoestima global	.014*
	Satisfacció amb la vida	.003**
* $p < 0.05$ y ** $p < 0.01$		

Taula 3

ANOVAS per a les variables psicològiques per la pràctica d'exercici físic.

	Confiança en l'autopresentació física	Habilitat física percebuda	
Autoeficàcia física global	.86**	.82**	Grup actiu
Autoestima global	.84**	—	
Autoeficàcia física global	.93**	.94**	Grup sedentari
Autoeficàcia física global	.91**	.91**	Mostra total
Autoestima global	.80**	—	
** $p < 0.01$			

Taula 4

Correlació de Pearson entre les variables psicològiques.

	Variables psicològiques	P
Predicció de l'autoestima	Confiança en l'autopresentació física	< .01
Predicció de la satisfacció amb la vida	Confiança en l'autopresentació física	< .01

Taula 5

Anàlisi de regressió stepwise, de la confiança en l'autopresentació física, sobre l'autoestima global i sobre la satisfacció amb la vida.

Conclusions

- La pràctica de la natació (activitat física de caràcter aeròbic) de forma regular, per part de dones d'edat avançada, correla positivament amb el seu Benestar Psicològic.
- Hi ha una relació significativa entre les variables psicològiques afins al Benestar Psicològic, i és la Confiança en l'Autoeficàcia Física Global la que presenta correlacions més elevades en tots els grups.
- La Confiança en l'Autopresentació Física, influeix de forma directa en l'Autoestima Global.
- La Confiança en l'Autopresentació física influeix de forma directa en la Satisfacció amb la Vida.

Referències bibliogràfiques

- Balaguer, I. i García-Merita, M. (1994). Exercisi físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, (1), 3-26.
- Bakker, F. C.; Whiting, H. T. A. i Van Der Brug, H. (1990). *Sports psychology, concepts and applications*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Barriopedro, M. I.; Eraña, I. i Mallol, L.L. (2001). Relación de la actividad física con la depresión y Satisfacción con la Vida en la tercera edad. *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 1 (2). 239-246.
- Benzel, N.B. (1995). The relationship between physical activity and self-efficacy in older adults. *Microform Publications, int'l inst. For sport and human performance*. University of Oregon.
- Biddle, S. (1997). Cognitive theories of motivation and the physical Self. A K. R. Fox (ed.), *The physical Self: From motivation to well-being*. Champaign: Human Kinetics (59-82).
- Byrne, B.M. (1996). *Measuring Self-concept across the life span: issues and instrumentation*. Washington: APA.
- Campos, J.; Huertas, F.; Colado, J. C., López, A.; Pablos, A. i Pablos, C. (2003). Efectos de un programa de ejercicio físico sobre el bienestar psicológico de mujeres mayores de 55 años. *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 12 (1). 7-26.
- Cratty, B. J. (1989). *Psychology in contemporary sport*. Third edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Diener, E.; Emmons, R.; Larsen, R. J. i Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, (49), 71-75.
- Folkens, C. i Sime, W. (1981). Physical fitness training and mental health. *American Psychologist* (36), 373-389.
- Gruber, J. (1986). Physical Activity and Self-esteem development in children: a meta-analysis. A G. A. Stull i H. M. Eckhardt (eds.), *Effects of physical activity on children: papers of the American Academy of Physical Education* (19), 30-48. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a development model. *Human Development*, 1, 36-64.
- Kavussanu, M. i McAuley, E. (1995). Exercise and optimism: Are highly active individuals more optimistic? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, vol 17 (3), 246-258. Human Kinetics.
- Kramer, A.; Hahn, S.; Cohen, N.; Banich M.; McAuley, E.; Harrison, C.; Chason, J.; Vakil, E.; Bardell, L.; Boileau, R.; Colcombe, A. i Ageing, A. (1999). Fitness and neurocognitive function. *Nature*.
- Langan, M.E. (1997). Physical activity as a predictor of perceived Self-efficacy in young-old and old-old men and women. Dissertation Abstracts international, vol 58 (5A). US: University Microfilms.
- Leith, L.M. (1994). Exercise and Self-concept/Self-esteem. A L.M. Leith (ed.), *Foundations of exercise and mental health* (pàg. 79-105). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Lintunen, T. (1995). Self-perceptions, fitness and exercise in early adolescence: A four-year follow-up study. *Studies in sport, physical education and health*, 41. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- McAuley, E.; Blissmer, B.; Márquez, D.; Jerome, G. J.; Kramer, A. F. i Katula, J. (2000). Social relations, physical activity, and well-being in older adults. *Preventive Medicine* (31), 608-617.
- Morgan, W. P. i Pollock, M. L. (1978). Physical activity and cardiovascular health: Psychological aspects. A F. Landry & W. Orban (eds.), *Physical activity and human well-being*. Miami: Simposio Specialist.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryckman, R. M.; Robbins, M. A.; Thornton, B. i Cantrell, P. (1982). Development and validation of physical Self-efficacy scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42 (5), 891-900.
- Sánchez Barrera, M. B.; Muela, J. A.; Pérez, M.; Sánchez Huete, J. R. L. i Godoy, J. F. (1993). Perfil de actividad física: mujeres. *Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Granada.
- Sánchez Barrera, M. B.; Pérez, M. i Godoy, J. F. (1995). Efecto subjetivo del ejercicio físico sobre la salud. A S. Álvarez Castro, S. Reijas, M. T. Miró i M. C. Cano (comps.), *Avances en Psicología Conductual*. Granada: AEPC (192-193).
- Shaw, J. M. (1996). *The effects of resistance training on fracture risk and psychological variables in postmenopausal women*. Eugene, Oregon: Microform publications, University of Oregon.
- Sonstroem, R.J. (1982). Exercise and Self-esteem: Recommendations for expository research. *Quest* (33), 124-139.
- Sonstroem, R. J. (1984). The physical Self-system: A mediator of exercise and self-esteem. A K. R. Fox (ed.), *The physical Self: From motivation to well-being* (3-26). Champaign: Human Kinetics.
- Sonstroem, R. J. i Morgan, W. P. (1989). Exercise and Self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise* (21), 329-337.
- Taylor, C. B., Sallis, J. F. i Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports* (100), 195-202.

LA NOSTRA PORTADA

Aeronàutica vinciana

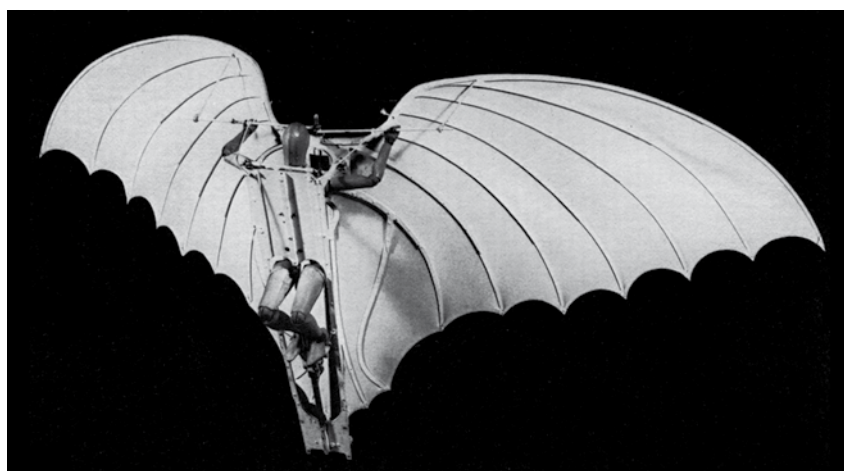
RAMON BALIUS I JULI



Leonardo da Vinci

Des de 1980, any en què vàrem publicar, a la revista *Apunts de Medicina de l'Esport*, l'article "Els invents de Leonardo da Vinci" i la seva actual aplicació esportiva, Leonardo, el geni del Renaixement, ha estat per a nosaltres un personatge de referència. Enguany, al Palau Corsini de Roma s'ha presentat una exposició que serà itinerant, dedicada al "*Codex Atlanticus*". Amb ella es pretén descobrir al món els artefactes i invents d'aquell que fou un avançat al seu temps. A la mostra s'exhibeixen còpies fidels del Còdex original, que es troba a la *Biblioteca Ambrosiana de Milà*, realitzades entre 1894 i 1904 per *Ulrico Hoepli*, sota la custòdia de l'*Accademia de Lincei*. L'exposició es completa amb reproduccions de gran format d'invents i màquines, com carros de combat, mecanismes hidràulics, màquines voladores, etc., procedents del *Museu Leonardino de Vinci*, del *Museu de la Ciència de Florència* i de la *Col·lecció Boldetti*.

Aquesta actualització de Leonardo da Vinci ens ha portat a decidir que, les quatre portades de 2005 de la nostra revista estaran ocupades per dissenys de la seva extensa obra, més o menys relacionats amb l'esport. Tant nosaltres, com els organitzadors de l'exposició romana, pensem que en aquest rebrot de popularitat vinciana



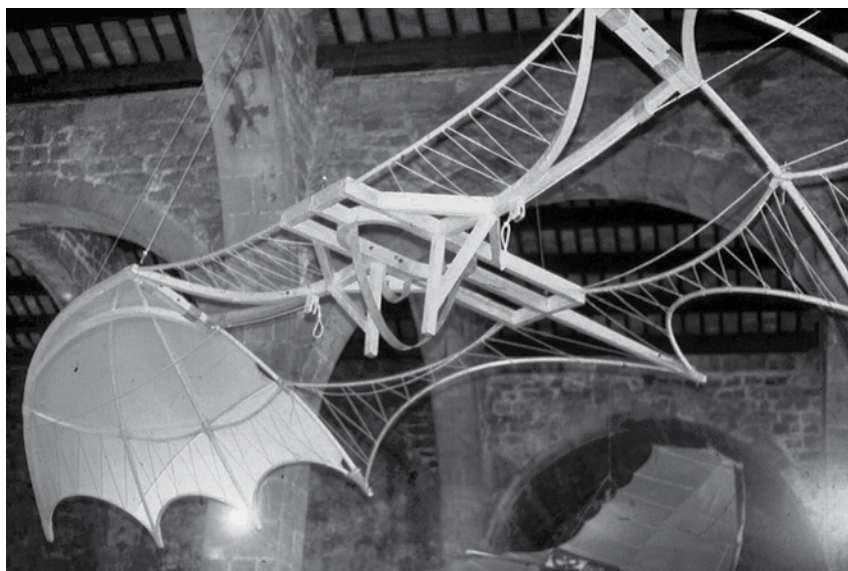
Maqueta d'un ornitòpter.

pot haver-hi influït el controvertit llibre *Codi da Vinci*, en el qual Leonardo no té un paper extens ni fonamental. Aquesta obra ha estat denominada *megasupervendes* per l'escriptor i periodista J. J. Navarro Arisa, paraula de la qual, en el seu article, explica la procedència (*Avui*, 19 de març de 2005). Ell creu que aquest adjectiu és una "traducció excel·lent –i matisada– de *megabestseller*". Estem d'acord amb Navarro Arisa quan afirma que "el *Codi da Vinci* pertany a aquesta categoria, més que no pas a la gran literatura universal". I també quan escriu: "El *Codi da Vinci* em sembla un dels productes més barruts, barroers i enganyosos [...] que pretén explicar grans veritats i re-

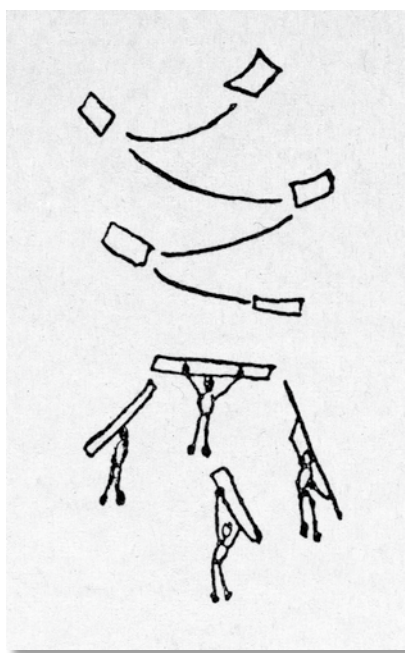
soldre profunds misteris i que, de fet, no explica ni resol absolutament res". Sigui com sigui, el llibre pot ser o no ser el motiu del boom actual de Leonardo, però, sens dubte, l'exposició itinerant contribuirà a mantenir la popularitat d'aquest *megasupervendes*.

A la **nostra portada** hi figuren dos dissenys d'*ornitòpter** (forma prefixada del mot grec *órnis*, que significa ocell) o *màquina d'ales batents*, que per les seves característiques recorda l'actual *ala delta*. Per a Leonardo, la idea de poder volar com els ocells era obsessiva. Els seus treballs sobre el vol i l'aviació són els menys convincents en la pràctica, tot i que, teòricament, presenten sorprenents anticipacions. Ell volia en-

* *Cod Atl* foli 276 anvers – b (cap a 1487).



Estructura d'un ornitòpter. Exposició "Laboratori de Leonardo" Drassanes de Barcelona, 1983 (Fotografia: R. Balias).



Esquema de "les fulles voladores o mortes".

tendre la natura per desxifrar-la científicament, imitar-la i, a partir d'aquí, recrear-la, moltes vegades artísticament. Per a Leonardo, ciència i art eren la mateixa cosa, car en ell convivia harmoniosament l'artista i el científic.

** MS G foli 74 anvers (entre 1510 i 1515).

el pilot a un continuat tensat per evitar estavellar-se. Aquest hipotètic i absurd mecanisme marca el final de les ales batents i l'inici del *semiornitòpter en posició de planador*, en el qual el pilot es troba suspens en el centre de l'aparell i on únicament són mòbils les parts més externes de les ales. Leonardo estableix perfectament el principi del planador, que esquematitza al màxim en el dibuix de "*les fulles voladores o mortes*".** Vora l'esquema, escriu: "*Encara que el paper posseeixi una espessor igual, estant en posició obliqua presenta una cara en la qual el pes es més elevat que en qualsevol altre punt, la qual cara jugarà el paper de guia del descens*". Després, en relació amb els dibuixos inferiors, diu: "*Aquest (home) anirà cap el costat dret si doblega el braç dret i estén el braç esquerre; i anirà d'esquerra a dreta canviant la posició del braços*". Aquest és el principi del vol planant, explicat i il·lustrat per Leonardo deu anys abans de la seva mort.

No s'ha comprovat que Leonardo hagués realitzat algun prototipus i no és probable que hagués volat. Es conserven dues anotacions que semblen referir-se a proves de vol: el 1496, escriu "*demà faré la prova*" i el 1505, diu "*i el famós ocell aixecarà el vol*". Recomanava "*fes la prova del veritable aparell sobre l'aigua per evitar fer-te mal en cas de caiguda*". Un contemporani de Leonardo, el matemàtic Gian Battista Danti, va seguir el seu consell, es va llençar des d'una torre pròxima a Perugia, i va caure al llac Trasimè: únicament es va fracturar una cama. Amb una màquina d'aquestes característiques, el 1889, quasi quatre-cents anys després, l'alemany Otto Lilienthal, va aconseguir mes de mil vols en sis anys.

L'ESPORT TAMBÉ POT INSPIRAR POESIA



López-Picó per Ferran Callicó.

Josep Maria López-Picó, poeta

RAMON BALIUS I JULI

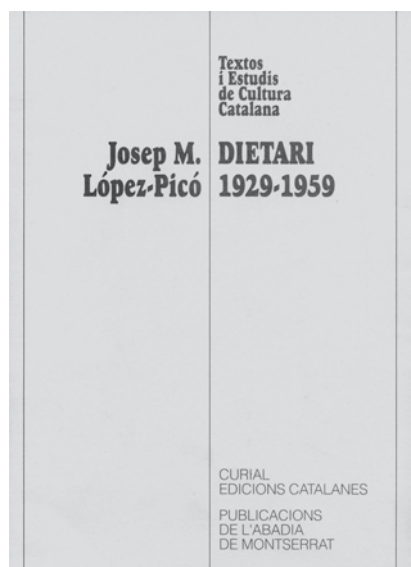
Josep Maria López-Picó, poeta, nascut a Barcelona el 1886, ha estat un dels intel·lectuals catalans més destacats de la primera meitat del segle xx. Va estudiar Lletres i fou cap de negociat de la Diputació de Barcelona, secretari perpetu de la Societat d'Amics del País i membre de l'Institut d'Estudis Catalans. Els seus primers llibres varen tenir gran ressò i influència literària. Segons Albert Manent, "a partir d'una línia introspectiva, segueix una evolució espiritual a la recerca de Déu, l'espectacle de la ciutat, el gust per la imatge intel·lectualitzada i l'epigrama. Més endavant, a aquests motius s'hi afegeixen l'amor, la llar, l'amistat, la pàtria i l'ètica ideal de l'home [...] És una poesia metafísica i conceptual, amb simbolismes difícils d'interpretar, que de vegades és abrupta, abstrusa o circumstancial, generalment amb poca musicalitat". Després de la guerra civil, que com veurem el va traumatitzar profundament, es va acostar a Claudel i als temes apològics i teològics.

Tota aquesta evolució cal situar-la dins del moviment noucentista, que s'havia iniciat a Catalunya a la primera del segle, amb caràcter cultural i polític. Eugeni d'Ors, que va encunyar el nom del moviment, fou el seu principal banderer. Es considera que les tres figures poètiques principals del noucentisme varen ser: Josep Carner, Guerau de Liost (pseudònim de Jaume Bofill i Mates) i Josep Maria López-Picó. Aquest, el 1915, va fundar

conjuntament amb Joaquim Folguera, *La Revista* i *Les publicacions de la Revista*. Ambdues eren publicacions de caire eminentment noucentista, encara que des del primer moment proporcionaven àmplies referències d'obres i autors de les, aleshores, noves avantguardes. Aquestes referències es van manifestar en algunes seccions concretes, com ara les titulades "poetes estrangers d'avui", "poetes catalans", "les arts plàsti-



Inscripció a la casa on va habitar el poeta (Rambla de Catalunya, 121), obra de J.M.Subirachs



Dietari (1929-1959).

ques" i "les exposicions". L'any 1929, als 43 anys, havia publicat trenta llibres de poemes, amb pròlegs, en dos d'ells, d'Eugeni d'Ors i de Carles Riba, una antologia i havia començat a escriure el *Dietari*. Aquest, que no es va editar fins al 1999,* és, en paraules de Joan Triadú, una veritable "autobiografia selectiva", que va des de 1929 fins a 1959, any de la seva mort.

A partir dels fets d'octubre del 34 i del juliol del 36, amb la revolució i la guerra civil, López-Picó estava greument decebut en els seus ideals de catalanitat i civisme. Com comenta en el seu *Dietari*, veure "la casa escorcollada i robada, cremats tots els records dels pares i dels avis, no em va poder impedir seguir escrivint". El 1937, en plena guerra civil, Rafael Tassis, en un opuscle dedicat a "La literatura catalana moderna", situa López-Picó entre els quatre grans

mestres vivents de la poesia catalana, al costat de Carner, Bofill i Mates i Riba. En acabar la guerra, pensa que si bé Catalunya s'havia suïcidat, Franco restabliria l'ordre, la catolicitat i respectaria la cultura catalana. Pateix una nova i profunda decepció i, ben aviat i a poc a poc, s'incorpora a les activitats clandestines: represa de l'Institut d'Estudis Catalans, reunions literàries a cases particulars i col·laboració en la revista *Ariel*. En el *Dietari* esmentat podem assabentar-nos de la importància que tenia per a ell la vida familiar i la religiositat. A més, coneixem que admirava l'art avançat, no només Picasso i Miró sinó, fins i tot, Dalí i Tàpies; que els seus poemes havien estat musicats per Robert Gerhard i Blancafort i que el seu repertori de lectura literària anava de Nietzsche i Gide a Malraux i Saint-Exupéry, passant per Huxley i Chesterton, entre molts d'altres autors. Un fet és evident: López-Picó havia dedicat els seus millors anys a la cultura catalana i va morir, pensant, decebut per creure's menysgingut, encara que fins a l'últim moment va restar fidel a les seves conviccions.

Pot estranyar que la persona que hem intentat de presentar en les anteriors notes biogràfiques, fos l'autor d'un poema de tema aparentment prosaïc, titulat **Futbol**, publicat l'any 1924 i possiblement escrit un any o dos abans. Volem suposar que López-Picó va estar motivat pels esdeveniments socioesportius d'aquell període de temps. Sabem, per informació familiar, que no era indife-

rent a les vicissituds del Barça, que aleshores es trobava en el cim de la popularitat ciutadana. S'havia inaugurat el camp de les Corts, posseïa un equip considerat entre els millors del món, guanyador indiscutible dels campionats del país i de potents equips estrangers, ultrapassava els deu mil socis i, fins i tot, estrenava un himne de to èpic, amb lletra de Rafael Folch i música d'Enric Morera. Aquesta situació havia abrandat un ambient eufòric i apassionat de "milers i milers d'ànimes" del poble, que distreia i amagava problemes més profunds que amenaçaven el país. Recordem que el setembre de 1923, es produeix el cop d'estat del general Primo de Rivera, que no augurava res de bo per a Catalunya i la seva cultura. Creiem que el poema és, metafòricament, una crítica dura sobre el futbol i la seva transcendència, molts cops sobrevalorada. Es parla de "milers i milers d'ànimes [...] que semblen nues, meitat al sol i meitat a l'ombra [...] sense avergonyir-se de la nuesa amb què s'ensenyen, àvides de passió i d'instint ran de la lluita". Més endavant escriu: "[...] un pas i un cop de peu marquen la rasa que els guanyadors fan dels vençuts contraris. [...] Vine lluita, ara que el goig sembla roent com l'odi i el camp és dividit, i els uns i els altres fan d'una passió distint objecte! [...] S'endureix la pista com si el joc s'anés tornant batalla [...] Llencem al foc els pensaments informes, pel gust del nom del combatent que guanya". Pot ser veritable aquesta hipotètica interpretació?

* *Dietari* (1929-1959), Curial Edicions Catalanes - Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.

FUTBOL**

Milers i milers d'ànimes esperen
 Ànimes són dins la figura d'homes;
 volten l'espai del joc, i semblen nues,
 meitat al sol meitat a l'ombra, totes
 amb una espera igual, immediata
 fossin on fossin, sense avergonyir-se
 de la nuesa amb què s'ensenyen, àvides
 de passió i d'instint ran de la lluita.

Bellesa canviant damunt l'estadi:
 obren el joc l'ordre del lloc i el nombre;
 però la llei que el moviment dels cossos
 governa intel·ligent, despacienta
 la duresa dels ulls per on les ànimes
 imposen el desig del guany que criden.
 I voldria l'esguard tenir prou força
 per precedir el triomf que les veus cantin
 Ara al bell mig saltava la pilota
 ritmant el salt dels cors que l'acompanyen.
 Ara un pit és el mur que la rebutja,
 o decanta la marxa una embranzida
 Ara els grups de l'atac i la defensa
 s'immobilitzen forts dintre el silenci,
 i en la forma del joc que resta immòbil
 diriem esculpida la victòria.

L'atur, però, que els immortals estimen,
 desfà la humana pressa moridora;
 un pas i un cop de peu marquen la rasa
 que els guanyadors fan dels vençuts contraris.
 Triar! veu's aquí l'home.

Vine lluita,
 Ara que el goig sembla roent com l'odi
 i el camp es dividit, i els uns i els altres
 fan d'una passió distint objecte!

L'esguard i el crit són poc.

Amunt els braços.
 Aplaudirem l'instant sense memòria
 que decideix.
 Cal decidir.

La força
 s'agradarà d'enginys, mai de la justa
 raó que els homes fa porucs de mena!
 Serem injustos.

S'endureix la pista,
 i com si el joc s'anés tornant batalla,
 els jugadors deixen un solc a terra.

Milers i milers d'ànimes s'agiten;
 el desig ja té nom; i cadascuna;
 i totes juntes, nues com les flames,
 el clam enlairen en la gran foguera
 que el camp ceneix, fornall d'aquest incendi.
 Llencem al foc els pensaments informes,
 pel gust del nom del combatent que guanya.
 Salut, tu, passió que ens els bateges!

Veniu, infants, veureu de prop la glòria.
 Mares, veniu! L'heu duta a les entranyes.
 Intacta sempre reviurà la joia
 si els noms d'avui demà fossin uns altres.

FÚTBOL

Miles y miles de almas esperan.
 Almas en figura de hombres;
 rodean el espacio de juego y parecen desnudas,
 mitad al sol y mitad a la sombra, todas
 con una espera igual, inmediata
 estuvieran donde estuvieran, sin avergonzarse
 de la desnudez con que se muestran, ávidas
 de pasión y de instinto al borde de la lucha.

Belleza cambiante sobre el estadio:
 abren el juego el orden del lugar y el número;
 pero la ley que el movimiento de los cuerpos
 gobierna inteligente, impaciente
 la dureza de los ojos por donde las almas
 imponen el deseo del triunfo que gritan.
 Y querría la mirada tener bastante fuerza
 para preceder el triunfo que las voces canten.
 Ahora en el centro saltaba la pelota
 ritmando el salto de los corazones que la acompañan.
 Ahora un pecho es el muro que la rechaza,
 o desvía la marcha un impulso.
 Ahora los grupos de ataque y la defensa
 se inmovilizan fuertes dentro del silencio,
 y en la forma del juego que queda inmóvil
 diríamos esculpida la victoria.

Pero, la pausa que los inmortales desean,
 deshace la humana prisa mortal;
 un paso y una patada marcan la zanja
 que los ganadores hacen de los vencidos contrarios.
 ¡Escoger! He aquí al hombre.

¡Ven lucha,
 ahora que el gozo parece candente como el odio
 y el campo está dividido, y los unos y los otros
 hacen de una pasión distinto objeto!

La mirada y el grito son poco.

Arriba los brazos.
 Aplaudiremos el instante sin memoria
 que decide.
 Hay que decidir.

La fuerza
 se valdrá del ingenio, ¡nunca de la justa
 razón que a los hombres hace miedosos de casta!
 Seremos injustos.

Se endurece la pista,
 y como si el juego se fuera volviendo batalla,
 los jugadores dejan un surco en la tierra.

Miles y miles de almas se agitan;
 el deseo ya tiene nombre; y cada una;
 y todas juntas, desnudas como las llamas,
 el clamor elevan en la gran hoguera
 que el campo ciñe, fragua de este incendio.
 Arrojemos al fuego los informes pensamientos,
 por el gusto del nombre del combatiente que gana.
 ¡Salud, tú, pasión que nos los bautizas!

Venid niños. Veréis de cerca la gloria.
 ¡Madres venid! La habéis llevado en las entrañas,
 Intacta siempre revivirá la alegría
 si los nombres de hoy mañana fueran otros.

** "Futbol", dins *Cinc Poemes*, Barcelona, 1924.

LLEURE AL TURÓ PARC***

Juga, que el gest et governi,
en camp blau les flors de lis
i la raqueta de tenis
sigui el sedàs del somrís

OCIO EN EL TURÓ PARC

*Juega, que el gesto te gobierne,
en campo azul las flores de lis
y la raqueta de tenis
sea el tamiz de la sonrisa*

Totalment diferent és una altra intromissió, aquesta vegada breu, de 1950, de López-Picó en el terreny de l'esport, en aquest cas del tennis. Crec que invita a jugar, encara que donant màxima importància al gest (tècnica i estil). I potser recordant el

"Joc de tennis" de Josep Carner, que feia travessar la llum del sol ponent pel "filat de la raqueta alçada", literàriament Josep Maria López-Picó utilitza la raqueta com a "sedàs del somrís".

La finalitat d'aquest article dedicat

a Josep Maria López-Picó és presentar avui els seus dos poemes de caire esportiu i, alhora, donar a conèixer la seva personalitat, possiblement una mica oblidada, a un públic jove i net, que desitja que l'esport sigui únicament esport.

*** "Lleure al Turó Parc", dins *Brises barcelonines*, Barcelona, 1950.

L'Educació Física a l'educació primària (LOCE). Un retorn a la perspectiva tradicionalista, psicomotricista i higiènica de l'EF?

MANUEL LIZALDE GIL

Llicenciat en Educació Física. Professor de la Universidad de Zaragoza (ATPC)

JOSÉ IGNACIO SALGADO LÓPEZ

Llicenciat en Educació Física. Professor Col·laborador de la Universidad de Zaragoza

Resum

L'actualitat educativa es troba immersa en aquests moments i dintre de l'àmbit de l'ensenyament no universitari, en els canvis derivats de la promulgació de la Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (coneguda ja com a LOCE, i promulgada el 23 de desembre del 2002). En aquest treball presentem una anàlisi crítica de les modificacions del currículum oficial d'Educació Física per a l'etapa educativa de l'Educació Primària. Després de l'anàlisi dels elements bàsics del currículum presentats en aquests documents (objectius, continguts i criteris d'avaluació), podem derivar, com a conclusió principal, que el nou currículum sembla centrar-se més en una tornada a un enfocament dins la "perspectiva tradicionalista" dintre de la Teoria Curricular (Kirk, 1990, pàgs. 37-39 i Contreras Jordán, 1998, pàg. 47), en la qual es veu el professor com a executor de quelcom dissenyat per agents externs a l'acte educatiu en si, en clara confrontació amb les aportacions de la llei d'educació anterior, la LOGSE.

Paraules clau

Anàlisi de currículums, Educació física primària.

Abstract

The educational actuality, on the non-university level, is currently influenced by the changes produced by the new Ley Orgánica de Calidad de la Educación (knew as LOCE, enacted on December 23rd, 2002). In this work, a critical analysis of the modifications introduced in the official curriculum of Physical Education at the Primary Education level is presented. After the analysis of the basic elements contained in these documents (objectives, contents and evaluation criteria) we conclude that the new curriculum seems to return to an approach within the 'traditionalist perspective' in the Curricular Theory (Kirk, 1990: 37-39 and Contreras Jordán, 1998: 47), where the teacher is seen as an executor of what external agents had designed. This is in clear confrontation to the contributions by the previous educational law, the L.O.G.S.E.

Key words

Curricula analysis, Physical Education in Primary School.

Introducció

A hores d'ara, el sistema espanyol d'ensenyament no universitari està patint un procés de canvi i de discussió derivat de la promulgació de la Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (coneguda ja com a LOCE, i promulgada el 23 de desembre del 2002). Molts d'aquests canvis a nivell curricular ja eren previsible des de l'aparició dels Reials Decrets (en endavant RD) de modificació dels currículums de l'ESO i el Batxillerat en el 2000 (RD 3473/2000 i

RD 3474/2000), encara que no s'han concretat dintre del nou marc de la LOCE fins a l'aparició dels respectius Reials Decrets, pels quals s'estableixen els ensenyaments corresponents, que en el cas de l'educació primària, que no s'havia modificat des del 1991, es recullen al RD 830/2003.

És convenient aclarir que tot al llarg del present article, ens referirem amb el terme "currículum" al concepte "currículum oficial" o "explícit" (Dodds, citat per Kirk, 1990, pàgs. 142-143; Torres Santomé,

1991, pàg. 198) que és definit a l'art. 8.1. de la LOCE 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".

La importància que donem a la realització d'aquest tipus d'anàlisi ve marcada per la nostra convicció que els elements que desenvolupen els currículums escolars no són neutres en ells mateixos, sinó que la mateixa evolució de la societat,

amb les seves modificacions culturals i fins i tot la ideologia dominant, marquen i configuren de manera important cadascun d'aquests elements, dintre del procés de reproducció social on es troba immersa la institució escolar, com ja han manifestat diversos autors (Stenhouse, 1987; Torres Santomé, 1991; Kirk, 1990; Ayuste i d'altres, 1999, etc.).

Anàlisi de la introducció del currículum de l'àrea d'educació física

Centrant-nos ja específicament en el currículum de l'àrea d'EF i dintre del seu apartat d'Introducció, podem ressaltar un seguit de contradiccions amb el desenvolupament posterior dels elements curriculars.

Així, dintre d'aquest apartat es fa explícita la idea que "el cos i el moviment constitueixen els eixos fonamentals de l'acció educativa en aquesta àrea" –encara que potser seria més apropiat parlar de motricitat, per evitar caure en un cert dualisme antropològic– o "l'àrea d'educació física s'ofereix com una alternativa davant del sedentarisme". Ara bé, aquestes afirmacions xoquen radicalment en el desenvolupament posterior, en el qual es dona gran importància al desenvolupament de la motricitat fins mitjançant les noves tecnologies i a l'aprenentatge dels reglaments de joc a través de la lectura. Pensem que aquesta contradicció ve més marcada per la necessitat d'introduir aquests continguts dintre de totes les àrees, per donar un sentit unitari a tot el nou entramat legislatiu de la LOCE, que no pas perquè realment pertanyin als continguts específics de l'Educació Física. Han d'utilitzar els alumnes les noves tecnologies dintre de l'horari d'Educació Física? Hem de llegir i copiar els reglaments esportius a les nostres classes?

Si ho mirem així, ja podem entreveure que aquí hi ha una segona crítica, vinculada al marc general: la desaparició dels Temes Transversals, dintre dels quals podien haver tingut molt bé cabuda aquests continguts (a més a més d'altres, com el

de Salut, que queda ara circumscrit tan sols a algunes àrees, com ara la de "Ciències, Geografia i Història", a més a més de la mateixa EF). La justificació d'aquesta desaparició es troba en base al fet que, en no estar inclosos específicament en cap àrea, es corria el risc que no es desenvolupessin. Aquesta afirmació ens sembla, des del nostre punt de vista, errònia, per reduccionista. Pensem que, si de cas, si realment existeix una preocupació pel desenvolupament o no d'aquests continguts transversals, és obligació de l'administració establir els procediments per al control d'aquest desenvolupament. Si no és així, el fet d'introduir-los explícitament en algunes àrees, a més a més de fer-los perdre molt del seu sentit i valor pedagògic, no assegura, ni de bon tros, que es compleixin a la pràctica.

Resulta si més no curiosa, a més a més, l'afirmació feta al preàmbul del RD esmentat abans, en el qual s'afirma que "Per la forma en què l'alumne d'Educació Primària accedeix al coneixement, es fa necessària la coordinació de les diferents àrees. La interdisciplinarietat ha d'aplicar-se progressivament al llarg del *tercer cicle*" (subratllat per nosaltres). La interdisciplinarietat, i dintre d'aquesta, la globalització, s'havien consolidat a poc a poc, fins i tot ja des de la Llei General d'Educació del 1970, i sobretot arran de la promulgació de la LOGSE, com un recurs metodològic fonamental en els processos d'ensenyament/aprenentatge dintre de les edats inicials, un fet que havien posat de manifest experiències pedagògiques com les de Montessori o Freinet... En quines teories pedagògiques es basen per ajornar el treball interdisciplinari a l'últim cicle de l'educació primària?

Dintre d'aquest mateix aspecte de la relació interdisciplinària, i tornant novament a allò que hi ha establert específicament per a l'àrea d'EF, ens crida l'atenció poderosament que a l'últim paràgraf de la Introducció es redueixin les possibilitats de relació interdisciplinària d'aquesta àrea a l'àmbit de la lectoescriptura. Estem d'acord en què una EF adequada pot facilitar aquesta mena d'aprenentatges, o també corregir les patologies que apare-

guin en relació amb aquests. En el que ja no estem tant d'acord és que aquest sigui l'únic camp on puguem establir relacions interdisciplinàries. Què passa amb la Salut? Què passa amb el coneixement del medi? Què passa amb el coneixement del funcionament corporal? L'etcètera és massa llarg. Aquesta afirmació, amb la qual es remata la introducció, ja deixa entreveure en el currículum una ideologia dominant, una visió utilitarista de l'EF, amb un retorn a posicions hegemòniques dels corrents Psicomotrius i Higienistes, cosa que posa novament d'actualitat tot allò que es refereix al problema de l'estatus educatiu de l'educació física dintre del currículum escolar, ja tractat per Kirk (1990). Així, es canvia novament la imatge i la concepció del cos com a "cos viscut" (imperant a l'Educació Física desenvolupada a la LOGSE), per una altra que, en principi, ja semblava superada, com a "cos utilitari, instrumental", un fet que també es fa palès, segons Lejarreta Ramos (2003, pàg. 43) a les propostes curriculars d'altres nivells educatius, com per exemple l'ESO.

Anàlisi dels objectius

Per començar aquesta anàlisi podem constatar novament un gran canvi en l'orientació que hom pretén de donar a l'àrea, en la qual apareix explícitament la valoració del resultat (primer objectiu) i d'aspectes utilitaris en principi externs als continguts de l'EF, com ara la comprensió lectora i l'ús de noves tecnologies (objectius vuitè i novè).

La importància que es dona al resultat es fa evident en la formulació del primer objectiu, que acaba dient: "posant èmfasi en l'esforç i en el resultat". El fet de reconèixer la importància del resultat en el procés educatiu comporta implícitament l'afirmació que existeixin respostes o solucions més correctes que d'altres, i això podria conduir-nos a un ensenyament basat en la reproducció de models, un fet que limitaria enormement la riquesa motriu que podria desenvolupar l'alumnat, la seva implicació cognitiva en la motricitat i

per tant, en la contribució al seu desenvolupament integral. A més a més, pot inclinar el professor a fer mesuraments puntuals de tipus quantitatiu, a potenciar la recerca i el desenvolupament de respostes concretes i "efectives", i a utilitzar metodologies d'instrucció directa –en contraposició als postulats metodològiques de la LOGSE–, cosa que representa, d'una forma o altra, una selecció motriu que pot desembocar en la creació de grups o elits diferenciades en una mateixa classe. És per això que creiem que no té sentit intervenir pedagògicament en aquesta etapa posant l'èmfasi en els resultats obtinguts en algunes activitats físicoesportives, sinó més aviat en l'esforç, la pràctica i el plaer de gaudir-ne.

Pel que fa a la importància que prenen en aquest nou currículum els objectius relacionats amb la comprensió lectora i l'ús de les noves tecnologies (un 22 %), confirma allò que ja havíem intuït en la introducció en relació amb el canvi de concepció de l'EF d'un "cos viscuit" a un "cos utilitari", on es deixa concretada, a més a més la importància que dona el legislador als aspectes cognitius davant dels motrius, que apareixen en un segon pla en funció de les necessitats dels primers.

A més a més d'això últim, crida l'atenció que en la formulació d'aquests objectius no aparegui cap referència al desenvolupament de les Capacitats Físiques Bàsiques, simplement són esmentades en base a "utilitzar" (tercer objectiu), cosa que topa amb els plantejaments basats en la Salut que s'anunciaven en la Introducció i que, a més a més, es veuen reflectits en els blocs de continguts, car, com veurem, hi apareix anomenada en dos.

Els continguts: anàlisi crítica i quantitativa segons els corrents o tendències de l'Educació Física

El primer que crida l'atenció en la formulació dels continguts és l'estructuració de blocs de continguts que es planteja, agrupant-los en tres, dos dels quals fan referèn-

cia a la Salut ("El cos i la salut", i "Moviment i salut"), i el tercer al Joc.

El fet de presentar el Joc com un bloc de continguts diferenciat dels altres podria deixar entendre la necessitat de donar-hi un tractament diferenciat, i això xocaria radicalment amb els plantejaments que s'expressen a la Introducció, segons la qual el Joc hauria de ser utilitzat com un recurs metodològic per al tractament i desenvolupament de tots els continguts curriculars o si més no per a la major part d'aquests. La conseqüència seria, doncs, el disseny i posada en pràctica de les "famoses" unitats didàctiques de "jocs", on es desenvoluparien aquests continguts, sense fer-ne ús en la resta de continguts, amb la qual cosa es perdria gran part de la riquesa pedagògica de la utilització dels jocs en un procés d'ensenyament-aprenentatge.

D'altra banda, l'aparició del terme "salut" a dos dels tres blocs de continguts proposats deixa entreveure que la importància que el legislador dona a l'àrea d'EF es basa en el seu sentit utilitari, en aquest cas Higienista, i que com ja hem dit s'entrellucava a la Introducció. Aquesta actitud sembla un retorn a concepcions de l'EF que ja semblaven superades històricament, i relegar allò que al nostre entendre hauria de ser el centre de l'àrea, és a dir, la motricitat en ella mateixa, a un segon pla. D'altra banda, entenem que la "salut" hauria de considerar-se com un tema transversal. Per ventura no és important transmetre hàbits saludables en qualsevol àrea i moment? No és preceptiu educar en la postura correcta, en l'alimentació o en la higiene corporal, a totes les classes, assignatures, hores del pati, activitats extraescolars o a casa?

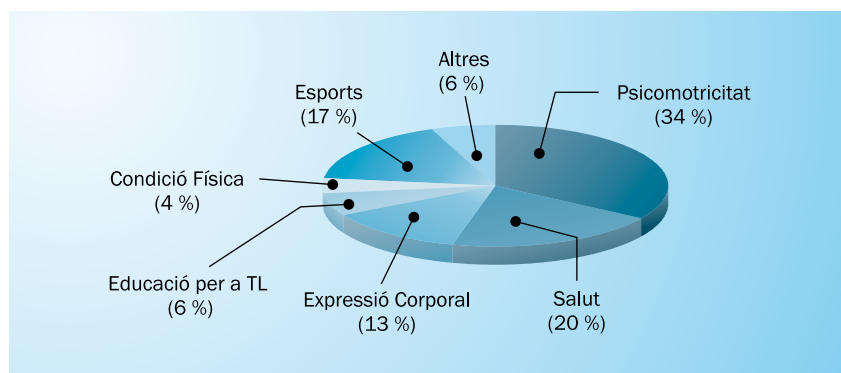
Un altre fet que salta a la vista en un primer cop d'ull als continguts, és que desapareix la distinció entre els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals), a més a més d'estar seqüenciats per cicles. Aquesta forma de presentació dels continguts, sense cap diferenciació pel que fa al tipus de coneixements que produeixen, fa força difícil la comprensió de quins fan referència a un àmbit o a un altre, per exemple

en el contingut de segon cicle, formulat com a "Valoració dels recursos expressius dels companys", es pretén que qualifiquin (valorin) les execucions dels companys o que les respectin i les apreciïn? Aquesta no diferenciació dels tipus de continguts pensem que pot tenir com a conseqüència una programació desequilibrada en relació amb els diferents àmbits del comportament humà (cognitiu, motor i afectiu) i per tant, pot afectar la finalitat de l'educació integral.

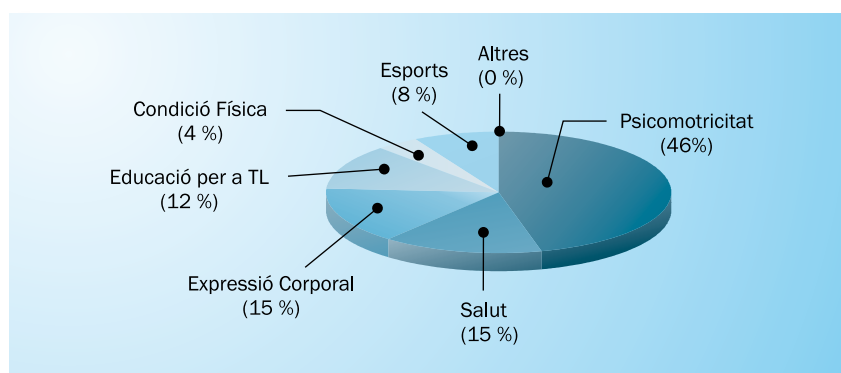
D'altra banda, el fet de seqüenciar els continguts confereix a aquest currículum un caràcter més prescriptiu i tancat que la proposta anterior, cosa que sembla mostrar menys confiança de l'administració en el professorat, en restar-li possibilitats de presa de decisió a l'hora d'abordar el segon nivell de concreció, un fet que ja havia estat denunciat anteriorment per altres autors respecte de l'ESO (López Villar i Salgado López, 2002; Lejarreta Ramos, 2003, pàg. 45; González Ravé, 2003, pàg. 9).

Aquesta seqüenciació prescriptiva, encara que pot facilitar la mobilitat de l'alumnat, de fet representa, d'una manera encoberta, un control absolut per part de l'administració dels continguts a desenvolupar en cada moment, cosa que d'una forma o altra resta llibertat al docent a l'hora de crear el seu currículum (entès aquí dintre del concepte més ampli, dins la definició proposada per Kirk, 1990, pàgs. 24-32). Des d'un punt de vista més pràctic, aquesta seqüenciació dificulta la programació de continguts i activitats de forma interdisciplinària, perquè moltes vegades els continguts d'una àrea susceptibles de ser treballats d'aquesta forma no es corresponen temporalment amb els d'una altra; i finalment, i no menys important, es perd l'essència i l'esperit innovador que propugnava la LOGSE, que amb un currículum semiobert facilitava de portar a terme pràctiques i experiències noves als qui ho volguessin, i/o continuar amb el que sempre s'ha fet, dintre dels corrents més tradicionals, als qui no ho volguessin.

Seguint amb la formulació dels continguts, se'n detecten diferents nivells

**Figura 1**

Percentatges de continguts del currículum d'EF segons tendències.

**Figura 2**

Percentatges de continguts del Primer cycle.

de concreció; alguns són molt generals i d'altres són tan específics que s'assemblen més a tasques, com per exemple el contingut de primer cicle referit a "Equilibri estàtic i dinàmic: sense objectes, sobre objectes estables o inestables, portant un objecte en situacions simples". Aquest fet també ha estat descrit per altres autors en el cas de les noves propostes per a l'ESO (López Villar i Salgado López, 2002; González Ravé, 2003, pàg. 9)

Pel que fa als continguts relacionats amb la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació per al desenvolupament de la motricitat fina... hauríem de repetir aquí el que ja hem expressat en els apartats anteriors en relació amb la necessitat de justificar un fil conductor en la nova reforma, basant-nos en les deficiències que es diu que han estat detectades, però que pot abocar a una

tendència cap a una EF més sedentària, i això aniria contra la idea de "Educació per a la Salut" que fa l'efecte que es vol donar a aquest currículum, més sobretot si es té en compte que el concepte de "Salut" que sembla imperar en tot el seu desenvolupament diríem que és el centrat en una visió "medicobiològica", tot oblidant les accepcions "psicosocials" d'aquest concepte.

Des d'un punt de vista quantitatiu, i realitzant una anàlisi basada en els corrents o tendències de continguts de l'Educació Física escolar esmentats per J. L. Hernández Álvarez (1999, pàgs. 58-62), podem dir, tal com es mostra a la figura 1, que:

- S'hi manifesta una importància significativa de la Psicomotricitat (34 %).
- Hi destaca la tornada a la concepció higienista i de la salut de l'EF (24 %).

- La pressió social i cultural per l'Esport i el seu desenvolupament educatiu no arriba a reflectir-se i implantar-se al currículum (17 %).
- I, finalment, es dona un protagonisme escàs a l'Expressió Corporal (13 %).

Si analitzem els continguts, segons la seqüenciació establerta per a cada cicle, podem observar la influència d'aquests corrents tot al llarg de cada cicle:

En el Primer cicle

La Psicomotricitat en representa l'eix fonamental; aproximadament el 50 % dels continguts desenvolupats corresponen a aquest corrent (46 %). Els continguts relatius a la Salut suposen una quarta part (24 %) i l'Expressió Corporal (15 %) i els Jocs (8 %) complementen, finalment, els continguts prescrits.

Dintre del Segon cicle

Es manifesta una continuïtat de la influència psicomotricista, lleugerament inferior, (36 %) i del corrent de Salut (23 %). Apareix un lleuger increment dels continguts relatius als Jocs i a l'Esport (del 8 % al 19 %) i continua l'Expressió Corporal en la mateixa proporció que al cicle anterior (15 %).

Al Tercer cicle

Es manté la tendència a la baixa dels continguts de Psicomotricitat (23 %) i a l'alça dels de Salut (28 %). L'Expressió Corporal disminueix lleugerament, i es manté amb poc pes específic dintre dels continguts de l'àrea (10 %). L'Esport mostra una certa pujada en el nombre de continguts a tractar (del 19 % el 23 %). (Vegeu figura 4).

A la figura 5 podem veure l'evolució de la influència dels diferents corrents al llarg de tota l'etapa de primària.

Anàlisi dels criteris d'avaluació

Molts dels comentaris que podríem fer en aquest punt ja han estat esmentats en apartats anteriors, a causa de la relació que s'estableix entre els continguts

proposats i els criteris d'avaluació, com a mitjans de comprovació de l'adquisició d'aquests continguts. Així, podríem esmentar aquí, respecte dels criteris d'avaluació, allò que hem expressat pel que fa a la seqüenciació de continguts, atès que aquests criteris són seqüenciats també per cicles, sobretot en els criteris referits a l'àmbit actitudinal.

Ara bé, crida l'atenció poderosament que la relació entre continguts i criteris d'avaluació no és total, car apareixen formulacions de criteris d'avaluació sense relació amb continguts dintre d'un mateix cicle. Així, per exemple, podem observar que al segon cicle s'introdueix un criteri d'avaluació referit a "utilitzar les seves capacitats físiques bàsiques", quan tot al llarg del desenvolupament dels continguts d'aquest cicle no s'esmenta en cap moment cap contingut associat a "capacitats físiques bàsiques".

Una altra qüestió, certament més criticable, des del nostre punt de vista, és la referida a la possibilitat de comprovació de consecució o no d'alguns dels criteris plantejats. En la nostra forma de veure. Per exemple, en el cicle esmentat abans es diu "viure el joc com a mitjà de gaudi, relació i ús del Temps Lliure". Quina capacitat demostra haver adquirit un alumne? I encara més, com en comprovem l'adquisició?

Altres observacions que reforcen opinions manifestades en aquest article o hi donen suport, són:

- Crida l'atenció que en cap criteri d'avaluació no s'esmenti la "lateralitat" com a contingut a valorar, més encara quan es mantenen continguts relacionats amb l'"estructuració de l'esquema corporal", "estructuració de l'espai" i "lateralitat" tot al llarg dels tres cicles.
- Al segon cicle (i de forma semblant també al tercer) s'estableix que els alumnes han de "Comprendre les normes de joc a través de la lectura". No entenem gaire la redacció d'aquest criteri en aquests termes; per ventura no es poden aprendre les regles en la mateixa acció de joc? Més aviat sem-

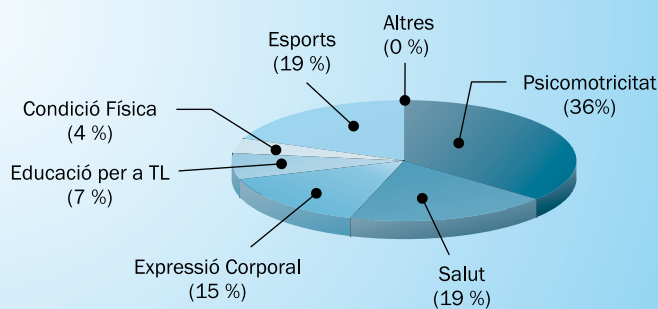


Figura 3

Percentatges de continguts del Segon cicle.

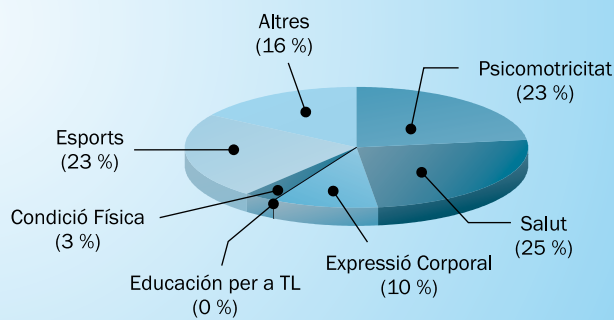


Figura 4

Percentatges de continguts del Tercer cicle.

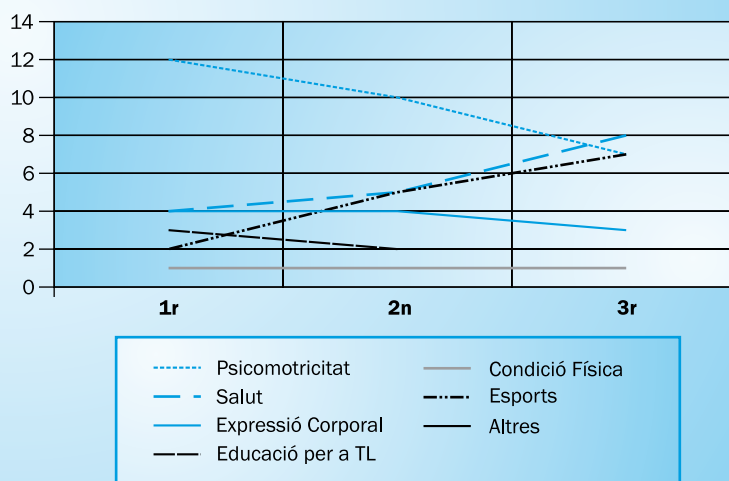


Figura 5

Continguts per cicles i tendències.

bla que es formulí aquest criteri com a justificació de la línia conductora de tota la reforma de la LOCE pel que fa a la millora de la comprensió lectora. Ara bé, no ens sembla correcta l'obligatorietat que els alumnes i les alumnes "estudiïn" reglaments com a forma única de comprensió de les normes de joc.

- Igualment es podrien justificar els criteris d'avaluació referits a "Utilitzar les tecnologies de la informació i de la comunicació com a recurs de l'àrea", que es manté amb petites variacions tot al llarg dels tres cicles. Sembla, com abans, més una justificació de la necessitat de reforma que no pas un criteri lògic per a l'àrea; a més a més, tal i com està formulat, és un objectiu per a l'alumnat o per al professorat?

Tot i amb això, per acabar, la seqüenciació dels criteris d'avaluació converteix el currículum en un "temari" semblant als anteriors a la promulgació de la LOGSE, i es tanquen encara més les noves propostes, per la qual cosa estem d'acord amb Lejarreta Ramos (2003, pàg. 45) quan afirma que "les decisions que haurà de prendre el professor en el segon nivell de concreció seran menors", i aleshores ens hem de demanar si no és això, justament, el que pretén l'Administració Educativa.

Conclusions

Si relacionem aquest nou Currículum amb les finalitats, continguts i ensenyament de l'EF que han anat apareixent en els últims anys (Blázquez Sánchez, 2002, pàg. 107), podem afirmar que aquest nou currículum no aporta cap novetat, sinó, en qualsevol cas, un retorn a plantejaments anteriors a les tendències aparegudes en l'última dècada en l'àmbit escolar, un fet que, com hem dit anteriorment, ja ha estat denunciat per altres autors en el cas de l'ESO (López Villar i Salgado López, 2002; Lejarreta Ramos, 2003, pàg. 45; González Ravé, 2003, pàg. 9). Així, la nova proposta sembla centrar-se més en un enfocament dintre de la "perspectiva tradicionalista"

(Kirk, 1990, pàgs. 37-39 i Contreras Jordán, 1998, pàg. 47), en la qual es veu el professor com a executor d'allò que ha estat dissenyat per agents externs a l'acte educatiu en si.

Això xoca radicalment amb la línia iniciada amb la LOGSE (recordem que va ser el primer currículum en què es diferenciaven els diversos tipus de continguts), on prenia forma clarament un major èmfasi dels valors i la ideologia, com un acostament a allò que ha estat anomenat com a "perspectiva reconceptualista" (Kirk, 1990, pàgs. 37-39 i Contreras Jordán, 1998, pàg. 47), definida com aquella que centra els seus objectius a aconseguir un canvi social mitjançant l'educació, més enllà de la simple reproducció ja assumida.

D'aquesta manera, creiem que una bona prova d'això és el fet d'haver passat de prendre com a model de currículum un de tipus "globalitzador" (Contreras Jordán, 1998, pàg. 67) com era el de Coll (1987), en el qual es va basar el disseny de les reformes portades a terme a la LOGSE, per prendre ara com a model un de tipus "procés/producte", basat en un model de decisions jerarquitzades i amb un currículum tancat.

A més a més de tot el que acabem de dir, en el disseny actual sembla que no s'ha tingut en compte el desenvolupament motor actual dels nens en aquesta etapa educativa ni la demanda social actual en relació amb l'activitat físicoesportiva. En relació amb aquesta observació podem destacar algunes consideracions rellevants:

- Apareixen seqüenciats continguts relatius a la corporalitat i lateralitat en tots els cicles, quan és evident que a hores d'ara i després del treball que es porta a terme a Preescolar i Infantil i fins i tot a causa de l'evolució del mateix individu (Le Boulch, 1987, pàgs. 19-26) en el tercer cicle aquests continguts haurien d'estar més que superats; en qualsevol cas, i només si calia, es podrien aplicar reforços o Adaptacions Curriculars Individualitzades a alumnes determinats amb necessitats educatives especials.

- Els continguts relatius a la iniciació esportiva només apareixen a 3er cicle. Tanmateix, els alumnes, el seu desenvolupament, les seves motivacions, la seva pràctica extraescolar actual i la demanda social exigeixen i inciten a la pràctica esportiva primerenca. Es manifesta, així, un escàs reflex de les noves tendències sobre els continguts significatius i l'ensenyament de l'Educació Física en el segle XXI (D. Blázquez Sánchez, 2002).
- Es continuen destacant els continguts relacionats amb la salut i els jocs. Tanmateix, no es considera la salut com a tema transversal ni el joc com a recurs metodològic.
- S'intenta d'introduir, igual que a d'altres àrees, les noves tecnologies i la lectoescriptura com a eixos fonamentals de l'educació; passant per damunt del concepte de l'EF com a alternativa al sedentarisme de l'activitat quotidiana en general i amb uns plantejaments de difícil justificació dintre d'aquesta àrea.

Què passarà amb aquest currículum? De moment s'ha modificat el calendari d'aplicació d'aquests nous currículums, i l'inici d'implantació ha quedat diferit a l'any acadèmic 2006-2007 (RD 1318/2004, de 28 de maig). Però, no hi ha intencions de modificar-lo, millorar-lo o substituir-lo? I les comunitats autònomes, s'ajustaran "en els seus propis termes" a allò que prescriu aquesta normativa estatal?

Bibliografia

- Ayuste, A. i d'altres (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los Deportes de Equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- (2002). La enseñanza de la Educación Física en el siglo XXI. ¿Qué tendencias, qué escenarios? En *Llibre de les Actes del Cinquè Congrés de Ciències de l'esport, l'educació física i la recreació*. Lleida: INEF Lleida.
- Contreras Jordán, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde Publicaciones.

González Ravé, J. M^a. (2003). Análisis de los cambios en el currículo de la Educación Física. Currículo Holístico o Neo-liberal: Del RD 1007/1991 al RD 3743/2000". A *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y la Práctica*, núm. 92. A Coruña: Boidecanto. (pàg. 5-12).

Hernández Álvarez, J. L. (1999). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar?" A *Revista de Educación* núm. 311. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (pàg. 51-78).

Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Valencia.: Ed. Universidad de Valencia.

Lejarreta Ramos, B. (2003). Nuevas enseñanzas mínimas para la educación física de ESO: análisis comparativo entre el anterior y el nuevo currículo. En *Revista Española de Educación Física*, juliol-setembre. Madrid (pàg. 42-47).

Le Boulch, J. (1987). *La educación Psicomotriz en la Escuela Primaria*. Barcelona: Paidós.

López Villar, C. i Salgado López, J. I. (2002). Análise crítica da proposta de modificación do Currículo de Educación Física da Consellería de Educación da Xunta de Galicia". A *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, núm. 48. www.efdeportes.com. Buenos Aires.

Stenhouse L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (1991). *El Currículum oculto*. Madrid: Morata.

Documents Legals

Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació.

Reial Decret 3473/2000 de 29 de desembre, pel qual es modifica el Reial Decret 1007/1991, de

14 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria. (BOE núm. 14, de 16 de gener de 2001).

Reial Decret 3474/2000 de 29 de desembre, pel qual es modifiquen el Reial Decret 1700/1991, de 29 de novembre, pel qual s'estableix l'estructura del batxillerat, i el Reial Decret 1178/1992, de 2 d'octubre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims del batxillerat. (BOE núm. 14, de 16 de gener de 2001).

Reial Decret 830/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments comuns de l'Educació Primària.

Reial Decret 1318/2004, de 28 de maig, pel qual es modifica el Reial Decret 827/2003, de 27 de juny.

Les colònies escolars municipals madrilenyes (1910-1936)

Autor: **Juan Félix Rodríguez Pérez**

Facultat d'Educació.

Centre de Formació del Professorat.

Universidad Complutense de Madrid

Director: **Dr. Francisco Canes Garrido**

Universidad Complutense de Madrid

Paraules clau: *Salut, Higiene, Educació, Protecció de la infància.*

La investigació pretén indagar els antecedents, primeres experiències i desenvolupament de les colònies escolars. També s'estudia amb deteniment la presa en consideració d'aquesta institució postescolar per l'Ajuntament de Madrid. A la fi del segle XVIII i durant tot el XIX, es van fundar per tota Europa i en alguns països americans els sanatoris marítims infantils. L'objectiu va ser pal·liar l'estat de salut tan precari que presentaven milers de nens pobres de les ciutats. L'activitat curativa va produir unes millorances sensibles en la majoria dels participants. Aquests centres es destaquen com a antecedents clars de les colònies escolars.

En l'últim quart del segle XIX, es van establir i es van

desenvolupar pel nostre continent les colònies escolars. L'enfocament d'higiene preventiva, la modalitat col·lectiva, la intencionalitat educativa i la participació de mestres van ser les notes característiques en moltes d'aquestes.

L'expansió per tota Espanya es va anar produint de forma lenta, durant les tres primeres dècades del segle passat. Des de distintes concepcions, institucions públiques i privades de tot el nostre país van promoure aquestes entitats complementàries de l'escola. Els ajuntaments de les capitals més importants es van anar sumant al moviment colonial.

En 1910, el Consistori de Madrid les va fundar a reque-

riment del Govern Civil. La implantació i el desenvolupament van ser progressius, i van obtenir el reconeixement de milers de pares per la millora en la salut i l'elevació dels coneixements adquirits en els escolars participants. Les diferents tipologies de colònies —marítimes, d'altura i urbanes—, es van anar adaptant a les necessitats demanades pels nens i nenes més necessitats d'aquest benefici.

Durant el període de la II República, es van incrementar considerablement les dotacions econòmiques per a sufragar aquestes institucions, per la qual cosa en aquella època se'n va produir la màxima esplendor.

Tàctica, tècnica i estratègia. Un enfocament funcional

Autor: **Josep Solà Santesmases**
Facultat de Psicologia.
Universitat Autònoma de Barcelona

Director: **Dr. Josep Roca Balasch**
INEFC-Barcelona.
Universitat de Barcelona

Paraules clau: Tàctica, Model de camp psicològic funcional, Intel·ligència, Model didàctic

L'origen d'aquesta tesi doctoral se situa en l'assumpció per part de l'autor de la necessitat d'una bona teoria per establir línies de recerca experimental correctes, la relació existent entre el comportament motor i la intel·ligència humana i, en darrer lloc, tractar d'emfatitzar l'apropament del desenvolupament teòric a l'aplicació pràctica que doni sentit als pedagogs esportius i reverteixi significativament en la societat. En aquest context, es desenvolupa l'aprofundiment teòric de la tàctica esportiva com a comportament intel·ligent en el marc de la dimensió qualitativa del model de camp psicològic funcional (formalitat psicològica, materialitat biològica i finalitat adaptativa) i es proposa un model didàctic d'intervenció pedagògica que respon als diferents nivells funcionals. La tàctica esportiva, com a interacció social interpretativa i integració funcional amb els comportaments perceptius motors, permet d'oferir una classificació funcional dels esports en funció de la finalitat adaptativa física o convencional i, sobretot, en funció de les convencionalitats bàsiques que permeten als individus entendre's en les més diverses relacions interpersonals presents en els esports. Secundària-

ment, la tesi aprofundeix en la revisió teòrica dels diversos models que han abordat el fenomen de la tàctica esportiva i explica els conceptes funcionals de tècnica i estratègia.

El concepte de funcionalitat no significa el concepte positivista de tenir utilitat, sinó que significa l'estudi de dinàmiques diferenciats de la naturalesa. En aquest sentit, es concep el funcionalisme psicològic com a comportament associatiu en base a la reactivitat biològica que en constitueix el basament material. La tesi abandona els models teòrics dualistes per abordar l'explicació de la tàctica esportiva en base al criteri comportamental que, deixant el criteri cartesà d'extensió, explica naturalment el comportament humà en línia aristotèlica. Així, s'oferix una explicació del comportament motor humà respectant els dos nivells funcionals de l'associació, rígida (seqüències cícliques i acícliques intra-repetició) o canviant (acícliques inter-repeticions). La finalitat exclusivament física d'aquest comportament aplicat a les gestualitats específiques esportives acull el concepte de tècnica i les cognicions lingüístiques en absència de pro-
prioceptivitat, el concepte d'estratègia.

La conceptualització funcional de la tàctica esportiva es vincula a la convencionalitat canviant *modificació de la seqüència motriu* (atac-defensa), present només en algunes relacions interpersonals esportives. No és l'*harmonització perceptiva* (col·laboració) ni l'*assoliment d'un objectiu físic final* (oposició) les convencionalitats definidores de la tàctica. Aquestes darreres convencionalitats es presenten com a rígides durant tota la interacció motriu, mentre que la modificació de la seqüència motriu, canviant moment a moment en la seva naturalesa, caracteritza el nivell funcional interpretatiu de la tàctica esportiva amb la temporalitat com a criteri d'èxit de l'acció.

Aquest desenvolupament teòric permet la construcció d'un model didàctic d'intervenció pedagògica sense fases o etapes a superar, que tendeixen a homogeneïtzar les persones i no respecten les diferències individuals; la mateixa praxi aplicativa estructura la millor possibilitat de construcció didàctica, tot destacant la rellevància dels mitjans bàsics de tàctica col·lectiva en ser funcionalment idèntics a la tàctica real dels esports d'equip: col·lectius i interpretatius. La tàctica com a intel·ligència en joc.

El desenvolupament professional de l'entrenador de futbol base centrat en el treball col·laboratiu en un club amateur

Autor: **José Antonio Morcillo Losa**
Universidad de Jaén

Director: **Dr. Cipriano Romero Cerezo**
Universidad de Granada

Paraules clau: *Futbol base, Entrenament, Treball col·laboratiu, Club amateur.*

La base conceptual sobre la qual s'assenta aquesta experiència s'identifica amb les paraules dedicades al docent per Day i Pennington (1993) a Moral (1998, pàg. 75), els quals "reconeixen que el desenvolupament del coneixement de la destresa o habilitat professional de professor (entrenador) és una cosa que no es transmet d'un sol cop, sinó que es desenvolupa en el temps tot al llarg de la carrera professional, en un procés perllongat d'aprendre a ensenyar a partir de l'experiència. Aquells que advoquen per una reflexió en l'acció i sobre l'acció (Schön, 1993), estan reconeixent que el coneixement és guanyat a través de l'experiència".

D'aquesta manera, el problema d'investigació que dona lloc a la investigació, podem descriure'l de la forma següent: Com plantejar l'organització i funcionament de les categories formatives d'un club de futbol, d'una ma-

nera que permeti el desenvolupament professional dels seus entrenadors, i fomenti en aquests una actitud crítica i reflexiva en cerca de l'increment de la seva competència professional i de la qualitat del seu ensenyament i entrenament?

Sobre la base d'aquest problema, l'objectiu o propòsit general de la investigació (Marcelo, 1995), es planteja de la manera següent: "Identificar formes de treball que fomentin el desenvolupament professional de l'entrenador en etapes formatives dintre d'un club de futbol".

Per a abordar la formació permanent de l'entrenador de futbol, en concret la seva formació en el centre de treball (formació en l'acció), utilitzem com a procediment d'investigació, la investigació en l'acció, en sincronització amb altres estratègies de formació, com ara, bàsicament, el treball col·laboratiu i la reflexió.

La investigació es va dissenyar en tres fases (contextualització, execució-desenvolupament i avaluació de l'experiència), i els resultats obtinguts van ser manipulats a través del programa informàtic Aquad cinc, per realitzar posteriorment l'oportuna anàlisi de dades (anàlisi de contingut).

Entre les nombroses conclusions a què hem arribat, destaquem:

La dinàmica de treball col·laboratiu possibilita que els entrenadors aprenguin recíprocament, fruit de l'interès mutu per aprendre. Fruit de la participació activa en l'experiència col·laborativa es produeix un increment dels recursos i capacitats de l'entrenador, fonamentalment a causa de la presa de consciència sobre tot el que es fa, tot convertint així l'actitud crítica en un mitjà i/o estratègia de millora.

Evolució històrica de l'educació física especial a l'Espanya contemporània

Autora: **María Inés García Fernández**
Facultat d'Educació.
Centre de Formació del Professorat.
Universidad Complutense de Madrid

Director: **Dr. Francisco Canes Garrido**
Universidad Complutense de Madrid

Paraules clau: *Història de l'Educació Especial i de l'Educació Física, Disfuncionalitats, Motricitat, Activitat Física Adaptada Esport Especial o Adaptat, Jocs Paralímpics o Paraolímpides*

La Història ens permet de descobrir i destacar esforços vindicadors del dret a l'educació especial i a l'educació física, i els descobridors del poderós efecte de l'exercici físic pro desenvolupament psíquic, motriu i afectiu de l'ésser humà en la seva evolució natural, i en el seu desenvolupament i participació com a ciutadà. El segle XIX, amb Congressos i realitzacions pedagògiques individuals inicia la creació de disciplines acadèmiques a tota Europa, en institucions mèdico/pedagògiques, pedagògic/mèdiques i d'educació diferencial:

Partint dels inicis històrics de l'ús d'exercici com a mitjà correctiu, distractiu, educatiu i terapèutic, es destaca el possible subjecte d'educació especial i el tracta-

ment sociopedagògic del període investigat. La creació d'establiments socioeducatius específics, per a cadascun dels cinc col·lectius considerats especials, va permetre l'expressió de les necessitats, tot afavorint la creativitat metodològica, el desenvolupament enginyós de models educatius i la invenció de recursos materials pal·liatius de mancances, de deficiències o d'alteracions, a més a més de fomentar en la consciència social la necessitat d'activitat física com a factor fonamental d'educació, de salut, de rendiment corporal i de desenvolupament de les grans qualitats/virtuts personals i dels valors socials.

Les utopies de les persones amb dificultats es fan re-

alitat en participar esportivament en els esdeveniments generals de muntanya i ciclisme, de principi del segle XX, tot redescobrint els beneficis del treball motriu i iniciant la gran aventura fisicoesportiva dels minusvàlids (avui anomenats eufemísticament discapacitats).

Es destaquen els esdeveniments federatius de l'Esport de Minusvàlids espanyol i la participació en els Jocs Paralímpics fins a Atenes 2004, fets que han desbordat socialment les expectatives.

La integració total de l'educació especial i de l'educació física com a opcions d'especialitat en tots els nivells educatius/formatius, està fent realitat, en el segle XXI, els esforços i objectius dels pioners.