

Àrea de comportament i aprenentatge

Bloc comú - Nivell I
Període transitori
Ordre ECD 3310
(1 crèdit)
(2005)



Obra de l'Escola Catalana de l'Esport realitzada per Xavier Baladas Ortiz amb la col·laboració de:
Josep Lluís Farrús i Gonzàlvez
Salvador Reig i Adern
Elisenda Reig i Puig

Revisió:
Joan Vives Ribó (2004)

i la supervisió general del responsable de la Unitat de Programes i Currículums de l'Escola Catalana de l'Esport, Josep M^a Povill i Moliner.

Primer edició:
Disseny:
Dipòsit legal:

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny general i la coberta, no pot ser copiada, reproduïda, emmagatzemada o tramesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric, com químic, mecànic, òptic, de gravació, de fotocòpia, o per altres mètodes, sense l'autorització prèvia per escrit dels titulars del copyright.

Índex

- Introducció

- Continguts

Unitat didàctica 1

Característiques generals del desenvolupament de la personalitat

- 1.1. La formació de la personalitat
- 1.2. Factors que intervenen en la formació de la personalitat
- 1.3. Les crisis de desenvolupament
- 1.4. Etapes evolutives
 - 1.4.1. Fases de la infància
 - A. Etapa prenatal
 - B. Primera fase de la infància (0-2 anys)
 - B.1. Desenvolupament motor
 - B.2. Desenvolupament cognitiu
 - B.3. Desenvolupament afectiu
 - B.4. Desenvolupament social
 - C. Segona fase de la infància (2-6 anys)
 - C.1. Desenvolupament motor
 - C.2. Desenvolupament cognitiu
 - C.3. Desenvolupament afectiu
 - C.4. Desenvolupament social
 - D. Tercera fase de la infància (6 –12 anys)
 - D.1. Desenvolupament motor
 - D.2. Desenvolupament cognitiu
 - D.3. Desenvolupament afectiu
 - D.4. Desenvolupament social
 - 1.4.2. Adolescència
 - A. Desenvolupament físic
 - B. Desenvolupament de la sexualitat
 - C. Desenvolupament cognitiu
 - D. Desenvolupament afectiu
 - D.1. Crisi d'identitat
 - E. Desenvolupament social
 - E.1. Grups d'iguals
 - E.2. Grups de referència
 - E.3. L'associacionisme
 - E.4. Factors constitutius d'un grup
 - 1.4.3. La maduresa
 - A. Aspectes físics
 - B. Aspectes cognitius
 - C. La maduresa i la pràctica esportiva
 - 1.4.4. La vellesa
 - A. Característiques generals
 - B. L'exercici físic en la vellesa

Unitat didàctica 2

Aprenentatge motor

- 2.1. Formes d'aprenentatge
- 2.2. Els requisits de l'aprenentatge motor
- 2.3. Teories de l'aprenentatge
 - 2.3.1. Fases de l'aprenentatge
 - 2.3.2. El model de Marteniuk per a l'anàlisi de les tasques motrius
 - A. El mecanisme de percepció.
 - B. El mecanisme de decisió.
 - C. Mecanisme d'execució
- 2.4. Transferència

Unitat didàctica 3

L'estil del tècnic com a ensenyant i conductor del grup

- 3.1. Estil d'ensenyament
 - 3.1.1. Estil de comandament directe
 - 3.1.2. Estil d'ensenyament per assignació de tasques
 - 3.1.3. Estil d'ensenyament per ensenyament recíproc
 - 3.1.4. Estil d'ensenyament per programa individualitzat
 - 3.1.5. Estil d'ensenyament per resolució de problemes
 - 3.1.6. Mètode de descobriment guiat
 - 3.1.7. Lliure exploració
- 3.2. Estil de presa de decisions

Unitat didàctica 4

Orientacions didàctiques i metodològiques

- 4.1. Aspectes didàctics de l'activitat física
 - 4.1.1. Clima psicològic
 - 4.1.2. Eficàcia de l'ensenyament
- 4.2. Metodologia de la intervenció educativa
 - 4.2.1. La programació
 - 4.2.2. Els objectius
 - A. Definició
 - B. Tipus d'objectius
 - 4.2.3. Els continguts
 - A. El paper del joc en l'educació motora
 - A.1. Finalitats del joc
 - A.2. Tipus de motivacions presents en el joc
 - A.3. Tipus de jocs
 - 4.2.4. La sessió
 - A. Concepte
 - B. Parts de la sessió
 - C. La fitxa de treball i els seus avantatges
- 4.3. L'avaluació
 - 4.3.1. Definició
 - 4.3.2. Tipus d'avaluació
 - A. Mètodes objectius
 - B. Mètodes subjectius
 - C. Mètodes mixtos
 - 4.3.3. L'avaluació segons el moment de la realització

Introducció

En aquest Bloc General I, l'assignatura de l'Àrea de Comportament i Aprenentatge, té una doble vessant que considerem bàsica en el món de l'esport. Per un costat veurem quines són les característiques dels diferents estadis evolutius de la persona (psicologia evolutiva), i per l'altra analitzarem com durem a terme d'una manera adequada i didàcticament ben orientada el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Quan un tècnic de qualsevol esport es posa davant dels seus esportistes, ha de conèixer quins són els trets fonamentals de la personalitat en aquella etapa evolutiva, quines són les seves necessitats educatives, com funciona el seu cos, i quines càrregues de treball poden suportar.

Així, en la primera unitat de l'assignatura estudiarem quins són els elements que constitueixen les característiques de cada una de les diferents etapes evolutives de l'individu. En la segona unitat analitzarem quins són els processos que fan que realitzem l'aprenentatge motor d'una forma eficaç i com es desenvolupen des del component més bàsic fins al més elaborat. Després, en la tercera unitat, exposarem quins estils d'ensenyament i de presa de decisions pot desenvolupar el tècnic de cara a aconseguir que els esportistes aprenguin de la millor manera. I per últim, en la quarta unitat veurem, perquè existeixi una correcta evolució del procés d'ensenyament aprenentatge, com és necessari que abans haguem establert uns objectius, unes activitats, una metodologia i una comprovació del nivell assolit.

Evidentment, aquesta última unitat serà, pel seu contingut molt més pràctica que totes les anteriors, però entenem que és necessària una fonamentació teòrica que ens permeti realitzar amb molta més precisió i eficàcia la nostra feina.

OBJECTIUS

Conèixer els processos evolutius de l'individu, en les diverses etapes de la vida, així com els factors que intervenen en l'aprenentatge i la motivació, per tal d'adequar la metodologia a l'activitat física motora.

1. Conèixer els elements bàsics de Psicologia del desenvolupament, especialment l'evolució dels interessos, personalitat, psicomotricitat, intel·ligència, etc., dels nens i adolescents.
2. Conèixer els factors que milloren el procés d'adquisició de les habilitats esportives.
3. Conèixer el paper que juga el tècnic esportiu en l'adquisició de destreses i habilitats esportives.
4. Conèixer els mètodes i sistemes d'ensenyament de les habilitats esportives

• Unitat didàctica 1

Característiques generals del desenvolupament de la personalitat

1.1. La formació de la personalitat.....	
1.2. Factors que intervenen en la formació de la personalitat.....	
1.3. Les crisis de desenvolupament.....	
1.4. Etapes evolutives.....	
1.4.1. Fases de la infància.....	
A. Etapa prenatal.....	
B. Primera fase de la infància (0-2 anys).....	
B.1. Desenvolupament motor.....	
B.2. Desenvolupament cognitiu.....	
B.3. Desenvolupament afectiu.....	
B.4. Desenvolupament social.....	
C. Segona fase de la infància (2- 6 anys).....	
C.1. Desenvolupament motor.....	
C.2. Desenvolupament cognitiu.....	
C.3. Desenvolupament afectiu.....	
C.4. Desenvolupament social.....	
D. Tercera fase de la infància (6 –12 anys).....	
D.1. Desenvolupament motor.....	
D.2. Desenvolupament cognitiu.....	
D.3. Desenvolupament afectiu.....	
D.4. Desenvolupament social.....	
1.4.2. Adolescència.....	
A. Desenvolupament físic.....	
B. Desenvolupament de la sexualitat.....	
C. Desenvolupament cognitiu.....	
D. Desenvolupament afectiu.....	
D.1. Crisi d'identitat.....	
E. Desenvolupament social.....	
E.1. Grups d'iguals.....	
E.2. Grups de referència.....	
E.3. L'associacionisme.....	
E.4. Factors constitutius d'un grup.....	
1.4.3. La maduresa.....	
A. Aspectes físics.....	
B. Aspectes cognitius.....	
C. La maduresa i la pràctica esportiva.....	
1.4.4. La vellesa.....	
A. Característiques generals.....	
B. L'exercici físic en la vellesa.....	

1. Característiques generals del desenvolupament de la personalitat

La personalitat és una síntesi original, dinàmica i relativament estable de les diverses maneres de ser i actuar de l'individu.

El desenvolupament de la personalitat és un procés constant i progressiu de diferenciació i organització d'estructures així com de funcions que s'unifiquen en sistemes. En el procés de formació de la personalitat intervenen diferents factors: intel·lectuals, motors, motivacionals, emotius i factors socials. Tots aquests reaccionen conjuntament, de manera que no és possible influir amb un, ignorant als altres.

El desenvolupament de la personalitat es basa en la contínua relació que hi ha entre els diversos factors orgànics i el conjunt de factors ambientals. La personalitat es construeix dia a dia, en una contínua i sempre oberta interacció psicològica, segons una dinàmica que varia d'individu a individu. Per tant, en la mesura que canvien en el temps alguns dels factors anteriorment citats, en conseqüència

la pròpia personalitat de l'individu també es modifica. La personalitat és més rica i complexa com més ric és el factor ambiental.

Aquestes consideracions tenen importants conseqüències pedagògiques i metodològiques ja que indiquen clarament la necessitat que té l'individu de desenvolupar-se en un ambient que afavoreixi les estimulacions motores, intel·lectuals, emotives, i socials, per adaptar-se a les funcions que compleixen durant els diversos períodes de la vida humana. És necessari que la persona experimenti; però, de fet, tant un excés (o un desordre) d'experiències i d'estímul, com la seva manca, poden obstruir el desenvolupament.

1.1. La formació de la personalitat

Definirem personalitat com una síntesi original, dinàmica i relativament estable de les formes de ser i actuar de l'individu.

El gran objectiu de l'educació és el "desenvolupament de la forma més completa possible de la personalitat de l'individu". Aquesta personalitat és una realitat complexa on destaquen quatre àrees fonamentals que estan estrictament relacionades entre si:

- Àrea corporal: que fa referència al desenvolupament del nostre cos amb totes les seves capacitats
- Àrea emotivoafectiva, que té a veure amb el món dels sentiments tant envers un mateix (concepte d'autoestima) com en la seva relació amb els altres.
- Àrea intel·lectual. Afecta la part de la personalitat que té a veure amb el món del coneixement i dels seus processos d'aprenentatge (part instructora)
- Àrea moralsocial. Aquesta àrea és la que té relació amb la part del comportament de l'individu en tant que està envoltat d'altres persones amb les que ha de conviure i relacionar-se

Aquesta classificació de les àrees de la personalitat és la més seguida pels autors especialistes en el tema, però no és gens estrany trobar en altres publicacions una classificació en què tan sols s'assenyalin tres àrees, que serien la física, la cognitiva, i afectiva (on hi estarien incloses les que tenen a veure els aspectes relacionals, amb un mateix i amb els altres).

Si anteriorment hem comentat que l'educació pretén el desenvolupament de totes les àrees de la personalitat, és responsabilitat de tots els que hi intervenim d'una forma més o menys directa, tenir en consideració que participem en aquest procés de formació i que aquest ha de ser integral, o sigui que no podem excloure cap àrea de la personalitat. De la mateixa manera totes elles estan íntimament relacionades, i qualsevol millora en una influeix de manera positiva en les altres.

1.2. Factors que intervenen en la formació de la personalitat

El desenvolupament de la personalitat es va adaptant segons cada estadi evolutiu de l'individu, així com a les seves possibilitats personals, al desenvolupament assolit a l'estadi precedent i a les experiències tingudes al llarg de tota la seva vida.

Però de totes maneres hi ha factors en la formació de la personalitat que són de naturalesa orgànica i d'altres de naturalesa ambiental.

Els factors orgànics són un conjunt de predisposicions que estan inscrites en el nostre codi genètic, i que l'individu té la tendència a formalitzar en tot el desenvolupament. Però aquests factors genètics no garanteixen en cap moment el que l'individu pugui tenir èxits esportius, ja que també existeixen altres tipus de factors que, combinats amb la pressió i les influències per part dels factors ambientals, poden afavorir o obstaculitzar les predisposicions que pugui tenir l'esportista.

Entre tots els factors ambientals que influeixen en la formació de la personalitat, el sistema educatiu hi té un paper molt important, però ni molt menys és l'únic ni té tota la responsabilitat. Hi ha també altres elements com són l'ambient familiar, el factor socioeconòmic, el cultural, els mass mèdia, etc., que emeten una sèrie d'estímul que poden ser positius però també negatius.

Aquesta combinació de factors ambientals, més els factors orgànics que venen predisposats pel codi genètic que tenim cada un de nosaltres, fa que el desenvolupament de la personalitat sigui diferent i únic per a cada persona.

És evident que tots i cada un de nosaltres hem rebut en la nostra vida una sèrie d'estímul afectius, socials i culturals, que fa que la incidència que tinguin individualment en cada persona, sigui diferent als d'una altra persona. Per això la diversitat individual és un element essencial a considerar en tot procés educatiu.

1.3. Les crisis de desenvolupament

El desenvolupament del procés evolutiu de la persona no és uniforme. A períodes d'acceleració se succeeixen períodes de desacceleració. Després de les crisis de desenvolupament de tipus físic apareixen crisis de tipus psicològic. Aquestes crisis no han de plantejar-se com aturades en el procés de desenvolupament, sinó que s'han d'interpretar com a moments de reorganització de la personalitat en la qual sembla que hi hagi moments d'instabilitat de tipus psíquic.

La manera de comportar-se, de considerar-se a si mateix i a la realitat que l'envolta ocasionen una modificació profunda i prenen una nova direcció. Aquestes crisis es troben en l'enllaç entre una fase i una altra.

Tots aquests períodes són moments d'un alt potencial formatiu perquè ens obliguen a anar definint el propi estil de vida i així poder satisfer les exigències individuals i les de l'ambient. L'individu, en aquest procés, cerca un nou estil, noves actituds que fan que sigui molt receptiu a les expectatives que se li puguin mostrar des de l'exterior.

De totes maneres cal saber que en totes les etapes evolutives, des de la infantesa fins a la vellesa, hi ha períodes d'angoixes, greus problemes, temors i desil·lusions, provocats per la mateixa evolució lògica de la persona i també ocasionats per estímuls que vénen de fora.

És molt difícil...

En la infància el noi pot créixer en situacions que molt sovint creen conflictes i problemes per resoldre, i els tècnics hem de tractar de comprendre al màxim aquestes situacions conflictives, per tal d'ajudar l'individu a trobar les solucions apropiades, que li puguin permetre un desenvolupament íntegre i normal.

... en les diverses etapes evolutives posar edats, ja que cada individu és únic amb un procés evolutiu diferent i per tant amb una maduració individual.

1.4. Etapes evolutives

Els estudiosos del desenvolupament dels nens i nenes han utilitzat en les seves descripcions els conceptes etapes, períodes o fases per indicar els processos evolutius de la persona:

- Infància
- Adolescència
- Maduresa
- Vellesa

Tots s'ocupen de l'estudi del desenvolupament físic, motor, perceptumotor, intel·lectual i social de l'individu.

Per tal de poder concretar aspectes característics dins d'unes edats determinades, dividirem el creixement en uns grans períodes de desenvolupament, considerant sempre que aquests períodes no són rígids i que depenen sempre en gran mesura del propi desenvolupament de l'individu.

És molt difícil en les diverses etapes evolutives posar edats, ja que, com hem dit anteriorment, cada individu és únic amb un procés evolutiu diferent, i per tant amb una maduració individual.

1.4.1. Fases de la infància

Les fases de la infància les classificarem en tres etapes plenament diferenciades que anomenarem de la següent forma:

- Primera fase de la infància (0-2 anys). Aquí abans farem un incís en l'etapa prenatal, ja que considerem que té una transcendència en el desenvolupament posterior del nen.
- Segona fase de la infància (2-6 anys)
- Tercera fase de la infància (6-11 anys)

En totes aquestes etapes analitzarem cada una de les àrees de la personalitat que ja hem citat anteriorment.

A. Etapa prenatal

Abans de començar a parlar pròpiament de l'etapa de 0-2 anys, dedicarem un espai a comentar la importància que té l'etapa prenatal, que és aquella que comença quan l'òvul femení s'ajunta amb l'espermatozou masculí formant el que anomenem zigot. L'etapa prenatal és de gran rellevància pel desenvolupament posterior.

En primer lloc el futur nen o nena rep una part de la càrrega que marcarà la seva forma de ser i de comportar-se: l'herència genètica. És bàsic recordar que aquesta càrrega heretada és diferent en cada persona.

Les fases que intervenen en l'etapa prenatal són les següents.

- Fase germinal: abraça les dues primeres setmanes de la vida intrauterina en la que s'inicia la divisió cel·lular.
- Fase embrionària: ocupa de la segona a l'octava setmana. En aquesta s'inicia la formació de les estructures bàsiques del cos.
- Fase fetal: ocupa de l'octava setmana fins al naixement. S'acaba la formació del nou organisme i es produeix el part.

Durant el període intrauterí o embaràs ja es pot començar a notar quina és la influència de l'ambient extern en el desenvolupament del fetus. Així, l'estat psíquic de la mare, l'acceptació del fill, les alegries, les inquietuds, les angoixes, etc., juntament amb l'estat físic, l'alimentació, les malalties, el consum d'alcohol, tabac, drogues, accidents traumàtics, etc., constitueixen components influents sobre la personalitat incipient del nadó.

Finalment el part del nadó marcarà un canvi radical. Amb el naixement comença una nova etapa de la vida amb característiques pròpies. A partir d'aquest dia s'inicia la participació activa del nou ésser humà en el seu desenvolupament personal.

Aquests procés li permetrà arribar a existir com un ésser separat de forma conscient de la seva existència i de la seva identitat i amb coneixement d'una continuïtat d'experiència que li pertany. Aquesta participació activa es duu a terme en un marc ambiental en què la presència d'altres éssers humans hi té una importància crucial.

L'activitat personal del nen o nena és inicialment molt dependent de l'activitat de les persones que l'envolten, però de manera progressiva anirà assolint una independència fins arribar a ser una persona realitzada per si mateixa i a partir de la seva experiència directa.

B. Primera fase de la infància (0-2 anys)

És l'etapa que va des del moment de néixer fins aproximadament als dos anys, i és on es produeixen els canvis qualitativament i quantitativament més espectaculars en la vida d'un individu.

B.1. Desenvolupament motor

Abans de començar amb les descripcions cronològiques sobre els diferents avenços motors comentarem dos principis de progressió en relació al desenvolupament motor:

- Principi cefalocaudal, segons el qual el desenvolupament va del cap fins a les parts inferiors del cos. Es fa evident en el fet que l'individu controla primer els músculs del cap molt abans que els moviments globals de les cames per poder posar-se dempeus.
- Principi proximodistal, segons el qual el desenvolupament va des de la part central del cos fins a les parts perifèriques. Això es demostra en el fet que l'infant controla abans els moviments globals dels braços i molt més tard els moviments precisos dels dits.

El creixement físic és d'una considerable rapidesa en els primers mesos de vida. Durant el primer any l'estatura augmenta el doble del que augmentarà en el segon any. Aquesta velocitat és igual també en relació al pes; així, durant el primer any els nens i nenes tripliquen el pes, mentre que en el segon l'augment tan sols correspon a una quarta part.

En un primer moment l'activitat motriu és difosa i generalitzada. L'infant es mou sense que els seus moviments responguin a un comportament intencionat i tinguin un objectiu concret.

A partir del quart mes s'inicia l'activitat motriu coordinada. Els moviments de tancar i obrir les mans ja no tenen el caràcter inconscient i es mostra un intent d'utilització instrumental encara que la seva eficàcia no sigui molt bona.

En finalitzar el primer any l'activitat motriu permet ja que l'individu tingui la coordinació suficient que possibiliti les activitats de manipulació i desplaçament amb una eficàcia adaptativa significativa. L'infant és capaç de gatejar, caminar, agafar objectes, agafar-los i treure'ls de diferents llocs.

Al voltant dels dos anys l'infant disposa ja d'uns mecanismes perceptumotors amb possibilitats d'utilització plena. La precisió, soltesa, eficàcia i flexibilitat, dependrà de la influència ambiental, i de les oportunitats que el seu mitjà li hagi donat per poder desplaçar-se, manipular... És ja capaç de córrer, pujar, baixar escales...

B.2. Desenvolupament cognitiu

El nadó, durant el dos primers anys de vida, madura en el pla intel·lectual i lingüístic. El lactant té una activitat inicial mental i de seguida comença a formar els primers esquemes motors i mentals, que li permeten assimilar informacions, reconèixer els objectes que li estan més propers.

Seguint teories constructivistes l'infant construeix les seves estructures mentals en un procés d'ajustament progressiu a l'entorn.

L' ésser humà ha de fer constantment diversos ajustaments amb el medi ambient i amb ell mateix. A vegades la iniciativa sortirà del medi i en altres del propi subjecte, i per això es tracta de fer una interacció dinàmica en la que persona i medi tenen una participació activa.

Per a Piaget, en aquesta etapa apareix la intel·ligència sensomotriu. És una intel·ligència pràctica ajudada en la percepció i el moviment. El medi que envolta l'infant està constituït per un conjunt de quadres mòbils i inestables ja que els objectes tan sols existeixen mentre estiguin en el radi d'actuació de la seva percepció. La seva interacció amb el medi li permetrà establir de forma funcional les nocions bàsiques que convertiran aquest caos inicial en un univers estructurat i organitzat.

B.3. Desenvolupament afectiu

En els dos primers anys de vida tenen lloc una sèrie de transformacions que permeten a l'infant passar d'un estat de total dependència a un estat de relativa independència.

Necessita d'un adult que el vigili constantment per tal d'alimentar-lo, que el vesteixi, el protegeixi i faci d'enllaç amb el món exterior.

Piaget és considerat...

... com un dels investigadors més importants sobre Psicologia infantil i es va especialitzar en el desenvolupament de la intel·ligència dels nens i la seva evolució posterior.

La vida emocional del nadó és indiferenciada i generalitzada. L'infant respon amb un mateix tipus de referència emocional a situacions vitals molt diferents (normalment amb el plor).

De forma progressiva anirà marcant la diferenciació i així, al cap de poques setmanes, la mare i el pare ja aniran diferenciant el diferent tipus de plor (gana, son, incomoditat, etc.).

El somriure apareix primer com un gest muscular davant una situació agradable. Des del punt de vista expressiu de vivència emocional apareixerà al voltant de les tres setmanes davant del rostre de la mare o de la persona en la que hagi establert la relació inicial d'acollida.

Un clima familiar d'acceptació incondicionat, amb un afecte sentit i manifestat de forma adequada, constitueixen el marc apropiat per al desenvolupament d'una personalitat sana i equilibrada.

B.4. Desenvolupament social

L'infant és un ésser social i com a tal necessita de la presència dels altres per poder conformar les seves possibilitats com a persona.

La presència humana que l'infant reclama per al seu procés de realització personal, cal que sigui de qualitat i significativament important per a ell.

L'infant rep, evidentment, la influència socialitzada dels éssers humans amb els que estableix la relació, però al mateix temps influeix sobre aquests éssers humans i el seu comportament social.

Aquests processos d'interacció personal estan en relació amb la seva maduració somàtica, els seus progressos en la intel·ligència i els avenços de l'afectivitat. Tanmateix anirà modificant-se i augmentant la seva complexitat d'igual manera que ho fan els altres processos psíquics. Així, per exemple, l'infant d'un any rep una influència ambiental tant del medi físic com de les persones que l'envolten, que el farà evolucionar segons com siguin aquestes interaccions.

C. Segona fase de la infància (2- 6 anys)

És l'estadi evolutiu en què l'infant comença els primers aprenentatges escolars i a dominar amb molta més destresa el propi cos i els objectes que l'envolten.

El fet de començar a assistir a una institució escolar provoca en el nen un procés de canvis en els aspectes relacionats amb el desenvolupament afectiu i social.

C.1. Desenvolupament motor

La progressiva maduració del sistema neuromuscular és el fonament per a l'augment de la destresa en l'execució d'activitats físiques.

L'infant corre amb més harmonia, pot augmentar la velocitat o disminuir-la amb més facilitat. És l'etapa ideal per a l'aprenentatge no ja dels patrons de moviment, sinó de l'inici de les habilitats motrius bàsiques (córrer, saltar, llançar, rebre, giravoltar, i totes les seves variants i combinacions).

L'element clau en l'assoliment d'aquestes habilitats motrius passa per la quantitat d'experiències que els nens i nenes d'aquesta etapa poden realitzar i assumir.

Segons quin sigui el nivell en aquesta franja d'edat, li serà més fàcil o bé més complicat poder realitzar un procés d'aprenentatge d'habilitats més complexes.



A mida que l'infant guanya en tamany i en força, també va perfeccionant les destreses i les capacitats motores, i el mateix temps les percepcions que rep també es modifiquen.

Els seus objectius en aquesta etapa, passen per aconseguir un bon esquema corporal, una bona orientació espacial i temporal, a més d'un augment i domini de les habilitats motrius bàsiques i les seves combinacions abans esmentades.

Però aquest procés ni molt menys s'acaba en aquesta etapa sinó que es desenvolupa i es perfecciona en l'estadi posterior (tercera fase de la infància).

C.2. Desenvolupament cognitiu

El nen ja no està limitat per la percepció i el moviment en els processos d'adaptació. Pot deslligar-se mentalment de la realitat i anticipar esdeveniments mitjançant la imaginació i recordar experiències anteriors a partir de la memòria.

Per arribar al pensament pre-operatiu juguen un paper molt important la imitació i el joc.

La imitació és un instrument eficaç de desenvolupament intel·lectual ja que serà la base de les noves adquisicions que el nen ha de realitzar; un exemple d'això és el llenguatge.

Per aquest motiu l'escola ha d'oferir models correctes d'aprenentatges perquè s'assimilïn de la forma més adequada. Aquests models correctes de llenguatge han de ser amb vocabulari i pronunciació adequada, i al mateix temps amb gestos i postures.

En aquest estadi és més perceptiu i unidireccional. Quan es valora un fet qualsevol l'infant de 3-4 anys es deixa influir per l'aspecte més atractiu i perceptivament més rellevant, i no pren en consideració altres aspectes que poden ser més importants.

Quan l'infant percep un objecte, el més normal és que es fixi en una sola característica, com pot ser la grandària, el color, o fins i tot l'embolcall que duia una joguina.

El pensament en aquesta etapa no es regeix per les lleis lògiques. És un pensament intuïtiu en el que les percepcions condicionen les possibilitats de raonament.

Una escombria segons les circumstàncies, pot representar un cavall, i a continuació pot ser una guitarra, o bé una espasa.

C.3. Desenvolupament afectiu

L'infant comença a utilitzar el pronom "jo". Això indica clarament que el nen es distingeix clarament dels altres i d'altres coses que l'envolten. D'aquesta manera assolix un pas més envers la seva autonomia personal.

L'infant petit parla en nom propi, considera que el seu punt de vista és únic i irreversible. Per això aquesta fase és principalment dominada per l'egocentrisme. Aquest egocentrisme condueix a que l'infant ho relaciona tot amb ell mateix i creu que les coses existeixen només en funció del propi "jo".

Quan el nen percep un objecte...

... el més normal és que es fixi en una sola característica, com pot ser la grandària, el color, o fins i tot l'embolcall que duia la joguina.

Una escombria...,

... segons les circumstàncies, pot representar un cavall, i a continuació pot ser una guitarra, o bé una espasa.



Construeix el món d'una forma inconscient, subjectivament, i dóna a les coses les característiques que encaixen i es troben en ell mateix. Es construeix un món a la seva mida i ell està situat al mig.

L'infant petit no té cap preocupació en fer-se entendre pel seu interlocutor; quan l'infant parla no pensa que aquest pugui no entendre'l ni tampoc pensa adaptar el seu llenguatge per fer-se entendre millor. Ell sembla entendre que l'altra persona té un conjunt de coneixements semblants al seu.

Frases com "he arribat primer que tu", "ara em toca a mi", "llavors no jugo més", són una manifestació de l'egocentrisme, com ho són la petulància, les empipades, el no estar d'acord de forma colèrica, i adoptar actituds d'aïllament. L'infant atribueix als altres i també als objectes, els seus sentiments i els seus desigs, i al mateix temps té una visió unilateral de la realitat.

C.4. Desenvolupament social

A partir del tercer any, a més dels jocs motors, l'infant també s'interessa pels jocs simbòlics, en què la imaginació hi té un paper molt important. En aquesta etapa l'infant pot imaginar objectes que no hi són, fent veure que realment existeixen i que una part d'ell mateix n'és part. Aquesta capacitat li permet fer diferents papers, que en l'activitat real li són impossibles, però es fan realitat en situacions del joc.

Tal i com hem citat en el tema anterior, el joc ha de ser el protagonista principal de la vida de l'infant, tant en família com a l'escola i és un dels mitjans més eficaços de desenvolupament social.

Quan en els jocs infantils, entren com un element significatiu els adults i altres nens, el joc aleshores es convertirà en un medi molt eficaç de desenvolupament social. És el moment ideal perquè nens i nenes assoleixin els principals patrons motors, i a la vegada, comencin l'estructuració de coordinacions bàsiques amb diversos objectes en moviment.

L'infant és fonamentalment un ésser social que respon a les sol·licituds dels altres i que al seu voltant suscita un interès i unes respostes d'empatia.

Si en el tercer any de vida l'infant és encara un ésser més aviat egocèntric en els jocs i no s'adona de les exigències dels altres, quan tindrà 5-6 anys serà més sensible a la companyia dels coetanis i als seus desigs.

Els jocs cooperatius i associatius, de fet augmenten en el transcurs de la segona infància mentre que disminueixen els individuals.

D. Tercera fase de la infància (6 – 12 anys)

D.1. Desenvolupament motor

Per a Gesell "el desenvolupament de l'infant està sotmès a un procés de maduració nerviosa, que implica la successió de diferents tipus d'activitats que apareixen en el mateix ordre i quasi en la mateixa època en tots els nens i nenes normals"

Entre els 6 i 7 anys l'infant té un ràpid creixement que trenca l'equilibri estaturponderal: l'infant es fa més llarg, i té una figura molt semblant a la de l'adult. Aquest ràpid creixement comporta també una notable elasticitat de l'esquelet, una

transitòria insuficiència muscular juntament amb una inseguretat motora i psicològica.

Pels voltants dels 8-9 anys, l'infant s'engreixa, i així restableix un equilibri entre el pes corporal i l'estatura.

L'infant pot jugar a jocs en grup que no només el diverteixen, sinó que li transmeten seguretat i l'acostumen a actuar amb respecte a les normes.

L'objectiu del desenvolupament psicomotor és el control del propi cos per obtenir-ne totes les possibilitats d'acció i expressió que a cadascun li siguin possibles.

Aquest desenvolupament comporta un component extern, l'acció i el moviment, i un component intern, la representació del cos i les seves possibilitats.

En relació al desenvolupament motor hi podem distingir diferents components tant madurats com de relació: el desenvolupament i control dels seus components suposa el domini del cos. Els components de maduresa fan referència al desenvolupament físic i els seus progressos en el control postural, i els components relacionals tenen a veure amb els elements bàsics que s'han de desenvolupar: l'esquema corporal, l'estructuració de l'espai i del temps i l'aspecte social de la persona.

Entre els 6-11 anys han de desenvolupar-se de la forma més articulada possible tots els esquemes motors de base per tal d'afinar la coordinació.

El principal objectiu d'aquesta etapa passa per dominar la pròpia motricitat. En la tercera infància s'intenta perfeccionar els objectius assolits els anys anteriors.

En resum, els problemes evolutius que haurà de resoldre l'activitat física en aquesta etapa estan relacionats amb:

- L'adquisició de l'autonomia corporal i motriu
- L'estructuració de l'esquema corporal
- L'aprenentatge de les habilitats motrius bàsiques
- L'adquisició d'una imatge corporal satisfactòria i autònoma

D.2. Desenvolupament cognitiu

A més dels canvis físics que s'experimenten en aquesta etapa, des del punt de vista cognitiu, també apareixen elements que modifiquen el comportament intel·lectual.

A partir dels 7 anys aproximadament el pensament es va modificant i es va convertint més lògic i menys egocèntric, de la mateixa manera això també es manifesta en el llenguatge i en la forma de comunicar-se, ja que és una comunicació més interpersonal, més correcta, pel fet que augmenta el seu vocabulari i les seves possibilitats d'expressió.

Cal considerar que el llenguatge és un factor clau en el desenvolupament psicològic general, però també a l'inrevés, doncs tot està íntimament relacionat. És difícil explicar l'evolució del pensament, sense relacionar-lo amb l'entorn així com, el desenvolupament motor, el llenguatge i el component afectiusocial entre altres.

En l'estadi anterior el pensament era del tot unidireccional; ara l'activitat cognitiva pot considerar de forma clara les diverses dimensions de les coses, amb una sèrie d'operacions mentals. El pensament es torna reversible, i l'infant ja pot fer operacions de reversibilitat, pot fer classificacions, posar en sèrie, definir el valor cardinal d'un conjunt d'objectes, valorar el temps i les distàncies, i pot començar a dibuixar segons les regles de la perspectiva.

Gessell és un autor...

... que té molts llibres en què explica quines són les característiques i comportaments en les diverses fases de la infància i adolescència, que poden ser de molta ajuda per a conèixer i aprofundir més sobre aquest tema.

Segons Piaget, l'infant entra en l'estadi de les operacions concretes. L'element més important d'aquest és que l'infant ara ja pot fer una representació mental, encara que sigui molt elemental, del que vol fer.

També s'adona que la relació i diferenciació entre diversos objectes no depèn només de valors absoluts (pes, color, etc.) sinó que la relació es pot deure' a dos o més factors de relació entre ells. Al mateix temps pot raonar sobre el "tot" i les seves parts de forma simultània i por ordenar els objectes en funció d'una dimensió de quantitat (com longitud o pes).

En l'edat escolar continuen els jocs simbòlics i de dramatització però al mateix temps també hi ha jocs de construcció i de regles, en els quals són clarament expressades l'exigència de reproduir amb la màxima precisió la realitat i d'adequar-se a les regles generals.

Abans de començar un joc de grup, es discuteixen les tandes, les normes a seguir, i concretats aquests punts, els nens i nenes ja poden començar a jugar de forma satisfactòria.

Aquesta maduresa aconseguida, fa que l'infant ja sigui capaç de comprendre el significat social de les normes. En un primer moment les normes són immutables, absolutes i vinculants per a tots els membres del grup. Després ja es comença a comprendre que cal respectar-les, però que no sempre és oportú aplicar-les en el sentit literal, i és per això que jocs en què hi ha una gran complexitat a nivell de normes i regles, els infants les modifiquen per tal que en sigui més fàcil la realització.

D.3. Desenvolupament afectiu

En aquesta etapa centrarem el desenvolupament de l'afectivitat en un concepte que es comença a evidenciar, i que té una importància cabdal en al nostra vida. És el concepte d'autoestima, que el podem definir com l'autoavaluació, o concepte que tenim de nosaltres mateixos, expressat com un judici d'aprovació o desaprovació emès per nosaltres sobre les nostres accions.

La visió que els individus tenen de si mateixos influeix en el seu comportament, de manera que qui es valora positivament afronta en general la realitat amb optimisme i confiança.

Però quins factors són els que fan que un infant tingui un nivell d'autoestima més o menys elevat?

Primerament, els trets i dots individuals per als aprenentatges i competències que provoquen un procés de feedback (retroalimentació); però això no és suficient per justificar el nivell d'autoestima d'una persona. No és gens estrany que persones competents tinguin poca confiança en ells mateixos, i contràriament, d'altres aconsegueixen aprofitar al màxim el seu potencial a causa de la gran confiança que tenen en si mateixos.

De fet en la construcció de l'autoestima intervenen diversos factors, cap d'ells essencial en si mateix, però les combinacions poden crear un terreny més o menys favorable.

Alguns d'aquest factors són els següents:

- Sentir-se acceptats pels adults significatius (pares, mestres, entrenador): Els infants que se senten ben acceptats es dirigeixen als pares amb confiança i són propensos a identificar-se amb ells.
- Experiències de respecte : És important que els adults tinguin respecte per les expressions i les iniciatives que el nen proposi o realitzi, ja que això farà que l'infant tingui una gran dosi de confiança.
- Regles de comportament: El respecte de l'autonomia no cal que sigui necessàriament deslligat de la necessitat d'adequar-se a una sèrie de normes de comportament. En realitat viuen més experiències de llibertat els infants que estan sotmesos a algunes regles de base que aquells que no tenen cap tipus de normes.
- Autoestima en els models adults : És important que l'adult tingui una imatge positiva d'ell mateix, ja que per l'infant serà una referència tranquil·litzadora

D.4. Desenvolupament social

Quan l'infant és petit el seu grau de socialització es redueix a la família, l'escola, els mestres i els companys . Quan el nen inicia l'escolaritat, els companys comencen a tenir un paper important . És un primer pas cap a la relativa independència que assumirà més tard. La seguretat que ve de la progressiva expansió a nivell intel·lectual, d'un assoliment més ric en relació al llenguatge i la expansió a nivell social, fa que desitgi cada cop més fermament separar-se de la família.

Un nen de 8-10 anys que estigui bastant segur dels seus afectes, i tingui un ambient familiar estable i serà i a més estigui acostumat a la varietat de les relacions socials, no ha de tenir cap dificultat per comprendre els canvis, ja sigui perquè és capaç d'assumir-los amb facilitat o bé perquè disposa d'una seguretat i una bona dosi d'autoestima.



1.4.2. L'adolescència

Entenem per adolescència aquella etapa evolutiva que segueix la infància i precedeix l'edat adulta.

Tradicionalment l'adolescència ha estat considerada com un període crític en el desenvolupament de la persona en totes les societats tradicionalment més avançades, tot i que aquest procés influeix més o menys a tots els joves. Hi ha qui explica que els problemes que afecten adolescents vénen condicionats per tres motius:

1. Per les situacions de canvi de la nostra societat i de les demandes que se'ls exigeix, com poden ser les demandes de tipus professional o vocacional.
2. Altres centren la problemàtica dels adolescents en els ajustaments fisiològics vinculats a la pubertat com són, per exemple, els canvis produïts per l'augment de les hormones de tipus sexual i els canvis en l'estructura i la funció del seu cos.
3. Una tercera via opina que els problemes dels nois/es en aquestes edats vénen motivats per una inseguretats de tipus psicològic, ja que se'ls demana un ajustament en el comportament de tipus sexual, d'assoliment d'unes normatives de tipus social i fonamentals, per a la seva vida posterior, i un inici en la seva vida laboral.

Però en tota aquesta polèmica sí que hi ha un punt d'acord; i és que els adolescents són diferents els uns dels altres i, en conseqüència, generalitzar en relació a les seves problemàtiques mai no serà una bona solució.

Cadascun d'aquests nois/es tenen unes vivències personals, un desenvolupament corporal, un entorn sociocultural, unes aptituds de tipus cognitiu i motor diferents i per això viuran el seu procés d'ajustament personal, social i afectiu de forma totalment individual i única.

A. Desenvolupament físic

Tots els adolescents comparteixen, però, un cert nombre de situacions i problemes comuns, com poden ser els canvis a nivell fisiològic i físics que són típics de la pubertat, i del creixement posterior. Tots tenen la necessitat d'establir la seva pròpia identitat i tots busquen en última instància un paper en la societat que els permeti ser membres actius i obrir-se camí en la vida com a subjectes independents.

Un cop feta una anàlisi inicial de la problemàtica de l'adolescent estudiarem en un primer moment quins són els factors de creixement, els canvis més significatius que es produeixen en aquesta etapa, i seguirem el mateix procés que hem fet en els estadis anteriors. Per això analitzarem quins canvis es produeixen des del punt de vista físic (que són els canvis més espectaculars), cognitiu, afectiu, i social, i quina repercussió tenen des de la vessant de l'activitat esportiva.

Els factors que determinen el creixement són de dues menes:

a) Endògens

- Ascendència individual (alçada dels pares, dels parents i dels avantpassats)
- Raça, tronc ètnic al qual es pertany i sexe del subjecte (els homes generalment tenen una alçada més elevada que no pas les dones)
- Sistema endocrí (influència que exerceixen a diversos nivells les hormones de la hipòfisi, la tiroide, les suprarenals, les gònades, etc..)

b) Exògens

- La composició de l'alimentació (proteïnes, glúcids, lípids, aigua, sals minerals)
- Els factors vitamínics
- La ració alimentària com a aportació necessària de la quantitat de calories, d'aigua i de sals minerals i de vitamines
- Els factors ambientals, com ara els geofísics i climàtics
- Els factors socioeconòmics, com ara els sanitaris i l'activitat motora.

En l'etapa de la infantesa el desenvolupament dels nois i de les noies era semblant sense cap diferència significativa, però a partir dels onze anys, aproximadament, el desenvolupament físic de les noies és més accentuat que el dels nois. Al final de l'etapa els dos sexes estaran completament diferenciats i ja desenvolupats, però en un inici les noies avancen amb molta rapidesa.

Els canvis fisiològics i corporals que es produeixen en aquests anys es deuen en part, a l'augment de la producció d'hormones gonadotrípiques de la glàndula pituïtària anterior. Aquesta glàndula és la que estimula les gònades i per tant augmenta la producció de les hormones sexuals i el desenvolupament d'espermatozous i d'òvuls madurs. Aquestes hormones sexuals (la testosterona en els nois i els estrògens en les noies) en combinació amb altres hormones del

cos, estimulen el creixement dels ossos i de la musculatura, accelerant el creixement general.

Pel que fa a les proporcions del cos, a l'inici d'aquest període hi ha un augment del creixement en alçada i un augment més lent del creixement del pes. L'augment de l'estatura el determina de manera particular l'allargament de les extremitats (braços, i cames), més que no pas el tronc: és per això que es produeixen desequilibris en les proporcions del cos que són típiques de l'adolescència.

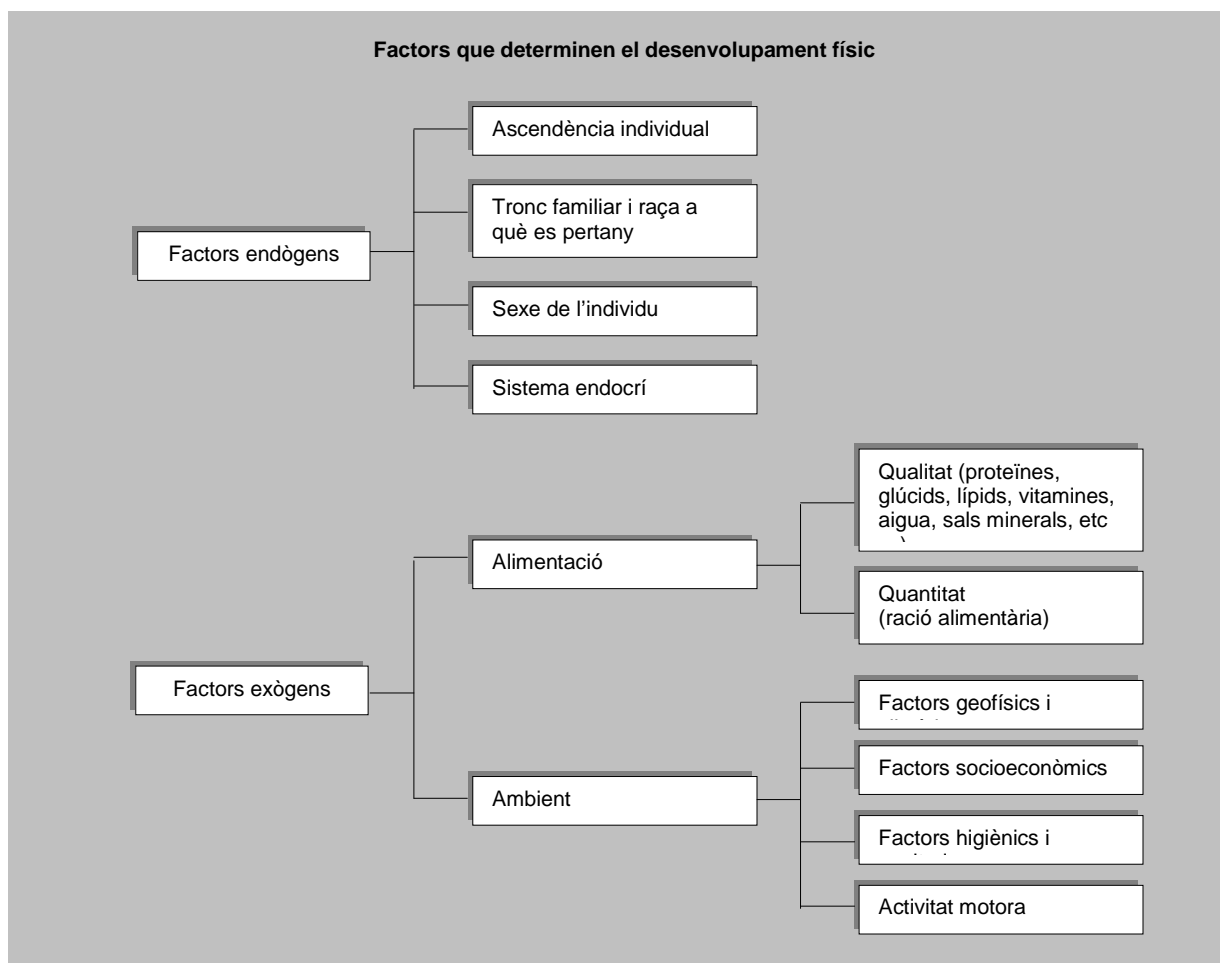
La diferència entre els sexes és palesa també en les proporcions del cos. La musculatura esquelètica es desenvolupa en particular amb allargament de les fibres musculars. El creixement de la musculatura de les extremitats inferiors és tan fort que arriba fins a més del 50 % de la massa muscular. Al mateix temps que hi ha un augment de la massa muscular també hi ha un increment lògic de l'augment de la força. El sistema cardiovascular té un desenvolupament continu. El volum absolut del cor augmenta independentment de l'edat.

Els nois conserven la pelvis en el seu estat normal, mentre que les seves espatlles guanyen de volum i les mans es tornen més amples i guanyen amb força. Al mateix temps també hi ha una disminució del teixit adipós subcutani, especialment a les extremitats. Això no passa amb les noies que tenen un teixit gras més espès que els nois a qualsevol edat i segueix augmentant en els anys de l'adolescència.

A les noies se'ls eixampla la pelvis, l'espatlla es queda petita, i també assoleixen abans que els nois la màxima força muscular, per causa de la seva maduració sexual precoç.

En línies generals quasi totes les parts del cos pateixen algun tipus de canvis durant l'adolescència i la grandària de molts teixits augmenta. El front comença a aixecar-se i a fer-se més ample. La boca es fa més gran i els llavis prims es tornen més grossos. La barbata comença a sobresortir. A més el cap, que era relativament gran, es proporciona a la longitud del cos, degut en gran mesura a què les extremitats creixen amb més rapidesa que el cap.

En aquest ràpid creixement, la divergència en el desenvolupament entre els aspectes morfològics i el pes, i l'alternança del desenvolupament dels segments corporals fa que la figura del noi/a acabi sent poc agraciada i gens harmònica. Aquest ràpid creixement d'alçada implica una mal-leabilitat més gran de l'esquelet, i una insuficiència muscular transitòria. Els seus moviments són imprecisos, sovint maldestres, i això implica en el pla psíquic, una inseguretat i timidesa. Però el fet més remarcable en l'adolescència des del punt de vista físic passa per l'inici de la funció sexual i les seves conseqüències corporals de diferent grau.



B. El desenvolupament de la sexualitat

La sexualitat en l'adolescència s'accentua per l'augment de les pulsions genitals; s'ha d'entendre com una necessitat imperiosa que respon a la crisi de creixement de l'adolescent.

La pulsio sexual, que ha augmentat influïda per transformacions hormonals i anatòmiques, és, naturalment, una de les principals variacions fisiològiques concomitants amb l'adolescència, però les formes que assumeix i la manera com s'expressa varien segons el sexe i les capacitats psicològiques i culturals.

En un primer moment les pulsions sexuals apareixen en l'individu com un element estrany i autònom; i és que les sensacions sexuals van i vénen espontàniament, sense cap lligam aparent amb la persona. Amb el temps aquestes pulsions es transformen quantitativament i qualitativament i esdevenen ja de tipus genital.

En el noi, la pulsio sexual és imperiosa i biològicament específica; s'hi ha d'encarar directament, i ha de trobar en ell mateix els mitjans per tal de procurar-se una satisfacció sexual sense que en tregui cap sentit de culpa excessiu.

Mentre que en les noies la pulsio sexual tendeix a ser més difosa i ambigua. Sembla que en les noies els impulsos sexuals es poden transformar i traspasar a d'altres formes; en aquest cas, la sexualitat no es percep com a tal i és molt fàcil

que sigui idealitzada, espiritualitzada i sublimada. Per la majoria de les noies, la gratificació sexual com a tal es considera secundària o si més no, estrictament lligada a la realització d'altres necessitats, com ara l'estima d'elles mateixes, la pròpia afirmació, l'afecte i l'amor.

De forma global, doncs, l'assimilació de la sexualitat en si mateixa té lloc quan el subjecte aconsegueix transformar la simple descàrrega de la pulsio sexual en un factor orgànic de la personalitat.

C. Desenvolupament cognitiu

Independentment dels canvis físics i fisiològics que es produeixen en l'adolescència també cal afegir els canvis impressionants que es produeixen en l'àmbit cognitiu. En aquesta etapa el noi/a té la capacitat d'adquirir i utilitzar coneixements arribant a la seva màxima eficàcia. Tanmateix cal destacar que el nivell de funcionament intel·lectual assolit al final de l'adolescència o al començament de l'edat adulta i el grau en què s'exerciti aquesta capacitat determinarà en gran mesura, el futur cognitiu del adult.

Segons Piaget que ja hem anomenat anteriorment, l'adolescent passa de l'etapa de les operacions concretes a l'etapa de les operacions formals. En aquesta etapa l'adolescent assumeix noves capacitats importants: "Pot agafar com objecte el seu propi pensament i raonar sobre el mateix". Pot considerar no solament una possible resposta a un problema, o una explicació a una situació, sinó diverses possibilitats al mateix temps.

La capacitat de generar hipòtesis sistemàticament i de comparar-les augmenta de gran manera la capacitat de l'adolescent per entendre's a ell mateix i a l'entorn que l'envolta.

El pensament adolescent es torna més abstracte i no necessita la percepció ni l'experiència concreta. Aplica cada vegada amb més traça les operacions mentals a hipòtesis fins i tot no reals. Les conclusions del pensament treuen la seva validesa, ja no de la verificació empírica, sinó de la coherència lògica de les mateixes proposicions.

Els adolescents són uns grans raonadors, però poc raonables, sovint els interessen els problemes que no són actuals, les situacions utòpiques, interessants, la majoria de vegades, com una ocasió per exercitar les noves funcions lògiques i especulatives i sistemàtiques. De vegades elaboren teories abstractes, creen sistemes filosòfics; els interessa la política, l'art i l'estètica, amb l'esperança d'aportar a cadascun d'aquests camps una contribució personal pròpia, d'introduir la recerca de solucions que no s'han intentat mai, de canviar el món, i de transformar-lo de forma radical.

L'adolescent ara és capaç no tan sols d'entendre l'estat immediat de les coses, sinó també d'entendre els possibles estats que aquestes coses podrien assumir. Aquesta nova concepció de la discrepància entre com són les coses i com podrien ser són les causes del molts sentiments de depressió, i de disconformitat dels adolescent. Aquesta consciència de la discrepància entre el real i el possible també contribueix a convertir en rebel, l'adolescent. Compara contínuament el possible amb allò real i descobreix en allò que és real moltes de les errades existents.

Aquesta nova concepció dels valors, juntament amb els principis morals i la preocupació per la introspecció personal i l'autocrítica, condicionen les relacions amb el propi jo i amb els altres.

Al mateix temps el desenvolupament dels futurs plans de vida que caracteritzen als adolescents, depenen en gran mesura de la maduració cognitiva que té lloc en aquesta etapa.

D. Desenvolupament afectiu

Les transformacions a nivell físic i cognitiu que es produeixen en aquesta etapa constitueixen la base de molts canvis a nivell psicològic i sobretot de tipus emotiu. En aquest aspecte el canvi més rellevant és el sentiment de fractura en la continuïtat en el desenvolupament de si mateix.

L'inici d'un ràpid creixement corporal i la transformació del propi cos i de les proporcions provoquen una inseguretat motora, que en moltes ocasions els fan semblar maldestres i poc coordinats.

El noi/a viu buscant un estil de vida, una forma d'adaptació i presenta un caràcter força complex i sensible a qualsevol influència.

D.1. Crisi d'identitat

Un element que hem de considerar en la nostra anàlisi del desenvolupament corporal de l'adolescent és el que té a veure amb la crisi d'identitat que pateix.

L'adolescent passa d'una etapa en què gràcies a l'entorn familiar, la seva identitat tenia una funció i un sentit ben concret, a una altra fase on ell mateix és l'artífex de la seva pròpia identitat.

Aquesta pèrdua de la identitat infantil junt a l'actual imatge que té ara de l'entorn familiar (i que ara comença a qüestionar), és un element que remou profundament les vivències de l'adolescent. S'observa com la pèrdua de confiança en l'omnipotència i l'omnisciència dels pares provoca la seva immediata desvaloració.

Però s'ha de considerar que la formació de la identitat és un procés inconscient que travessa tota la vida humana, i el concepte de la identitat del propi JO es converteix en un concepte clau en tot el període de l'adolescència.

Durant l'adolescència, els canvis de tipus físic i fisiològic són molt ràpids. Davant la revolució fisiològica que es desenvolupa dintre seu, i davant de les diverses exigències que la vida li presenta, el jove es preocupa de la diferència entre com el veuen els altres i com se sent efectivament que és ell mateix.

Durant aquesta etapa el canvi del cos és el fet que determina una imatge diferent i una modificació de la idea global de la pròpia persona.

Al mateix temps també pot comprendre que els qui són com ell, també comparteixen les seves dificultats en una realitat problemàtica. Aquest coneixement el pot dur a una primera identificació amb el grup dels qui són com ell i el pot ajudar a adquirir seguretat, equilibri i una imatge d'ell mateix més gratificant.

El comportament rebel que es cospa en la majoria dels adolescents no és només la voluntat de capgirar els valors dels pares, sinó que revela un fort desig d'alliberament dels objectes originaris d'amor.

Els adults (no pas els pares) ofereixen sovint noves pautes de comportament i ajuden l'adolescent a millorar la imatge d'ell mateix i així es converteixen en objecte d'identificació.



Pel que fa als models de comportament dels adults l'adolescent prefereix els qui tenen característiques concretes: el model masculí s'orienta cap a l'acció i el model femení és atret pel món de les persones.

Aquesta identificació amb els altres facilita el camí de l'adolescent cap a la integritat i l'estabilitat del jo. Aquest procés de la formació de la identitat és un deure fonamental de l'adolescència i és un element important en el desenvolupament de la personalitat, la qual està formada per un patrimoni genètic i per tot el que adquireix en el transcurs de la vida.

La personalitat no es pot considerar un producte acabat sinó més aviat un procés de transició i tot i presentar alguns trets estables es transforma contínuament, amb les experiències i les vivències que transfereixen en la vida d'una persona.

E. Desenvolupament social

En l'adolescència, les relacions socials proporcionen al noi/a la capacitat d'explicitar destreses i interessos propis de la seva edat compartint problemes i sentiments semblants. Per aquest motiu el contacte amb els companys és important. Les relacions amb els altres del mateix sexe i de l'oposat, en aquesta etapa evolutiva, serveixen de prototipus per a les relacions adultes posteriors.

La naturalesa dels grups amb companys evoluciona amb l'edat. Inicialment comença amb la colla; després comença a interaccionar amb els nois i noies; posteriorment evoluciona cap a grups, heterossexuals, per arribar per últim a la parella.

E.1. Grups d'iguals

Les amistats tenen un paper molt bàsic ja que ajuden l'adolescent a entendre's amb els seus propis sentiments i complexos juntament amb els dels altres. A més li proporcionen l'oportunitat de compartir interessos i activitats amb els seus coetanis. Això fa que la majoria dels adolescents busquin activament una acceptació social per part dels seus companys.

Aquests tipus de grup l'anomenarem "grup d'iguals" i és on el jove, tendeix a viure les pròpies relacions extra-familiars més significatives. Aquest grup està constituït per membres que pertanyen a la seva mateixa classe social i generacional (amics coetanis, veïns etc.). Aquesta agregació la fan possible elements situacionals, econòmics, culturals i ètnics que admeten la identificació recíproca. El grup d'iguals manté, de tota manera, un caràcter provisional, experimental i al mateix temps garanteix una certa flexibilitat i tolerància, pel que fa a les normes d'adhesió del noi. L'adolescent el viu com a tal, en termes de llibertat i protecció.



E.2. Grups de referència

Però el procés de socialització de l'adolescent no acaba en el grup d'iguals, sinó que alhora el jove necessita un grup que anomenarem grup de referència i que, conjuntament amb el grup d'iguals, contribuiran a construir en l'adolescent aquelles orientacions sobre els valors que donen origen a motivacions, actituds i trïes de comportament en una realitat social que les proposa, les aprova i les legítima.

Aquest grup de referència és el dels adults, al qual el jove desitja pertànyer. Aquest grup constitueix per al noi una experiència de socialització avançada en el sentit que l'adolescent l'experimenta en termes d'aspiració a l'afiliació a un grup idealitzat. El pas de la identitat lligada a les atribucions familiars i infantils a la

identitat adulta exigeix en l'adolescent una necessitat afiliativa directa cap a qualsevol grup extra-familiar que sigui socialment significatiu.

Aquesta aspiració crea en l'adolescent una tensió emotiva i cognitiva cap a la identificació i a la interiorització dels papers i de les actituds pròpies del grup de referència. Tot jugant una sèrie de rols, l'individu participa en un món social i quan els interioritza, assimilant-los i fent propis els valors i les normes de conducta, l'adolescent fa que aquest món es torni real subjectivament i, per tant, que pugui confirmar a la persona la seva identitat

L'adolescent que s'identifica amb un grup de referència, tant si es tracta d'un club esportiu, o d'un moviment d'opinió, tant si es tracta d'un moviment cultural, d'un partit polític o d'un grup professional, mirarà d'apropar-se al comportament i, als valors dels membres d'aquesta realitat social.

L'adolescent tendeix a uniformar-se als valors, a les normes, als gustos i als estils de vida d'aquests grups, encara que no en formi part d'una manera efectiva.

Conjunts musicals, equips de futbol, els joves del bar del barri es poden convertir per a l'adolescent en objectius d'una identitat social, i per tant en les imatges envers les quals orientarà la seva socialització.

E.3. L'associacionisme

L'adhesió al grup de referència es fa mitjançant el grup d'iguals del que ja hem parlat anteriorment. Quan aquests dos tipus de grups es troben es genera el fenomen de l'associacionisme, és a dir, de l'agregació social en què conflueixen les exigències afiliatives, d'identificació, d'adquisició de papers, de poder, de protecció afectiva, d'autorealització i de xoc emocional.

Per a l'adolescent, l'ambient social que s'ha constituït d'aquesta manera és el terreny ideal per arrelar-se i arribar a l'adquisició d'una conducta regida en termes de valors i motivacions.

E.4. Factors constitutius d'un grup

En primer lloc hem de considerar que els grups es poden considerar en funció de les relacions de rol que s'hi desenvolupen, i dels lligams afectius que es produeixen en:

- Agrupacions primàries, en les que la finalitat de l'agrupament és satisfer les necessitats emotives i socials dels seus membres.
- Grups secundaris, la finalitat dels quals és assolir objectius específics i limitats vinculant les persones a un paper ben definit.

El fet de formar part d'un grup esportiu més o menys organitzat significa per a l'adolescent fer una experiència simultània d'una agrupació primària o secundària, en el sentit que, en general, l'element de cohesió ve donat per interessos i finalitats comunes i també per necessitats socioemotives.

El grup, sobretot juvenil, no és un simple agregat de persones posades d'alguna manera plegades. Es pot parlar correctament de grup només on hi ha uns prerequisits precisos que permeten considerar-lo com a tal.

El grup és un conjunt dinàmic constituït per elements que es perceben recíprocament i que tenen certa dependència entre ells en alguns aspectes. Aquesta interdependència es veu afavorida si les premisses del grup de referència

(aspiració a la qual es vol pertànyer) i del grup d'iguals (possibilitat de reconèixer-se) existeixen i coincideixen en la dinàmica afiliativa.

La creació d'un grup és una finalitat que el tècnic ha d'intentar assolir paral·lelament amb d'altres objectius que es proposin.

1.4.3. La maduresa

La maduresa és l'etapa de la vida de la persona, molt complexa, però al mateix temps poc estudiada com a etapa pròpiament dita, ja que els canvis que s'hi produeixen són diversos però sense tenir cap element de cohesió.

En primer lloc la maduresa ve marcada pel fet que la persona normalment ja té una plena independència econòmica, un equilibri afectiu, una posició en l'entorn, i una estabilitat des del punt de vista físic.

A. Aspectes físics

En aquesta etapa la persona va minvant la seva capacitat d'una manera molt lenta. Un dels motius de la degradació de la condició física és el fet que durant els anys de joventut la persona hagi tingut uns hàbits de vida saludable i un bon estat de forma. La persona que ha tingut un estil de vida sedentari veu com la seva salut va minvant cada dia. En la dona, al voltant dels 50 anys comença la menopausa, és a dir, la retirada de la menstruació, que marca el fet que el cos comença a patir un retrocés en les seves funcions. En l'home no hi ha cap fet determinant, però sí que hi ha determinats indicis que fan que es comenci a parlar d'una disminució de la condició física.

B. Aspectes cognitius

A nivell d'evolució psicològica, durant la maduresa hi ha alguns moments en què es produeixen amb una certa normalitat tensions produïdes pel fet que el subjecte s'adona que ja no té les mateixes forces o les mateixes capacitats de temps enrere.

Popularment es coneix amb el nom de la crisi dels 40, ja que sembla que és una data força significativa. Sembla que sigui el moment de fer balanç sobre l'existència, la vida, i els fets més importants que ens han succeït.

Això no vol dir que tothom passi per aquesta anomenada crisi, però sí que és característic que en alguns moments es faci una certa reflexió d'aquest tipus, produint de vegades algun trastorn o altre. El fet que els fills es facin grans, de perdre la feina, la disminució en les capacitats físiques o bé la pèrdua d'algun familiar proper són els principals motius que es produeixi aquesta crisi.

C. La maduresa i la pràctica esportiva

La pràctica esportiva ja no respon a una exigència de rendiment, al contrari, és en aquesta època quan es veu el resultat de la feina feta durant els anys anteriors. Si aconseguim que durant la maduresa es continuï fent esport, voldrà dir que haurem creat una visió positiva del fet esportiu-recreatiu a partir d'experiències gratificadores i saludables. La persona que en aquesta etapa continua realitzant activitat física és perquè està conscienciada de la importància que té per a la seva salut i per al seu cos.

També existeix sovint la persona que es veu obligada a realitzar activitat física a partir d'una necessitat estètica, o com a element de recuperació i/o prevenció d'alguna dolença o malaltia.

1.4.4. La vellesa

L'increment a nivell mundial dels anys de vida està alimentant una explosió demogràfica dels més vells.

Si a això hi afegim que la natalitat està disminuint cada dia més, la conseqüència serà que en els propers anys hi haurà menys ciutadans joves i de mitjana edat per a poder tenir cura del gran nombre de persones que anomenem de la tercera edat.

A. Característiques generals

L'envelliment és un procés biològic que modifica constantment l'estructura i el funcionament del nostre ésser. L'envelliment és el conjunt de modificacions morfològiques, psicològiques i biològiques que succeeixen com a conseqüència del pas del temps sobre els éssers vius. No es pot considerar sota cap concepte l'envelliment com una malaltia, sinó com un procés fonamental.

En general, l'envelliment modifica la morfologia i les aptituds de diferents òrgans.

La visió disminueix a mesura que el cristal·lí es fa més dens. L'oïda perd capacitat per a percebre els tons més alts i posteriorment també els tons més baixos. Els sentits de l'olfacte i el gust es van perdent.

Aquests canvis a nivell sensorial fan que la gent gran, juntament amb altres modificacions, tinguin una sensació de soledat i aïllament, ja que perceben lentament com totes aquestes funcions van disminuint irremediablement, i moltes vegades provoquen síndromes depressives.

Els músculs s'atrofien i el greix s'acumula especialment al voltant de l'abdomen. Els ossos s'omplen de cavitats i es tornen més fràgils, mentre que les articulacions es desgasten. El cor es debilita i no pot bombar amb tanta eficàcia com ho feia temps enrere. I, finalment, cada òrgan entra en una barrera gradual, sobretot els ronyons i els pulmons, que per alguna raó s'esgoten de manera especialment ràpida.

L'envelliment provoca una disminució de les aptituds i de les funcions en els diferents òrgans.

Generalment s'admet que la funcionalitat màxima dels òrgans se situa entre els 17 i els 25 anys, moment a partir del qual apareix una disminució de les capacitats, produint una disminució progressiva del marge de seguretat de les diferents funcions. La majoria d'individus que no utilitzen al màxim les seves capacitats funcionals no perceben el seu envelliment.

L'envelliment es tradueix especialment en una disminució de l'adaptabilitat.

Hem de recordar que a l'envelliment fisiològic se li afegeixen sovint factors d'acceleració com la no utilització d'una funció, les seqüeles d'afeccions antigues o una malaltia crònica en evolució. En aquest nivell una medicina preventiva i/o adaptativa exempta de qualsevol fatalisme es pot realitzar plenament.

B. L'exercici físic en la vellesa

S'ha demostrat mitjançant estudis que tan sols practicant exercici de forma diària els vells poden augmentar la força muscular i incrementen la velocitat en el caminar, ja que es pot augmentar la massa muscular; per tant, milloren la força,

En canvi...

... els esportistes que estan acostumats a utilitzar les seves aptituds amb un rendiment màxim, a partir dels trenta anys es van adonant d'aquesta disminució i aleshores van passant a la categoria de "veterans".

l'equilibri i la densitat en els ossos. L'exercici estimula de manera natural molts dels mecanismes d'antienvelliment que els científics han intentat de frenar amb mecanismes artificials.

L'exercici físic:

- Tonifica els músculs
- Crema greixos
- Fa que el cor i els pulmons funcionin d'una manera més eficaç
- Redueix la concentració de sucres en la sang que pot deteriorar els sistemes del cos i incrementa el flux de sang al cervell que estimula el pensament i augmenta la densitat i la duresa dels ossos.

Però l'exercici físic no solament aconsegueix de frenar l'inevitable procés d'envelliment, sinó que s'ha demostrat que els adults que continuen llegint, aprenent i interactuant amb els altres són menys propensos a perdre la memòria o a patir senilitat que els altres que es tanquen en si mateixos a mesura que van envellint.

Sembla que la ment és un múscul que es pot mantenir en més bona forma mitjançant l'exercici regular.

Les investigacions també han demostrat que les persones de la tercera edat que tenen el recolzament emocional dels seus amics i de la seva família tenen un nivell més baix d'estrès i estan menys exposades a morir en un futur pròxim que les persones que es troben soles i aïllades.

El tècnic d'esport...

... que realitza la seva tasca amb gent gran ha de ser molt conscient de les possibles limitacions que poden tenir aquests esportistes; per tant, s'imposa, primer de tot, una orientació mèdica de cada cas individual, per a conèixer les necessitats individuals de cada persona.

• Unitat didàctica 2

Aprenentatge motor

2.1. Formes d'aprenentatge	
2.2. Els requisits de l'aprenentatge motor.....	
2.3. Teories de l'aprenentatge	
2.3.1. Fases de l'aprenentatge.....	
2.3.2. El model de Marteniuk per l'anàlisi de les tasques motrius	
A. El mecanisme de percepció.	
B. El mecanisme de decisió.	
C. Mecanisme d'execució.....	
2.4. Transferència.....	

2. APRENTATGE MOTOR

En el tema anterior hem vist quines eren les diverses etapes evolutives de l'ésser humà i quines eren les seves característiques més destacades en cada una de les àrees de la personalitat. En aquest tema intentarem incidir sobre el fet de com anem evolucionant des del punt de vista de l'aprenentatge. Entenem com aprenentatge el canvi de conducta duradora, després d'un període d'experiències realitzades pel subjecte. La paraula clau d'aquest procés és el "canvi de conducta duradora", ja que és l'element que ens fa evolucionar en la nostra personalitat. En el procés que es produeix per aprendre un nou concepte, un nou procediment, o una actitud, és vital la quantitat d'experiències viscudes que tinguem al respecte i el nostre potencial individual, per tal d'assimilar al més ràpidament allò que volem aprendre.

Pel que fa a l'aprenentatge motor de les diverses habilitats motrius, siguin bàsiques o específiques, aquest serà més eficaç, sempre que es realitzi en un clima relaxat, gens repressiu, i basat en experiències positives anteriors. Quant més s'automatitzin aquests aprenentatges motors, més oberts estarem per aprendre'n de nous.

2.1. Formes d'aprenentatge

Aprenentatge per imitació

És molt freqüent en els nens i nenes que, a partir de l'observació de l'actuació dels adults o de les persones que estan en el seu entorn, dels companys o bé per les actuacions dels diferents personatges que surten per exemple a la televisió, aprenguin una gamma molt completa de moviments o de comportaments socials.

En general els nens i nenes imiten més fàcilment aquells models que tenen més prestigi que aquells que no tenen gaire reconeixement.

El més normal és que imitin actuacions que han tingut més èxit i no pas aquelles que han estat un fracàs. També és més normal que imitin aquells comportaments que comprenen, més que no pas aquells que no arriben a comprendre.

Però el més destriable en aquest tipus d'aprenentatge és que no és necessari que hi hagi un aprofundiment per tal que l'aprenentatge s'estabilitzi.



Aprenentatge per reflexos

L'aprenentatge per reflexos condicionats, es basa en el reforç que pot ser positiu (en forma de recompensa) o negatiu (càstig) i l'associació entre un estímul i una resposta específica.

Aprenentatge per assaig i error

Aquest tipus d'aprenentatge necessita un temps per establir-se. L'individu arriba a adaptar el comportament després de fer una sèrie d'intents i després d'haver eliminat totes les accions o estratègies que no el porten al resultat desitjat.

En l'activitat motora i física s'aprenen molts moviments específics que no es podrien fer d'una altra manera.

En l'activitat motora rarament s'aprèn a través de l'observació i la comprensió del moviment, ja que no són elements suficients per tal d'efectuar una bona acció motora eficaç.

L'individu té necessitat de mesurar, de comprovar els moviments, la velocitat, la força i tot això ho comprova equivocant-se i tornant-ho a provar.

Aprenentatge per intuïció (insight)

Aquest tipus d'aprenentatge és molt ràpid, tant, que sembla immediat. La persona que té una intuïció fa un treball mental, durant el qual els esquemes, símbols, records i també emocions, són ràpidament relacionats, enfrontats i units en un tipus de pensament molt ràpid i essencial.

Aquest aprenentatge s'ajuda amb una bona preparació i amb els coneixements i informacions assimilades amb anterioritat, encara que sembli que s'hagin oblidat.

Aprenentatge per comprensió

Es basa en el raonament, en la capacitat d'agafar els nexes lògics i significatius entre els esdeveniments, els comportaments, les idees.

En un primer moment els raonaments dels nens i nenes es centren en aspectes parcials de la realitat i es basen en dades d'aspectes formals dels subjectes o coses que tenen més a prop.

Al voltant dels 5-6 anys el pensament es torna més dinàmic, però lligat a la realitat sensible, perquè l'individu té la necessitat de veure, de tocar o d'imaginar la realitat sobre la qual raona.

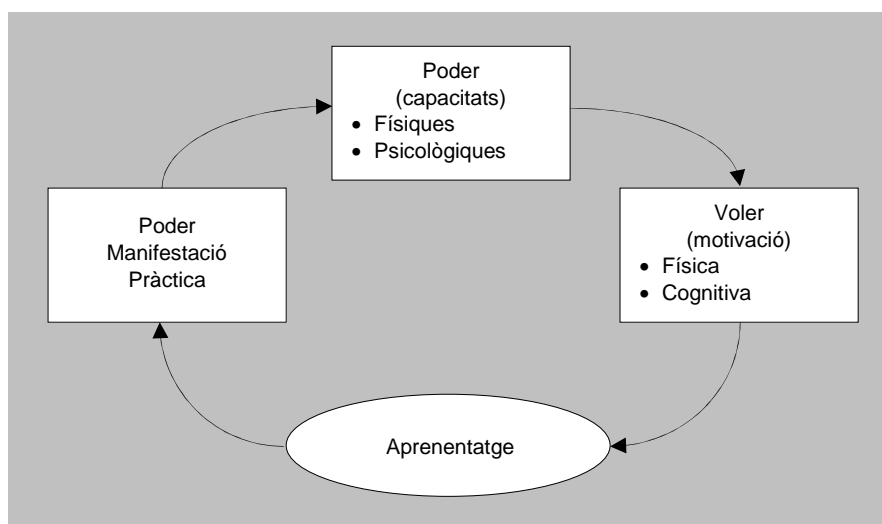
En l'adolescència, l'individu pot fer operacions mentals que no es refereixen només a la realitat, sinó també a "pures possibilitats lògiques" posades pel mateix pensament, d'on dedueix les conseqüències necessàries.

2.2. Els requisits de l'aprenentatge motor

La facilitat més gran o més petita d'aprendre els moviments per part d'un individu de set anys com un d'onze està lligada a molts factors: la motivació, l'edat, les experiències precedents, la predisposició, els models, la intel·ligència, els procediments de l'ensenyament, els mètodes, el mestre, els mitjans utilitzats, etc.

L'experiència del moviment pot transformar-se en aprenentatge sempre que es satisfacin les següents condicions:

- Idoneïtat de l'individu a un cert aprenentatge motor. Només si s'ha aconseguit un grau suficient de maduració neurofisiològica i de desenvolupament de les funcions perceptives i cognitives, conjuntament amb una certa quantitat de competències motores, el nen pot estar predisposat a aprendre habilitats cada cop més complexes.
- Disponibilitat de l'individu a aprendre i a fer l'experiència motora. Només si l'individu està motivat per a l'activitat física i per a les seves formes d'instrucció i és capaç d'avaluar els resultats del seu moviment, existeix la condició per la qual cercarà de millorar la seva habilitat, influint en l'adquisició de noves estructures motores.
- Oportunitats de l'individu per aprendre. És necessari que l'ambient en què està situat el jove esportista valori positivament allò que fa, i al mateix temps tingui una opinió positiva de l'activitat física. Igualment cal que el tècnic en esport creï les condicions necessàries per a la transmissió de tècniques i habilitats esportives.



2.3. Teories de l'aprenentatge

Per tal d'aprofundir en les interpretacions conductistes i constructivistes de l'aprenentatge motor, serà bo repassar les respectives definicions, i al mateix temps establir les diferències.

Per Oxendine (1968):

- *“Aprentatge és el procés pel que la conducta es desenvolupa i altera a través de la pràctica i l'experiència”.*
- *“L'aprenentatge motor es refereix a l'adquisició de les habilitats que requereixen els moviments del cos”.*

Proposa un sistema de “black box” o caixa negra de tipus obert es a dir sense control de sortida.

En la definició s'evidencia el binomi propi del conductisme, es a dir, estímul resposta, sense que es faci cap esment al procés mental que es desenvolupa paral·lelament, ja que no és observable ni, per tant, quantificable.

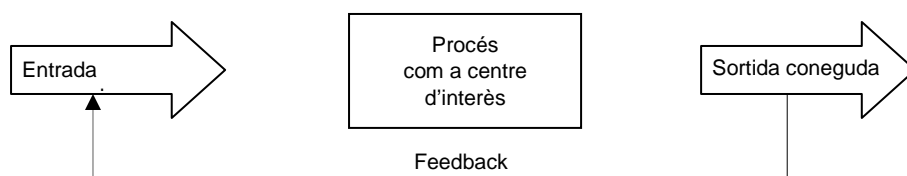
Aquesta aproximació pateix d'algunes inconsistències:

- No explica tots els tipus possibles d'aprenentatge.
- Privilegia de forma absoluta l'entorn davant de l'herència o els diferents nivells de desenvolupament.
- Considera que l'organisme reacciona passivament davant els estímuls.

Per Sage (1977):

- *“L'aprenentatge pot ser considerat com un canvi neural degut al resultat d'experiències amb els estímuls ambientals. És un procés intern que implica canvis en el rendiment no atribuïbles a la maduració o a la fatiga. Les condicions responsables de l'aprenentatge, en part son internes i en part son externes a l'individu”.*
- *“L'aprenentatge motor és l'adquisició d'una habilitat motora en un procés en el que l'aprenent desenvolupa un conjunt de respostes motores, en pautes de moviment”.*

El sistema, també és de caixa negra, però ara és de tipus tancat, ja que es fa un cert esment al feedback o retroalimentació.



Malgrat tot, el més important és la descripció que fa del procés en si com una part important de l'aprenentatge. Coneixent aquest procés, és a dir, sabent com s'aprèn, podrem complir la màxima **d'aprendre a aprendre**.

En la definició es recull en definitiva la participació global de l'individu en l'aprenentatge motor, no solament sota l'aspecte físic, sinó també en l'intel·lectual.

2.3.1. Fases de l'aprenentatge

Hi ha tres estadis diferenciats en el procés d'aprenentatge.

A la **fase cognitiva** l'aprenentatge es centra en acumular una comprensió de la manera com s'executa una destresa. El tècnic explica o descriu la tasca i en pot oferir demostracions directes. L'esportista utilitza la *cognició* per obtenir un coneixement de com s'executa la tasca i en comença a fer els primers assajos. La informació que l'esportista rep del seu propi cos (postura, treball muscular, etc.) i altres tipus d'informació que poden ser de per si evidents (la posició a la pista o a la classe, per exemple), s'uneixen amb el feedback verbal procedent del tècnic. Tot això està destinat a oferir una comprensió dels elements requerits per a la realització de la tasca. És important que l'esportista sàpiga concentrar-se en les seves pròpies reaccions (atenció interna) per a contrastar-les amb les impressions del tècnic. Aquesta fase és un període relativament curt dintre del procés global d'aprenentatge.

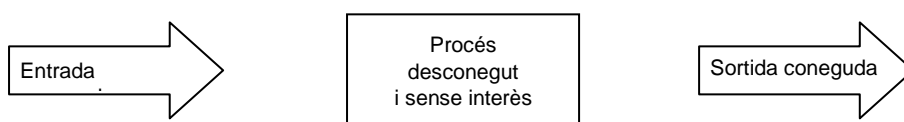
La **fase associativa**, entesa com a fase pràctica o de fixació, és un període molt més llarg. L'esportista posa en pràctica la destresa per arribar a dominar-la. La millora s'aconsegueix ràpidament al començament, arribant un moment en què

cada vegada són necessaris menys canvis perquè l'execució arribi a un nivell òptim. Cap al final d'aquesta fase, la tasca planteja cada cop menys demandes mentals a l'esportista. El feedback procedent del tècnic continua sent important, mentre que l'esportista desenvolupa una habilitat cada cop major per a la detecció d'errors (autodirecció de l'execució). Durant aquesta fase l'esportista va progressant des de la categoria de principiant fins al nivell avançat.

La **fase autònoma** sorgeix quan l'esportista és capaç de posar en pràctica la destresa a la perfecció (o amb el màxim nivell d'habilitat) inconscientment. En aquest moment la destresa s'ha practicat fins al punt de convertir-se en un hàbit. Es pot actuar amb total eficàcia encara que l'esportista estigui pensant en altres coses. Per altra part, s'estableix un *pla d'execució* que automàticament posa en moviment les respostes motrius en la seqüència pertinent, una vegada que la decisió de dur a terme la tasca ja ha estat presa. Diem que la destresa en aquesta fase està mecanitzada i, per tant, l'esportista ja la pot fer servir en el moment en què la situació plantejada ho requereixi, sense que l'haver de pensar en com s'executa interfereixi en la seva actuació. Un esportista expert té un repertori ampli de destreses mecanitzades que li permeten, en la majoria d'ocasions, estar pendent d'altres estímuls externs en lloc de pensar en la pròpia execució (ex: companys en una situació esportiva).

2.3.2. El model de Marteniuk per a l'anàlisi de les tasques motrius

Abans de desenvolupar l'esmentada anàlisi, farem una breu definició de tasca motriu: "És tota activitat determinada i concreta amb un cert grau d'obligatorietat i dirigida a un objectiu".



Per aquest autor la tasca motriu es basa fonamentalment en tres mecanismes: el de percepció, el de decisió i el d'execució. Aquests mecanismes estan controlats per dos circuits de feedback: el del coneixement de l'execució i el del coneixement dels resultats.

Per poder entendre millor tant el model com el rol que correspon a cadascun dels mecanismes que el componen, posarem un exemple pràctic. Pensem en un jugador de futbol en joc, al que se l'hi acaba de fer una passada. Si no ha percebut correctament la trajectòria, no podrà recollir la pilota i en aquest cas l'hi haurà fallat el mecanisme de percepció.

Suposem que ha recollit la passada. Aleshores es pot pensar que es troba en bona posició per xutar i intentar el xut, però la decisió pot ser equivocada en poder ser fàcilment bloquejat pel defensa. Així doncs haurà fallat el mecanisme de decisió. Finalment si ha pogut xutar sense ser molestat, podria passar que no marqui per culpa d'una execució tècnica dolenta; en aquest cas haurà fallat el mecanisme d'execució.

Hem plantejat un exemple de tasca motriu, en què els tres mecanismes intervenen de forma significativa i l'error en qualsevol d'ells pot fer fracassar l'objectiu, en aquest cas, la consecució del gol.

Posarem ara un altre exemple per veure si té les mateixes exigències que el futbol.

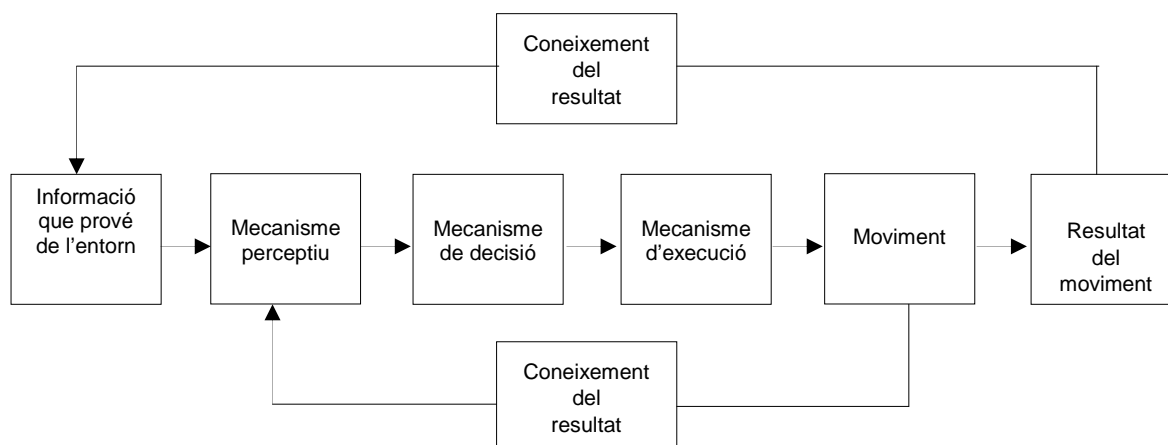
En aquest cas, pensem en un llançador de martell. Si ens detenim en el mecanisme de percepció, veurem que el nostre llançador no té cap pressió en aquest sentit; el màxim que ha de fer es preocupar-se de no esgotar el temps assignat.

Quant al mecanisme de decisió, en tot cas haurà de realitzar el model tècnic de la forma més correcta possible i decidir si llença o no llença.

Finalment quant al mecanisme d'execució, al nostre llançador se li exigeix una elevada coordinació neuromuscular per intentar ajustar el moviment a un model tècnic de rendiment.

Si comparem les dues tasques motrius, observarem que entre aquestes hi ha diferències molt significatives quant als mecanismes de percepció i de decisió, alhora que es manifesta quasi la mateixa complexitat quant al mecanisme d'execució. Les conclusions que podem treure, són que a efectes d'ensenyament, les tasques motrius han de ser classificades en termes de les seves exigències d'aprenentatge, més que en funció de semblances o diferències de caràcter extern.

A continuació intentarem analitzar les tasques motrius, contemplant les funcions de cada mecanisme.



A. El mecanisme de percepció.

És aquell a través del qual l'individu rep tota la informació que prové de l'entorn, per mitjà dels sentits perifèrics, i tota la informació que genera el propi moviment a través dels òrgans sensorials de caràcter cinestèsic, alhora que interpreta els esmentats estímuls, els avalua i prediu situacions futures a partir dels mateixos.

Per Knapp (1963) les tasques motrius es poden considerar com a predominantment **perceptives** o predominantment **habituals**. Entre les primeres es consideraran totes aquelles en què l'individu es veu mediatitzat en la seva execució pels canvis que es produeixen a l'entorn, doncs aquests canvis són substancials a la natura d'aquestes tasques (rugbi, tennis, bàsquet,...).

En les segones, les condicions de l'entorn són estables i es poden avaluar detingudament per l'esportista abans de prendre una decisió sobre l'execució (salt de llargada, llançament de disc 100 m. papallona...).

Poulton (1957), diferencia les tasques motrius en **obertes** o **tancades**, en funció dels mecanismes de control del moviment.

Per les primeres és imprescindible el circuit de feedback perifèric o extern, ja que la informació visual hi juga un paper preponderant (handbol, hoquei, volei...).

En les segones, l'execució del moviment està controlada pels circuits de feedback de caràcter intern o propioceptius (halteròfil, perxista, gimnasta...)

Podríem parlar també de **mapes motors rígids**, que correspondrien a les tasques predominantment habituals i tancades, i de **mapes motors elàstics**, quan ens referim a les tasques predominantment perceptives i obertes. Cal tenir en compte, malgrat tot, que els rígids, mentre dura el seu aprenentatge tècnic, formen mapes elàstics, donades les contínues modificacions que pateix la seva estructura. Quan s'aprèn a llançar a cistella construïm un mapa rígid, però quan juguem un partit de bàsquet i llancem a cistella, haurem d'utilitzar un mapa flexible.

Finalment Billing (1980) assenyala que el grau de complexitat perceptiva d'una tasca ha de ser susceptible de ser valorada pel tècnic, per poder procedir al plantejament de situacions d'ensenyament progressives. Segons el referit autor, el grau de complexitat d'una tasca pot variar en funció de:

- El nombre d'estímuls als que s'ha d'atendre.
- El nombre d'estímuls que es troben presents.
- La velocitat i duració de l'estímul.
- La intensitat de l'estímul.
- L'extensió en la que l'estímul pot ser conflictiu o confós.

Aplicarem aquests cinc punts per esbrinar, la dificultat perceptiva en la tasca d'un porter d'hoquei:

El nombre d'estímuls als que s'ha d'atendre.	El jugador amb la pilota i els jugadors susceptibles de rebre una passada perillosa.
El nombre d'estímuls que es troben presents.	La resta dels jugadors.
La velocitat i duració de l'estímul.	Xut a gran velocitat i bastant a prop.
La intensitat de l'estímul.	Mòbil força petit.
L'extensió en la que l'estímul pot ser conflictiu o confós.	Intenció d'engany per part del contrari, més la interferència visual de la defensa

En conseqüència podem considerar sense dubtes que aquesta tasca té una gran complexitat perceptiva. Però si apliquem aquesta anàlisi a la tasca d'un corredor de 100m llisos en atletisme ens trobarem:

El nombre d'estímuls als que s'ha d'atendre.	Estímul únic, el tret de sortida.
El nombre d'estímuls que es troben presents.	La resta de participants, que el poden conduir a precipitar la sortida.
La velocitat i duració de l'estímul.	Reduïda a la velocitat del so.
La intensitat de l'estímul.	Molt forta.
L'extensió en la que l'estímul pot ser conflictiu o confós.	Impossible de confondre, de forma que la situació no genera conflicte ni confusió.

Així doncs, considerarem que aquesta tasca té un nivell baix de complexitat des del punt de vista perceptiu.

B. El mecanisme de decisió.

És el mitjà amb el qual l'individu aplica la seva capacitat cognitiva a les necessitats que en aquest sentit li presenten diferents tasques motrius.

Un cop identificades amb precisió les característiques de l'entorn, haurà de desenvolupar una missió doble, segons expliquem a continuació:

- Cercar a la **memòria** un pla d'acció favorable (**programa motor**) a les condicions de la situació particular. Això implica la necessitat que l'individu disposi d'un bon nombre de programes motor ja experimentats i propers a l'activitat practicada.
- Un cop emesa una resposta, la capacitat d'avaluar l'oportunitat d'aquesta en temes de retroacció.

La memòria motora

És el magatzem d'experiències passades, que influeixen tant en la selecció de les dades del conjunt de les informacions sensorials, com en la decisió quant als mitjans apropiats per respondre a una situació.

El programa motor

És un conjunt o sèrie de seqüències de moviments automatitzats, jerarquitzats i organitzats (subrutines), que constitueixen la millor resposta per assolir un objectiu determinat.

En el cas de les tasques predominantment habituals, s'ajusta al màxim a un model o sèrie de models d'execució tècnica eficient, molt decantats per l'experiència o per la investigació.

En el cas de les tasques predominantment perceptives, es desenvolupa un programa motor, que conté tots els paràmetres necessaris per a la producció d'un moviment únic, però que pugui satisfer les condicions (espai-temporals) diferents per a cada realització d'aquest moviment. També permet una adaptació progressiva en cas d'error en l'execució del moviment.

La complexitat de les tasques motrius referides al mecanisme de decisió poden ser classificades en funció dels següents paràmetres:

Del nombre de decisions a prendre

És lògic pensar que a mesura que s'incrementi el nombre de possibles decisions s'incrementarà proporcionalment el grau de dificultat d'una tasca. Ho veurem millor a través de dos exemples:

Quan un jugador d'handbol acaba de rebre una passada, pot escollir entre tres possibilitats; penetrar, passar o llançar a porta. En canvi un corredor de 100 m, a la línia de sortida, pot decidir sortir o no sortir, malgrat que aquesta última decisió semblaria il·lògica, ja que s'ha situat a l'esmentada línia per córrer. És evident que la primera tasca és més difícil des del punt de vista decisiu que no pas la segona.

Del nombre d'alternatives de la resposta

Continuant amb els dos exemples anteriors, si el jugador d'handbol ha optat per llançar a porta, disposarà de diverses alternatives: fer-ho en suspensió, o des del maluc, o estàtic, o en rectificat, etc. Mentrestant el nostre corredor de 100 m solament pot optar per córrer pel seu carrer, en la direcció i sentits reglamentaris. La primera tasca continua sent més difícil que la segona.

De la rapidesa en què una decisió ha de ser presa

Seguint amb el jugador d'handbol, si amb la seva penetració s'enduu la defensa i un company seu queda desmarcat, i en conseqüència decideix fer-li una passada,

de no fer-ho amb rapidesa es perdrà aquesta situació favorable i s'haurà de tornar a replantejar la situació general.

Prenguem ara com exemple contrari el d'un arquer, que disposa de tot el temps necessari per portar a terme la seva tasca. Crec que torna a ser evident quina és la tasca més feixuga.

En funció del grau d'incertesa

Mantindrem encara el jugador d'handbol i el velocista com a exemples. El primer es troba en un entorn que varia contínuament i que l'obliga a mantenir-se atent als estímuls pertinents (contraris, companys, pilota), mentre que el segon es troba en un espai plenament organitzat del que està quasi absolutament exclosa qualsevol incertesa. De nou ens trobem que la primera tasca es molt més complexa que la segona.

En funció del nivell de risc físic

Convindrem que el risc físic que es troba implicat en l'execució d'una tasca, ja sigui objectiu o subjectiu, incidirà en el mecanisme de decisió, incrementant la seva dificultat. No representarà la mateixa dificultat de cara al mecanisme que ens ocupa, l'obertura d'una via d'escalada en una paret inexplorada i considerada com a inaccessible, que el fet de llançar la nostra bola quan juguem a la petanca.

Malgrat tot hem d'apuntar que les situacions de risc subjectiu que es plantegen en els inicis d'un aprenentatge, son superades quan ja es domina la tasca en qüestió.

En funció de l'ordre seqüencial de les decisions

Si tornem al nostre jugador d'handbol, veurem que les seves tasques no poden presentar una seqüència fixa de decisions, sinó que s'haurà d'acomodar en cada moment al reglament, a l'objectiu de la tasca (és a dir, el gol), i a la situació (per exemple defensiva) canviant. Per tant, la seqüència d'actes pot variar moltíssim.

Per contra el saltador d'alçada sempre realitza la mateixa seqüència d'accions i per tant la sèrie de decisions està presa d'antuvi: Carrera, batuda, franqueig, caiguda. Evidentment és la primera tasca la que comporta més dificultats d'aprenentatge respecte de la segona.

Del nombre d'elements que és necessari recordar

Finalment és obvi que serà més dificultosa la tasca d'un boxejador, que a cada nou combat ha de memoritzar les característiques del seu rival, que la d'un llançador de javelina, que un cop realitzat el seu aprenentatge, no necessita memoritzar elements variables per operar amb ells durant la realització de la tasca.

C. Mecanisme d'execució

En darrera instància és l'encarregat de dur a terme el moviment i el responsable que coincideixin el propòsit de la tasca motriu i el resultat del procés. Aquest mecanisme depèn de la informació que se l'hi aporti.

La complexitat de les tasques motrius en funció de les exigències respecte a aquest mecanisme poden ser:

En funció del nombre de grups musculars implicats

Es evident que presentarà molta més dificultat d'aprenentatge fer un doble mortal

amb tirabuixó des del trampolí, que no pas fer un tir lliure a bàsquet.

El motiu d'aquesta diferència, rau en què la quantitat dels músculs implicats així com la intensitat amb què s'impliquen, és molt més gran en la primera tasca que en la segona.

En funció de l'estructura del moviment

Entenem com a tal, la seva organització jeràrquica que implica la mobilització d'uns músculs concrets en un ordre seqüencial determinat i amb una certa intensitat. Òbviament quan aquesta estructura sigui complexa, com per exemple en el cas d'un saltador de perxa, serà molt més difícil d'aprendre que en el cas d'un corredor de 100m, especialitat que compta amb una estructura de moviment molt més simple.

En funció de la velocitat del moviment

Tal com en els dos apartats anteriors, i directament lligada al grau de complexitat de la tasca a realitzar, la dificultat de l'aprenentatge anirà incrementant-se en un continu que va des de les tasques amb poca exigència de velocitat fins a les que son molt exigents en aquest aspecte.

A les primeres l'increment de la velocitat, serà un factor més quantitatiu (lligat a la condició física) que qualitatiu, per exemple la tasca d'un corredor de 100 m llisos. Mentre que a les segones, l'increment de la velocitat, serà un factor qualitatiu, doncs el límit vindrà donat per la capacitat de control neuromuscular del moviment, és a dir la coordinació; un exemple seria la velocitat que utilitza durant la seva cursa un saltador d'alçada, molt més lenta del que és capaç, per tal de poder fer una batuda en condicions.

En funció de la precisió

La precisió és un altre dels elements que determina el nivell de coordinació muscular implicat a la realització d'una tasca motriu; quan augmenta el grau de precisió requerit per una tasca, augmenta el seu grau de complexitat. Per demostrar-ho, compareu les diferències d'aprenentatge que existeixen respecte a aquests temes entre un corredor de 1500 m i els components d'un equip de relleus de 4x100 m.

Aspectes quantitatius que poden incidir en l'aprenentatge de les tasques motrius

Si fins ara hem analitzat els aspectes qualitatius, dedicarem unes línies per a fer un breu esment referit als aspectes purament quantitatius:

- Els aspectes referits a factors hereditaris, com el temps de reacció, la composició i nombre de fibres musculars, el biotipus, etc., ens poden servir per orientar als aprenents vers el tipus d'activitat física que els pugui permetre mes realitzacions reeixides.
- Per altra banda és precís observar que existeix una mena de relació ambivalent entre aprenentatge i condició física. Si l'aprenentatge pot millorar la condició física, també és cert que no es realitzarà un bon aprenentatge sense una mínima condició física. Aquest aspecte l'hem de tenir molt en compte quan preparem la progressió en l'aprenentatge de les tasques motrius.

Tan d'hora com s'inicia la resposta motriu, l'individu disposa d'una informació que

li permet interpretar el grau d'adequació. Aquesta informació es denomina feedback i el control del moviment està íntegrament basat en ell. Marteniuk distingeix dos tipus de feedback:

Coneixement de l'execució

Informació que l'individu rep durant l'execució del moviment, referida a la forma en què s'està portant a terme. Està basada en les sensacions dels receptors propioceptius (pressió, tacte, oïda...) i també en les de tipus cinestèsic (receptors de Golgi i fusos musculars).

Coneixement dels resultats

Informació que rep l'individu durant i després de l'execució sobre l'adequació entre el seu resultat i l'objectiu previst. Aquesta informació ve donada principalment pels sentits de la vista i l'oïda.

Hem de pensar que es pot donar un coneixement de l'execució poc satisfactori junt a un coneixement del resultat satisfactori, és a dir, hem sentit que quelcom ha funcionat malament en l'execució, malgrat que el resultat ha estat el previst.

2.4. Transferència

La transferència d'una destresa fa referència a l'efecte que qualsevol destresa ja establerta té sobre l'aprenentatge o execució d'una habilitat. L'efecte pot ser útil (positiu) o perjudicial (negatiu). En ambdós casos és essencial que el tècnic tingui en compte les possibilitats per *intensificar la transferència positiva i evitar el desenvolupament de la negativa*:

- Quan els patrons motors entre dues habilitats són similars, els tècnics han de destacar dites semblances als esportistes
- Quan les possibilitats de transferència existeixen, és de gran ajuda que la primera destresa estigui ben consolidada
- Per maximitzar la transferència d'una destresa, han d'ensenyar-se tots els conceptes bàsics, principis i generalitzacions que es refereixen al moviment
- L'ús d'una gran varietat d'exemples o tècniques incrementarà la probabilitat que un esportista arribi a comprendre un concepte i, d'aquesta manera, aplicar-lo en una situació nova

També es pot parlar de transferència *lateral* o *vertical*:

- **Lateral:** un esportista és capaç d'executar una tasca similar i del mateix nivell de complexitat com a conseqüència d'haver après una tasca prèviament.
- **Vertical:** els aprenentatges realitzats amb anterioritat són d'utilitat per tasques similars però amb un grau més elevat de dificultat.

.Unitat didàctica 3

L'estil del tècnic com a ensenyant i conductor del grup

- 3.1. Estil d'ensenyament.....
- 3.1.1. Estil de comandament directe.....
- 3.1.2. Estil d'ensenyament per assignació de tasques.....
- 3.1.3. Estil d'ensenyament per ensenyament recíproc.....
- 3.1.4. Estil d'ensenyament per programa individualitzat.....
- 3.1.5. Estil d'ensenyament per resolució de problemes.....
- 3.1.6. Mètode de descobriment guiat.....
- 3.1.7. Lliure exploració.....
- 3.2. Estil de presa de decisions.....

3. L'ESTIL DEL TÈCNIC COM A ENSENYANT I CONDUCTOR DEL GRUP

El tècnic esportiu que treballa en grups ha de conduir l'aprenentatge dels components i ha de dirigir el grup cap als objectius marcats. El seu paper en aquests aspectes és fonamental, i per això, cal estudiar quins són els estils més adequats, tant a l'hora d'instruir, com a l'hora de prendre les decisions que afectaran al grup.

3.1. Estil d'ensenyament

L'estil d'ensenyament surt de la necessitat que tenim de transmetre els continguts esportius, siguin físics, tècnics o tàctics, en relació a la seva aplicació al joc real.

El fet d'utilitzar diferents estils d'ensenyament ens permet en últim terme afavorir el procés d'ensenyament més o menys individualitzat, i afavorir els processos cognitius que són fonamentals en tot aprenentatge. La interacció d'aquests dos processos reflectirà una filosofia d'educació que promogui la independència i la presa de decisions, i una cerca d'alternatives en el propi aprenentatge o en situacions de joc, donant diferents respostes, de les moltes que es poden escollir o en què es pot trobar.

El fet de poder tenir diverses respostes davant una mateixa problemàtica, ens permet elevar el concepte d'un mateix, en un entorn que és cada cop més canviant

Els estils d'ensenyament proporcionen al docent per a tots els nivells, un procés evolutiu d'ensenyament de les activitats físiques que ens permet augmentar i desenvolupar:

- El procés d'aprenentatge individualitzat.
- Els processos cognitius, que són fonamentals en tot aprenentatge.

Els estils orientats per Mosston tenen el mèrit d'intentar que passin al camp de la pràctica els principis teòrics d'educació i ensenyament. És el que anomenarem a la individualització de les activitats, el desenvolupament de l'autonomia de comportament en l'esportista.

No existeix un estil ideal d'ensenyament, ja que tots els diferents estils tenen els seus caràcters propis que permeten assolir els objectius específics. En una mateixa lliçó, sessió d'entrenament, i unitat didàctica es poden donar diferents estils al mateix temps.

3.1.1. Estil de comandament directe

És possiblement el més utilitzat pels tècnics que volen tenir un control més estricte de la seva classe. El seu objectiu consisteix en provocar una o diverses respostes com a conseqüència d'un estímul del tècnic. El tècnic emet un estímul i es suposa que l'esportista ha de respondre de la manera apropiada. Aquest estímul i la resposta depenen d'una decisió que té l'origen en el tècnic. Aquest té el poder de decisió a tots els nivells de l'acte educatiu, en la preparació de les activitats, en la seva execució, i també en l'avaluació dels nois i noies.

El paper del tècnic està totalment definit. Ell determina els objectius de la unitat, de les diferents sessions, escull les activitats, quina en serà la quantitat i la qualitat, i imposa la disciplina. El tècnic proporciona tota la informació relativa als exercicis i dona tota les instruccions referides a l'activitat: l'inici, el final, el ritme de l'execució i les repeticions. El tècnic observa la realització de l'exercici per part de l'esportista, el corregeix, el valora, encara que sigui de forma subjectiva. El paper de

l'esportista es limita a donar resposta als estímuls del mestre o tècnic; tan sols ha de comprendre les activitats i realitzar-les quan el tècnic dóna l'ordre de començar. Aquesta forma d'actuar persegueix, entre altres elements, les següents finalitats:

- Una resposta immediata a l'estímul del mestre
- Una resposta precisa per part de l'esportista
- El control estricte de l'execució motriu de l'esportista
- La seguretat de la pràctica
- L'eficiència en el temps d'ensenyament

3.1.2. Estil d'ensenyament per assignació de tasques

En aquest estil es pretén desenvolupar en l'esportista una certa autonomia de comportament que li sigui útil per a una certa individualització en les activitats. Hi ha aleshores un canvi en la relació entre el tècnic i l'esportista.

Aquest estil d'ensenyament per assignació de tasques demana un cert respecte a les diferències individuals dels esportistes amb allò que té a veure amb les seves qualitats físiques, tècniques, així com amb la seva velocitat en l'aprenentatge.

Una part dels aprenentatges haurà d'efectuar-se sense la intervenció directa del tècnic, que haurà de vigilar en explicar de forma clara quina activitat haurà de realitzar-se, però encara conserva en el seu poder la decisió, la planificació, i l'avaluació. L'esportista haurà d'encarregar-se d'alguns dels diferents paràmetres en la realització de l'activitat com per exemple:

- El ritme de les activitats
- El moment de l'inici de l'activitat
- El moment del final de l'activitat
- L'ordre de realització de les activitats proposades
- Els períodes de pausa
- La quantitat del treball (nombre de repeticions, intensitat,...)



3.1.3. Estil d'ensenyament per ensenyament recíproc

Mentre que en l'estil anterior el mestre pretenia augmentar el nivell de decisió per part de l'esportista, en aquest estil d'ensenyament es persegueix el mateix objectiu però s'afegeix que l'avaluació la realitzen els propis esportistes, a partir de consignes i orientacions que els dóna el tècnic. El tècnic explica als nois i noies quins són els principals errors que es poden cometre en l'execució de l'activitat, per tal que la verbalitzi en el seu company, i intenti rectificar.

Aquest estil implica un desenvolupament de la socialització i comunicació entre els nois i noies dintre del grup. La possibilitat de conèixer el resultat de l'activitat just en el moment d'acabar de fer-la fa que sigui molt motivador per part dels nois i noies. Oferir-los mètodes d'autoavaluació o d'avaluació recíproca contribueix a millorar la qualitat en la tasca.

En la pràctica el mestre haurà de:

- Presentar l'activitat
- Definir els criteris d'observació (cal que no siguin massa)
- Designar l'observador
- Iniciar l'activitat facilitant la seva organització pràctica

3.1.4. Estil d'ensenyament per programa individualitzat

Aquest estil d'ensenyament necessita que el mestre elabori per a cada esportista (o grup petit d'esportistes), un pla d'actuació el més individualitzat possible sobre les activitats a realitzar i quins elements d'avaluació hi ha implícits. En aquest pla hi ha de constar el següent:

- Una informació general
- Unes indicacions dirigides a l'esportista, on hi figuren els objectius a assolir, manera d'utilitzar el programa, l'organització i el lloc on s'ha de realitzar.
- La llista d'exercicis que ha de realitzar, així com la seva dosificació. (repeticions, sèries, durada, etc.)
- Una secció on hi figuraran els elements d'avaluació.

3.1.5. Estil d'ensenyament per resolució de problemes

Aquest estil consisteix en plantejar un problema físic, tècnic o específic de l'esport que s'estigui practicant, per tal que els esportistes puguin resoldre'l. Així es pretén que siguin ells mateixos que puguin descobrir o crear alguna cosa, per tal d'aprendre a resoldre una situació. És important saber que el problema plantejat es pot fer de més d'una forma.

És important que el mestre no faci demostracions, per tal que els nois no imitin l'actuació del tècnic. Els problemes han d'escollir-se i presentar-se de manera que facin pensar creativament. Normalment es pot presentar més d'un problema en una sessió. Després d'un problema plantejat l'esportista ha de relacionar els conceptes apresos amb el treball anterior, i també ha de trobar noves formes per resoldre el problema.

Per a cada problema s'han de demanar diverses respostes amb l'objectiu de motivar els esportistes a ser més creatius i reforçar els seus moviments.

Avantatges:

- Afavoreix l'espontaneïtat i la creativitat dels nois i noies.
- Els esportistes descobreixen per si sols els moviments bàsics.
- Cada esportista treballa segons les seves possibilitats.
- L'esportista ha de saber el que ha de fer, com fer-ho i per què. És ell qui pensa.

Els desavantatges són:

- Aprenentatge lent.
- Disminueix l'activitat, tant en volum com en intensitat.
- Possibilitat de cometre errors de tipus tècnic.

3.1.6. Mètode de descobriment guiat

És un mètode molt semblant a l'anterior, ja que el tècnic va plantejant diverses preguntes a les que l'esportista ha de donar respostes de tipus motor, però el mestre intenta posar-lo en el camí del descobriment. Cada resposta és un descobriment nou per part de l'esportista. Descobrir alguna cosa cada vegada per petita que sigui vol dir evolucionar.

El mestre ha de formular la pregunta de forma breu i clara, però mai no proporcionarà la resposta. Cada pregunta ha de basar-se en l'anterior fins que

s'obtingui la solució adequada. És un camí lent, però l'aprenentatge resultant és molt més durador, ja que és fruit d'un procés cognitiu.

El tècnic va dirigint les activitats fins que entre les preguntes i les respostes de tipus motor i verbal que realitzen els esportistes, aquests arriben a experimentar i interioritzar el concepte que el tècnic volia donar a conèixer.

L'esportista a partir d'aquest mètode aconsegueix:

- Augmentar l'espontaneïtat i la creativitat dels esportistes.
- Els esportistes descobreixen per si sols els moviments bàsics.
- Cada esportista treballa segons les seves necessitats.
- L'esportista ha de saber allò que ha de fer, igual que com ho ha de fer i per què ho fa. L'esportista ha de pensar.

3.1.7. Lliure exploració

Consisteix en la cerca lliure d'experiències motrius per part de l'esportista, amb el material, les instal·lacions. Aquí l'esportista és el gran protagonista d'aquest mètode. Aquí el mestre és un element passiu, i la seva missió és orientar l'activitat de forma molt lleu cap a quina és l'activitat més interessant. També pot orientar un esportista quan aquest li demana. En aquest mètode és el propi esportista qui progressa al seu ritme, a mida que ell va resolent els problemes que ell mateix es planteja.

3.2. Estil de presa de decisions

Totes les activitats que un tècnic duu a terme impliquen una presa de decisions, que es defineix com *un procés de selecció d'una alternativa, entre altres vàries, per tal d'arribar a un objectiu determinat*. A part dels aspectes purament tècnics, l'entrenador o el tècnic han de prendre decisions relatives a la programació d'entrenaments i competicions, desplaçaments, uniforme, i altres afers rutinaris. L'entrenador ha de fer front també a la qüestió relativa al pes que donarà a la participació dels esportistes en la presa de decisions, ja que això pot condicionar el que una decisió s'executi òptimament o no. Els diferents estils en la presa de decisions varien, sobretot, en aquest aspecte, però cal tenir present que un tècnic pot estar condicionat per la seva pròpia personalitat, pel seu estil de lideratge (orientat cap a la tasca o cap a les relacions) i per la situació o el problema concret que provoqui la presa de decisions.

Factors problemàtics a la presa de decisions

Hi ha una sèrie de factors que, en una situació determinada, poden incidir sobre l'estil en la presa de decisions:

- *Pressió temporal* a què s'està sotmès
- *Qualitat requerida* de la decisió
- *Nivell d'informació*, coneixement o experiència, tant del tècnic com de l'equip
- *Complexitat del problema*
- *Acceptació grupal*; acollida de les decisions
- *Origen del poder del tècnic* (control dels premis, control dels càstigs, autoritat de rol, simpatia i admiració dels esportistes, saber i experiència).

Hi ha tres tipus d'estils en la presa de decisions a la sessió:

- A l'estil **de delegació** (o emancipatiu) el monitor delega la presa de decisions en un o més membres de la classe. La implicació del monitor es redueix a l'anunci de la decisió o al seu compliment; es "deixa fer" als

esportistes. És un estil poc usat pels monitors i poc preferit pels esportistes, ja que pot crear friccions el fet que el comandament de l'activitat sigui dut a terme per uns quants.

- A l'estil **participatiu** (o democràtic) el grup, que inclou el monitor i la resta de components de la classe, pren conjuntament la decisió. La influència del monitor s'adequa a la participació activa dels esportistes.
- A l'estil **autocràtic** el monitor pren la decisió final fent servir tota la seva influència en detriment de la participació dels esportistes. És l'estil preferit pels entrenadors (46.3%), i també pels esportistes masculins (38.9%), mentre que les noies prefereixen un estil participatiu (46.9%).

Aquests dos últims estils són els més corrents i en descriurem els avantatges i els inconvenients.

Estil participatiu
<p><i>Avantatges</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enriqueix la racionalitat de la decisió, ja que hi ha més informació disponible en el grup per generar i avaluar vies alternatives cap a una meta. • Els esportistes tenen la sensació que la decisió és pròpia i això els empeny a una execució adequada i eficaç de la decisió presa. • Facilita sentiments d'autoestima, autoconfiança i pròpia determinació de l'activitat. <p><i>Inconvenients</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Són decisions que poden tardar a prendre's, per tot el procés de discussió que porten al darrera. • L'eficàcia és escassa davant problemes complexos, degut a la pressió temporal o a la poca operativitat del grup. • L'eficàcia depèn del grau d'integració que hi ha al grup; la cohesió és necessària per facilitar el procés.

Estil autocràtic
<p><i>Avantatges</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les decisions es prenen amb més rapidesa, ja que depenen del criteri d'una sola persona. • Resulta més adient davant problemes complexos, sempre i quan es tingui la capacitat necessària. • L'eficàcia no està lligada al grau de cohesió del grup; una ordre externa crea menys conflicte que una interna no assumida per la totalitat. <p><i>Inconvenients</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pot ser una decisió de qualitat no contrastada, ja que depèn d'un criteri únic. • No es té en compte l'opinió dels esportistes. • Pot no ser acceptada de bon grat pel col·lectiu. • No genera sentiments d'autodeterminació, i no potencia l'autoconfiança.

En general, diversos estudis mostren que quan es creu que el tècnic té la informació necessària, els esportistes són partidaris d'un estil més autocràtic, i quan el grup es considera integrat, els esportistes prefereixen una major participació. No obstant, es prefereix una participació menor quan es requereix una alta qualitat i el problema és complex, així com quan no es requereix qualitat i el problema és senzill. En canvi es prefereix una major participació sempre que una d'aquestes característiques estigui present en absència de l'altra.

. Unitat didàctica 4

Orientacions didàctiques i metodològiques

4.1. Aspectes didàctics de l'activitat física	
4.1.1. Clima psicològic	
4.1.2. Eficàcia de l'ensenyament	
4.2. Metodologia de la intervenció educativa	
4.2.1. La programació	
4.2.2. Els objectius	
A. Definició.....	
B. Tipus d'objectius	
4.2.3. Els continguts	
A. El paper del joc en l'educació motora	
A.1. Finalitats del joc	
A.2. Tipus de motivacions presents en el joc	
A.3. Tipus de jocs.....	
4.2.4. La sessió	
A. Concepte	
B. Parts de la Sessió	
C. La fitxa de treball i els seus avantatges	
4.3. L'avaluació	
4.3.1. Definició.....	
4.3.2. Tipus d'avaluació.....	
A. Mètodes objectius	
B. Mètodes subjectius	
C. Mètodes mixtes	
4.3.3. L'avaluació segons el moment de la realització.....	

4. ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES I METODOLÒGIQUES

Un cop vist i après quines són les etapes evolutives de la personalitat de l'ésser humà, quins són els elements necessaris per a aprendre conceptes, moviments i actituds noves, i quins són els estils adequats per tal que el tècnic condueixi de la millor manera l'aprenentatge dels esportistes, en aquesta unitat intentarem veure com aplicar aquests coneixements a una sessió pràctica.

Quan un tècnic d'esport és davant d'un grup de persones, ha de tenir molt clar, en primer lloc, què vol aconseguir (objectius), com ho aconseguirà (mètodes i activitats que realitzarà), quan ho aconseguirà (ha de temporitzar els continguts a partir de les característiques dels alumnes), i finalment com comprovarà si la seva feina ha estat eficaç o no (avaluació).

Totes aquestes qüestions es responen realitzant prèviament una programació de la feina a fer.

La programació és l'eina bàsica de funcionament que té el tècnic d'esport per tal d'aconseguir de transmetre amb eficàcia els conceptes i continguts que vol ensenyar als seus alumnes.

4.1. Aspectes didàctics de l'activitat física

Quan ens plantegem iniciar un procés d'ensenyament aprenentatge hem de tenir clares que hi ha tres etapes que sempre hem de seguir. Aquestes són per ordre cronològic les següents:

- Programar o establir quins són els comportaments que els/les nostres esportistes han d'assolir. Definir els objectius.
- Realització de l'activitat pròpiament dita, mitjançant unitats didàctiques i les sessions de treball.
- Comprovar si els objectius previstos en la primera part de la programació han estat assolits, a partir dels resultats que han obtingut els/les nostres esportistes, amb l'aplicació d'un procés avaluatiu.

4.1.1. Clima psicològic

El tècnic ha d'intentar que les situacions d'ensenyament aprenentatge es produeixin en situacions de benestar i confiança, de simpatia i també d'entusiasme. La implicació i la participació de tothom fa més agradable l'ambient de la vida del grup i són molt eficaces per a l'aprenentatge.

Però abans de començar a realitzar la planificació, el tècnic cal que tingui en consideració algunes premisses importants per tal de desenvolupar el seu treball, que venen referides al coneixement que afecta al propi esportista. Aquest coneixement ha de tenir dues vessants fonamentals:

- Els seus interessos i necessitats, que es mouen en el camp de les motivacions.
- Les seves potencialitats de tipus cognitiu i físiques.

Aquestes motivacions i capacitats no cal dir que estan determinades per les etapes de desenvolupament de cada persona així com de la seva història i vivències personals.

En l'ensenyament de l'activitat física hi ha quatre elements que semblen tenir un paper essencial en l'assoliment de la majoria dels objectius que es volen aconseguir: el temps que el nen es troba en plena activitat motriu (compromís motor), l'ambient que l'envolta per participar en l'activitat de la classe, les reaccions a les seves activitats, i l'organització del treball.

Compromís motor

Es tracta del temps efectiu durant el qual l'esportista està realitzant una activitat motriu, durant la sessió.

Clima positiu

Aquest clima hauria d'estar sempre present, i s'aconseguirà quan s'hagin obtingut èxits en la practica esportiva i quan aquesta pràctica es pugui fer de forma agradable, en un clima d'ajut i d'ànim per part del tècnic.

Una informació freqüent i de qualitat sobre l'estat de les realitzacions motores de l'esportista

Quan el tècnic informa, sobre els èxits o sobre el progrés que l'esportista va assolint en la seva pràctica, es produeix una resposta (feedback) que és valorada molt positivament per part del propi esportista que veu en aquest progrés una nova font d'estímul per seguir en el procés d'aprenentatge de noves habilitats, i així poder augmentar la competència motora.

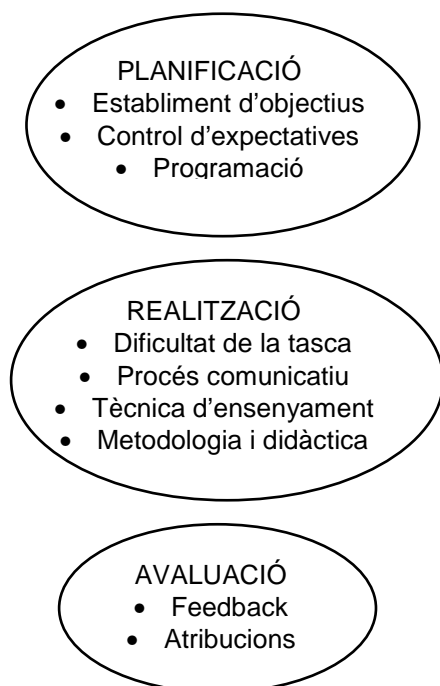
L'organització del treball en la sessió

Si es vol disposar del major temps possible per al desenvolupament de l'activitat és necessari tenir una acurada organització de les condicions de pràctica de l'activitat.

La nostra opció metodològica implica que l'ensenyança esportiva pugui considerar el poder augmentar el temps de pràctica que se li ofereix a l'esportista, fent-ho en un ambient positiu, amb un estímul de superació i amb una organització molt precisa del treball a efectuar.



Clima motivacional de la sessió



4.1.2. Eficàcia de l'ensenyament

Siedentop (1983) considera que l'ensenyament és eficaç quan aconseguim que els esportistes es trobin compromesos de manera adequada en la matèria durant un temps llarg i sense que faci falta cap mena de tècnica punitiva (càstigs). Els ingredients necessaris per a la eficàcia podrien ser els següents:

- Dedicar un gran percentatge del temps a la matèria a ensenyar
- Dedicar molt temps a contribuir a la millora de les habilitats dels esportistes
- Desenvolupar un clima positiu en el grup i en la sessió
- Desenvolupar estructures de treball dirigides a afavorir el compromís motor, i la millora de les habilitats dels esportistes.

Al contrari l'ensenyament és ineficaç quan hi ha permissivitat, falta d'entusiasme del treball a la classe, excessiva dedicació al control de la classe, etc. Són factors que tenen com a conseqüència tenir menys temps per l'aprenentatge i impartir menys coneixements.

4.2. Metodologia de la intervenció educativa

Tot acte educatiu necessita una preparació prèvia on el docent ha de fer una reflexió sobre el que vol ensenyar, com ho farà, a qui dirigirà aquest ensenyament, i a continuació com comprovarà que aquests continguts s'han assimilats per part dels seus esportistes i en quina mesura això ha estat assolit.

4.2.1. La programació

La programació és l'eina bàsica que ha de tenir un tècnic abans de començar a realitzar la seva feina. En aquesta programació han de citar-se quins són els objectius que es volen assolir, els continguts que es dedueixen de cada objectiu, com agrupar aquests continguts (unitats didàctiques i sessions), quins estils d'ensenyament utilitzar, i com avaluar els objectius citats inicialment.

Avantatges de tenir un programa

El fet de tenir un programa realitzat pel propi tècnic suposa una sèrie d'avantatges que passarem a comentar seguint l'esquema que utilitza Pilar Teleña (1984):

- **Evitar caure en la rutina.** Quan no hi ha un programa el tècnic acostuma a realitzar sempre el mateix tipus d'activitats i sense cap tipus de coherència. Acostuma a aplicar el que ell va rebre quan era esportista, sense tenir en consideració l'edat dels nois i noies ni el nivell que tenen.
- **Evita la improvisació.** El programa permet saber en cada moment què hem de fer i quins objectius estem treballant. No és possible enfrontar-nos a un grup, a un esportista, o a una classe sense saber què hem de treballar, ni fer-ho moments abans de començar la sessió.
- **Estalvia temps i esforç.** És una conseqüència del punt anterior. Si no tenim un programa fet, haurem de perdre temps pensant i organitzant sobre la marxa allò que volem fer, tenint en moltes ocasions els nois i noies parats sense fer res, o fent un tipus de treball repetitiu, o sense cap objectiu definit fins que decidim què és allò que volem fer i com ho organitzem. En un principi sembla que fer un programa sigui una feina llarga, complexa i difícil, i, efectivament, en primera instància costa organitzar tots els aspectes que hem

de tenir en consideració, perquè tot el que volem treballar estigui plasmat en el propi programa. Però no ens hem de desanimar, ja que un cop està realitzat el programa i tenim més clar que és allò que volem aconseguir, la tasca del dia a dia ens ajudarà a trobar-li tot el sentit i comprovar els avantatges de tenir la feina organitzada i estructurada, i amb les finalitats molt clares, a més d'actuar amb molta més seguretat.

- **Afavoreix el relleu.** El tenir un programa ens ajuda que hi hagi una continuïtat en el treball i, per tant, en el cas que el tècnic, pel motiu que sigui, no pugui dur a terme l'activitat, els nois i noies podran fer la sessió amb un altre tècnic treballant el que estaven fent amb anterioritat, sense notar cap canvi significatiu en l'essència del programa, que els perjudiqui en el seu aprenentatge.
- **Afavoreix l'avaluació.** Des del mateix moment que tenim un programa, és clar que tenim uns objectius que hem d'assolir, i la forma en què comprovarem que això ha estat així és evidentment a partir de l'avaluació. L'avaluació ens permet comprovar si els objectius que havíem establert en el programa han estat realment assumits per part dels esportistes. I a partir dels resultats que han estat obtinguts és possible poder planificar de nou, per tal de poder aconseguir uns altres objectius més elevats o potser rectificar els nostres plantejaments si aquests resultats no han estat tot el positiu que nosaltres esperàvem.

Qualitats d'un programa

Fins ara hem vist que és important tenir un programa per tal de realitzar la nostra tasca amb un mínim de garanties. Però ara cal veure quines són les característiques que sempre hem de tenir en consideració en el moment de confeccionar un programa.

El programa ha de ser **unitari**. El programa es compon de parts més petites que el faran més funcional, com per exemple, unitats didàctiques i sessions. Totes poden funcionar de forma independentment però estan relacionades per aconseguir els objectius previstos en la planificació.

El programa ha de tenir **continuitat**. El programa ha d'anar d'allò més senzill a allò que és més complex. El programa no pot patir salts ni en relació als continguts ni en relació a la dificultat. S'entén com un fet progressiu.

El programa cal que sigui **flexible**. El programa és una gran eina que facilita el treball que volem efectuar, però una de les seves virtuts és que ha de ser també flexible, o sigui que permeti efectuar alguns canvis que ens permetin millorar la feina que inicialment teníem preparada.

El programa ha de ser **precís**. El programa cal que expressi amb claredat els següents apartats:

- Els objectius a assolir.
- Els continguts (activitats) a realitzar.
- L'avaluació per conèixer els resultats de les tasques realitzades.

El programa cal que sigui **real**. Quan estem fent un programa cal que siguem conscients de les dificultats que ens trobarem, del que tenim i què és el que n'esperem, o sigui, que ha de ser plenament realitzable en el moment de dur-lo en la pràctica, i per tant, han de tenir-se molt clars quins són els elements que han d'intervenir en el procés didàctic

El programa ha de ser **clar**: El programa ha de ser fàcil de comprendre i de seguir per tots aquells que l'utilitzin. Un programa que sigui clar ens estalviarà molt temps i podrem localitzar fàcilment els elements i els apartats, i ens ajudarà a què el treball sigui més senzill, més coherent, i més professional, per part de tots els tècnics que hi hagin de participar.

4.2.2. Els objectius

A. Definició

- “La descripció d'un model de comportament, que esperem que l'esportista sigui capaç de demostrar”.
- “Conducta final que esperem de l'esportista”.
- Per Mager, “Enunciat que descriu un resultat de l'ensenyament més que un procés o procediment del mateix. Descriu resultats, no els mitjans per assolir-los”
- Pocztar anomena objectiu “al que sabrà, serà o farà un esportista al final d'un procés d'aprenentatge, del que pel moment, res es prejutja”.

Quan ens disposem a fer qualsevol acció, encara que sigui a la nostra vida privada, sempre ho fem amb una finalitat, amb un objectiu, que es pot manifestar de forma explícita o implícita.

Per exemple si agafo el cotxe i me'n vaig a la muntanya, ho puc fer per trobar-me amb els amics, o per millorar la meua forma física, o per descansar, o fins i tot per alliberar les tensions (catarsi), però és evident que sempre ho faig amb una finalitat, es a dir amb un objectiu.

Si això és veritat en l'esfera de la vida privada, amb més raó ho serà en la dels negocis i encara més en el món de l'educació i de l'entrenament. Perquè en aquests àmbits estem cercant un desenvolupament sistemàtic dels nostres esportistes i per tant hem de fugir de tot el que estigui relacionat amb l'aleatorietat.

L'educació i l'entrenament és massa important per deixar-ho en mans de la sort, i també és massa car, i a més a més estem formant els ciutadans del futur i ho hem de fer bé.

Què diríeu d'aquell tècnic o entrenador que cada dia mana exercicis incoherents, o es presenta improvisant o encara pitjor, arriba i dona la pilota pel típic partidet? Precisament l'explicació dels objectius serveix per donar coherència interna al programa, indicant fins on volem arribar i, en conseqüència, aportant els oportuns elements d'avaluació per observar si al final de l'actuació als objectius previstos han estat o no assolits.

Si no s'han assolit serà precís fer un anàlisi del programa per detectar els problemes i aportar solucions.

La concreció dels diferents tipus d'objectius, com veureu a continuació, és inversament proporcional al grau de proximitat que mantenen amb l'acte on es compendia tota la didàctica, es a dir la sessió.



B. Tipus d'objectius

Els objectius els podem classificar en funció de la seva extensió:

Les fites

- Descriuen el projecte de la societat en un determinat moment. Són de caire molt abstracte. Estan lligades amb la concepció filosòfica imperant en un moment concret.
- La seva elaboració resta en mans de l'Estat.
- Per Pocztar, "cobreixen els objectius en la seva més gran generalitat i es considera que manifesten el consens social en matèria d'educació".

Exemple

(Per a esportistes de 16 anys): Educar les aptituds corporals

Serveixen per orientar al tècnic, dintre d'un ampli camp de possibilitats, per escollir els objectius que volem que assoleixin els nostres esportistes un cop finalitzat el procés d'ensenyament, ja sigui en un termini mig, curt o immediat.

Els objectius generals

- També anomenats pedagògics, d'ensenyament, didàctics o d'aprenentatge en funció dels autors.
- "Comportament o conducta final que esperem que assoleixi l'esportista després d'un període d'instrucció més o menys llarg. Normalment un curs o un cicle".
- Poden ser establerts per experts, comissions o pels propis tècnics. Normalment tenen caràcter prescriptiu, és a dir obligatori. Han d'estar relacionats amb els continguts.
- Malgrat la seva vaguetat, son necessaris per:
 - Orientar els programes.
 - Establir el que ens proposem assolir en terminis que poden anar des d'un trimestre fins a tota l'escolarització.
 - Estableixen els grans continguts i els seus corresponents comportaments.
 - En funció de l'esmentat al paràgraf anterior, permeten una redacció més concreta dels objectius específics, i per tant facilitaran l'establiment dels objectius operatius.
- A la seva definició s'han d'incloure:
 - La indicació del contingut.
 - La indicació del comportament.

Exemple

Millorar l'estructura anatomofisiològica.

Els objectius específics

- "Etapas obligatòries per assolir l'objectiu general".
- Son establerts pels tècnics.
- Constitueixen el pas imprescindible per redactar els objectius operatius.
- Per redactar-los, és precís tenir en compte:
 - La dimensió epistemològica: Hem de conèixer i entendre a la perfecció l'organització i la coherència interna de les matèries que volem ensenyar. La millor manera d'aconseguir-ho és a través de la pròpia experiència. Si no és així, difícilment podrem resoldre els problemes que aniran sorgint. Aquesta dimensió per la redacció dels objectius ens vindrà donada per l'especificitat dels vostres respectius esports. A títol d'exemple, aquests son alguns dels problemes als que haurien de fer front.

- Què és el principal i què es el secundari?
- Selecció dels aprenentatges que contribueixen a la formació general i dels que faciliten la continuïtat.
- Com organitzar seqüències progressives d'aprenentatge?
- La dimensió psicològica: Aquest aspecte ja l'hem tocat abastament en les unitats didàctiques anteriors, especialment en la 2 i 3, dedicades respectivament al desenvolupament de la personalitat i a l'aprenentatge motor. És evident que si no sabem com es desenvolupa i com aprenen el nen i la nena, difícilment podrem fer que aprenguin, és a dir, no podrem dissenyar tasques adequades perquè el nen i la nena les assimilïn.
- La dimensió sociològica: No fem pas una programació estàndard, és a dir, vàlida per a qualsevol escola o club i cadascun dels nens o nenes, sinó que la fem per a una escola o club específic i evidentment, com ja s'ha indicat anteriorment, plenament individualitzada. Què diríeu si un entrenador de natació fes fer el mateix nombre de sèries, amb el mateixa distància, el mateix crono i temps de descans al recordman mundial de 100 m lliures i a un nen de 6 anys que comença?
- La dimensió instrumental: Aquest aspecte és el més obvi de tots. Difícilment podrem ensenyar a nedar si no tenim piscines en el nostre entorn, i serà igualment difícil ensenyar judo si no disposem de tatamis i quimonos.

Exemple

Millorar l'organització fisiològica aeròbica.

Els objectius operatius

També anomenats operacionals, de conducta o comportamentals en funció dels diferents autors.

“Son els que determinen l'activitat o conducta final de l'esportista, que pot ser observada i mesurada”.

- Representen el màxim nivell de concreció i estan relacionats amb les activitats a realitzar.
- Regles per a la seva redacció:
 - Descripció de l'objectiu en forma de comportament o conducta observable.
 - Identificació clara i precisa del comportament final.
 - Precisar les condicions en que s'ha de realitzar .
 - Precisar els criteris d'avaluació que permetin constatar l'èxit.

Exemple

“En una pista a l'aire lliure, amb una corda de 400 m, l'alumne serà capaç de córrer 2.400 m en 12 minuts.”

4.2.3. Els continguts

Si els objectius ens marquen el punt d'arribada del programa, els continguts (les activitats), estretament vinculats a aquells, ens permeten escollir quina “carretera” utilitzarem per arribar-hi. Crec que un exemple ho farà més entenedor. Si prenem l'objectiu específic que hem fet servir anteriorment (millorar l'organització fisiològica aeròbica), veurem que el podem assolir a través de la pràctica de l'atletisme, de la natació, de l'esquí de fons, del ciclisme, de l'excursionisme i d'un llarg etcètera. Malgrat tot, això, que en principi és un gran avantatge, pot donar lloc a tota mena d'incoherències a l'hora de dissenyar la programació. Quan escollim continguts hem de ser seriosos i com a mínim hem de tenir en compte les següents indicacions:

- Subordinació respecte als objectius. Per més que m'esforci, serà impossible que millori l'organització fisiològica aeròbica de l'esportista, si el contingut que utilitzo per aquest fi es l'expressió corporal. Per més que m'agradi i domini la tècnica, per més contents que estiguin els esportistes, mai no ho aconseguiré.

Es evident que hi ha continguts molt més apropiats.

- Subordinació al context socioeconòmic. En funció del centre on desenvolupem les nostres activitats, haurem d'escollir un o altre contingut per arribar al mateix objectiu. Si els pares i mares dels nostres esportistes pertanyen a la cultura del "tot ha de ser gratuït", serà complicat que s'adonin de la millora de la qualitat d'ensenyament que comporten alguns continguts. Per exemple, la utilització de la natació o l'esquí de fons per assolir l'objectiu específic a què ens estem referint.
- Subordinació al context geogràfic. Si per l'assoliment del nostre objectiu de resistència necessitem treballar una llarga temporada, seria una incoherència utilitzar el contingut d'esquí de fons a tal efecte, tenint en compte que, per exemple, vivim a Barcelona. Per contra, fóra lògica la seva utilització si residíssim a Vielha. De la mateixa manera ens sembla un avantatge afegit apropiat-se dels continguts que tradicionalment es practiquen a determinades contrades: hoquei herba a Terrassa, handbol a Granollers, hoquei patins a Igualada...
- Elecció equilibrada. Hem d'aconseguir un consens entre els interessos i desigs dels nostres esportistes, els nostres coneixements i les necessitats de formació establertes a través dels objectius. Tant dolent és que els nens i nenes estiguin jugant sempre al futbol, sense ampliar els seus coneixements com, que facin sempre rugbi perquè és el que m'agrada i el que he practicat.



A. El paper del joc en l'educació motora

El joc és una activitat bàsica en la vida instintiva del nen i la nena.

L'energia pròpia dels nens i nenes no és solament utilitzada com a finalitat d'adaptació, sinó que en moltes ocasions també es juga sense cap finalitat específica.

A.1. Finalitats del joc

Per un costat el joc és un element preparatori per a la vida dels adults, ja que representa en moltes ocasions el tipus d'actuacions que els adults tenen en la

seva feina quotidiana; i per altra banda el joc també serveix per transformar la realitat utilitzant-la segons les seves necessitats i els seus desigs.

En realitat quan l'individu juga s'hi implica amb tota la seva personalitat.

El joc té les següents característiques per tal que el podem considerar com a tal:

- El joc sempre és voluntari: es practica perquè es vol
- Es desenvolupa en un terreny i en un període d'espai concret.
- Té unes regles que defineixen el seu desenvolupament.
- En el joc es dona un estímul afectiu, de manera dual, hi ha la possibilitat de guanyar, però també el risc de perdre.

El joc té un significat per a la vida. A mida que el nen creix, el joc evoluciona amb el seu desenvolupament intel·lectual, afectiu, físic, i social, i s'adequa als períodes crítics del seu desenvolupament harmònic infantil. És tal la seva importància, que el coneixement dels interessos lúdics, la seva evolució i observació sistemàtica és imprescindible per al tècnic i en la posterior aplicació davant les diferents edats dels esportistes.

A.2. Tipus de motivacions presents a l'esport

El plaer que un nen pot obtenir d'una activitat d'animació esportiva s'ha de lligar amb una situació de joc en la qual se satisfan les necessitats de moviment (biopsíquiques) i les de relació (psicosocials).

Si el tècnic esportiu és conscient d'això ha de procurar programar l'activitat diversificant àmpliament els exercicis, de manera que resultin sempre nous i estimulants, i també organitzant els mateixos exercicis en un moment de relació satisfactori.

La motivació biològica envers el joc

El joc és al mateix temps una activitat biològica dirigida i utilitzada per l'individu per a restablir l'equilibri neurodinàmic mitjançant una descàrrega motora.

Estudis recents indiquen que l'organisme no tendeix solament a reduir els impulsos interns o a arribar a un estat de tranquil·litat sinó més aviat a buscar activament nous estímuls.

La motivació cognitiva envers el joc

La motivació cognitiva es pot definir com una recerca activa de les condicions que permeten a l'individu la comprensió, el control, i la modificació de les situacions de vida respecte a l'adaptació al medi i a la resolució dels problemes que aquest procés comporta.

Aquestes motivacions es manifesten en situacions que van des de la pura exploració del medi fins a l'activitat imaginativa de tipus ideològic i motor, és a dir, fins a la manipulació real o fantàstica dels objectes i al domini del cos.

Aquesta exigència exploradora implica les funcions sensoperceptives i intel·lectuals, que troben la primera verificació i el primer desenvolupament en l'experiència psicomotora, que seran la base de tots els estadis successius d'aprenentatge i desenvolupament de la intel·ligència.

Qualsevol activitat esportiva assegura una gran quantitat d'aportacions perceptives i de memòria: visuals, auditives i tàctils.

Al costat de l'exploració i de l'enriquiment de l'experiència cognitiva, per mitjà del joc, l'individu busca l'experimentació i repetició de situacions d'aprenentatge conjuntament amb actes cognitius lligats a la imaginació i a la resolució de problemes.

El joc, vist des d'aquest aspecte, permet de descobrir noves possibilitats per a obtenir un resultat nou i original.

En qualsevol sentit l'esport manifesta aquesta necessitat cognitiva a través de la contínua invenció de disciplines, tècniques, canvis i oportunitats en què apareix l'element creatiu, o bé com a necessitat dominant (només cal pensar en el bàsquet, l'alpinisme o en la pesca) o bé com a necessitat secundària menys perceptible (com el rem o en les curses de fons, en què l'element d'experimentació creativa es dona més aviat en el pla tàctic i de control interior i psicofísic).

El tècnic esportiu de base hauria de saber que el joc i l'activitat física en el noi estan sotmesos a les necessitats de la imaginació i de la fantasia.

L'expressió lúdica, sobretot si es deixa lliure (però també si s'organitza), sempre resulta rica en potencial creatiu individual, ja que el noi ha d'inventar, per mitjà de la gestualitat i l'ús d'esquemes motors, nous comportaments capaços d'establir una modificació contínua de l'acció en relació amb el món que l'envolta.

Sobretot durant la preadolescència la pràctica esportiva ha de ser organitzada, proposada i enriquida amb elements de joc amb caràcter cognitiu; si no es fa d'aquesta manera es corre el perill de saturar ràpidament l'interès del noi i fer disminuir amb la mateixa rapidesa la motivació.

La motivació afectiva envers del joc

La pràctica esportiva acull i racionalitza les pulsions emotives i fa que el joc pugui convertir-se en una activitat seriosa que amaga les seves profundes implicacions afectives.

Una gran part de les motivacions són desconegudes pel mateix individu i estan lligades a dinamismes afectius que són estranys a la seva consciència, tot i tenir un paper important en l'orientació del comportament.

Per tant l'esport té una funció asseguradora, ja que permet alliberar càrregues emotives importants per mitjà de la fantasia i de l'activitat física.

Al mateix temps permet al noi i noia provar-se i experimentar-se en el pla de les pròpies capacitats i reconèixer-se com a individu posseïdor d'una corporeïtat.

El joc, sobretot l'esportiu, implica l'aventura, entesa com a persecució de situacions que poden provocar ansietat i que s'han de dominar.

Avui dia cada vegada es tendeix més a atribuir un valor positiu a l'estat d'excitació emotiva quan es troben sistemes de gratificació i de desfogament.

Igualment la dramatització del risc, juntament amb el control de l'ansietat i l'autoafirmació per mitjà de la prova, és el mecanisme psicològic que explica les valències emotives que empenyen cap als esports que provoquen molta ansietat.

A.3. Tipus de jocs

De tots els tipus de joc existents analitzarem els que l'activitat motora hi és present de forma clara i imprescindible, si no hi ha moviment no hi ha joc.

Examinarem ara alguns tipus d'activitat lúdica que es caracteritzen per ser jocs motors i que tant a l'escola com a l'entitat esportiva poden fomentar el desenvolupament de la personalitat en general. Són els següents:

Jocs en llibertat

Són fruit de la motricitat espontània dels nens i nenes, especialment dels més petits. Tenen un caràcter d'immediatesa, comporten relacions socials o variades i els moviments corporals no obeeixen a cap esquema organitzat. Pel mestre o educador, aquesta motricitat li resulta reveladora ja que és on es manifesten els trets més importants de la personalitat.

Jocs simbòlics

Són bastant espontanis però es caracteritzen per una organització i una execució que pretenen transfigurar la realitat. En aquests jocs es manifesten capacitats on la imaginació té un paper molt important. Són estimulants per la presència d'objectes o petits aparells que moltes vegades són utilitzats no segons la funció específica, sinó en relació amb els significats que se'ls pretén atorgar.

Jocs imitatius

Són adequats en els primers cursos de l'escola. L'activitat imitativa determina una adaptació del nen a la realitat. És idònia per aconseguir l'aprenentatge de conductes motores a través de la repetició de comportaments i de gests característics de certes activitats laborals o esquemes motors d'animals.

Jocs amb regles

Són jocs organitzats. Utilitzats preferentment, en ell nens i nenes a partir dels 9 anys. L'experiència repetida permet la interiorització de les regles i disciplina els comportaments dels individus i del grup. Sovint, els esportistes saben inventar-se variants al joc i posar-se d'acord sobre el canvi de certes regles per tal d'assegurar-se una funcionalitat més gran del mateix joc.

Els jocs d'equip aconsegueixen les condicions per a què cada nen pugui actuar conjuntament amb els altres. En cada grup és possible localitzar la presència de líders, la relació privilegiada entre alguns components i la marginació d'altres. Les intervencions dels tècnics han de corregir les dinàmiques negatives, i canviar periòdicament la composició dels grups.

Jocs d'iniciació esportiva

Són activitats individuals o col·lectives organitzades segons regles definides, que són una iniciació als rituals de l'esport adult (amb les limitacions adequades als nens i nenes). Es tracta d'iniciar els infants o joves a tot tipus d'esport bàsic, però sense realitzar una especialització o una competitivitat exagerada. Cal saber evitar tot això ja que sinó s'aconsegueix el següent:

- Limitar possibles experiències motores.
- Un anormal desenvolupament, disharmònic.
- Un abandonament precoç de l'activitat esportiva.

Jocs en llibertat	Jocs simbòlics	Jocs imitatius	Jocs amb regles	Jocs d'iniciació a l'esport
<p>Fruit de la motricitat espontània</p> <p>Són immediats</p> <p>No obediets a esquemes organitzats</p> <p>Poden ser de caràcter social o bé les relacions que s'estableixen són del tot accidentals.</p> <p>Cal estar molt atent perquè en moltes ocasions es pot provocar situacions de conflictes o perill</p> <p>Són importants pel mestre perquè donen a conèixer trets de la personalitat del nen.</p>	<p>Tenen un alt grau d'espontaneïtat.</p> <p>Organització i execució que té com a finalitat la transformació de la realitat.</p> <p>Manifestacions imaginatives del nen i la nena.</p> <p>Els objectes o petits aparells, no són utilitzats, per la funció específica, pel que estan fets, sinó pels significats que se'ls vol atorgar.</p>	<p>Adapten el nen a la realitat.</p> <p>Són bons per aconseguir aprenentatges motors a través de la repetició de gestos de determinades persones, de moviments típics, d'activitats laborals, i esquemes motors d'animals.</p> <p>Quan fa modificacions en el procés d'imitació d'un gest, entra en la línia de la invenció, i en l'execució de formes originals de certes conductes motores</p>	<p>Són jocs organitzats.</p> <p>L'experiència repetida permet la interiorització de les regles i disciplina els comportaments dels individus i del grup.</p> <p>Els jocs d'equip aconseguen les condicions perquè cada nen i nena pugui actuar conjuntament amb els altres, apreciar les seves contribucions, i desenvolupar les capacitats de col·laboració</p> <p>En cada grup es poden endevinar la presència de líders, i també la marginació d'algun dels membres.</p> <p>En aquest cas el tècnic en esport ha d'intervenir fent que els grups de treball siguin intercanviables i es puguin modificar</p>	<p>Són activitats individuals o col·lectives organitzades segons regles definides que constitueixen una iniciació als rituals de l'esport adult, amb límits imposats per a la participació de nens</p> <p>La participació en els jocs esportius ha d'evitar l'especialització precoç i una exagerada competitivitat.</p>

4.2.4. La sessió

La millor de les planificacions quedarà sense efecte si quan es duu a terme la sessió (o entrenament) aquesta no es desenvolupa de forma satisfactòria. Totes les actuacions preses amb anterioritat a l'acció en la classe han d'anar encaminades a facilitar que la sessió es pugui fer de la manera més senzilla i eficaç possible.

A. Concepte

La sessió és la unitat vital de la planificació. És on es posa en pràctica tot allò que hem explicat anteriorment. El conjunt de sessions organitzades sota un mateix eix vertebrador formarà el que hem anomenat Unitat didàctica.

És el lloc on s'assoleixen els objectius previstos mitjançant les activitats d'aprenentatge i on es poden verificar les adquisicions a partir de les activitats d'avaluació.

El vertader protagonista de la sessió és el propi esportista ja que és el qui rep el procés d'ensenyament aprenentatge, i és el tècnic qui haurà de tenir sempre la situació prevista per endavant, tenint en consideració els següents elements:

- El mestre ha d'ocupar-se d'organitzar, dirigir i avaluar les activitats d'aprenentatge. És qui posa en contacte els esportistes amb els continguts.
- L'esportista realitza les activitats proposades pel tècnic o per ell mateix (en funció de la metodologia escollida), per tal d'aprendre els continguts i assolir així els objectius. Aquí ha de tenir-se en consideració quines

són les experiències anteriors dels esportistes, la motivació que tenen, i les possibilitats motores dels nois i noies.

- Els objectius de l'aprenentatge constitueixen les conductes que es desitgen assolir amb els esportistes i que s'hi arriba a partir de l'adquisició dels continguts (respon a la pregunta "per a què ensenyo?").
- Els continguts o matèries d'aprenentatge, que estan formats pels exercicis, habilitats, destreses, actituds, coneixements teòrics, etc., i que estan fixats pel programa. La seva adquisició per mitjà de les activitats que es realitzin permetrà en els esportistes assolir els objectius (Què ensenyo?).
- La metodologia que indica la manera com els esportistes adquiriran els continguts. Respon a la pregunta de "com ensenyo?", i indica una sèrie d'activitats que hauran de realitzar el tècnic i els esportistes, amb l'ús de certs recursos auxiliars, materials, i/o intel·lectuals.
- Els mitjans que s'utilitzaran, que indiquen material farem servir, i quines instal·lacions aprofitarem per tal que la nostra tasca sigui efectiva.
- El temps disponible: quina distribució utilitzarem en relació al temps programat i el temps real de classe, que en moltes ocasions no és el mateix, perquè sovint apareixen altres factors que ens limiten el temps real de pràctica.

B. Parts de la Sessió

Un cop hem analitzat quins elements hem de tenir en compte en el moment de preparar una sessió de treball pels nostres esportistes, ara ens dedicarem a comentar quins són els elements de què consta una sessió de treball, però sempre considerant que aquestes parts vindran determinades, entre altres factors, per l'edat dels nois i noies, per la metodologia utilitzada i per l'objectiu que es persegueix.

Part Inicial

És la primera part de la sessió, i sempre ha de ser-hi present. En aquesta part de la sessió hi destacarem dos elements importants ben diferenciades:

- Fase informativa: El tècnic informa els nois sobre els objectius que es treballaran en aquesta sessió, i explicarà, per sobre, quina feina es realitzarà i quina finalitat té. També li servirà per informar d'allò que cregui convenient i recordarà la feina feta anteriorment.



- **Fase activa** : El principal objectiu en aquesta fase, és lògicament la de preparar l'organisme per l'esforç que es farà en la part principal de la sessió. En aquesta fase intentarem realitzar exercicis senzills, ja coneguts, per tal de no perdre temps en les explicacions, i és necessari que siguin progressius, o sigui del més senzill al més complex, i de menys a més intensitat. Cal que tingui a veure amb l'esforç, que es farà continuació, per tant hi haurà elements específics de l'esport a treballar.

Els exercicis gimnàstics d'agilitat i d'estirament formen part de la fase introductòria de la sessió. Tenen diverses funcions, les principals de les quals són disminuir les tensions musculars, preparar els sistemes circulatori, respiratori i metabòlic de cara a l'esforç.

La durada d'aquesta fase dependrà de molts factors, com per exemple, el nivell dels nois i noies, l'edat, el clima, i la intensitat del exercicis, però el que sí que és evident és que ha d'existir, i que cal fer-lo.

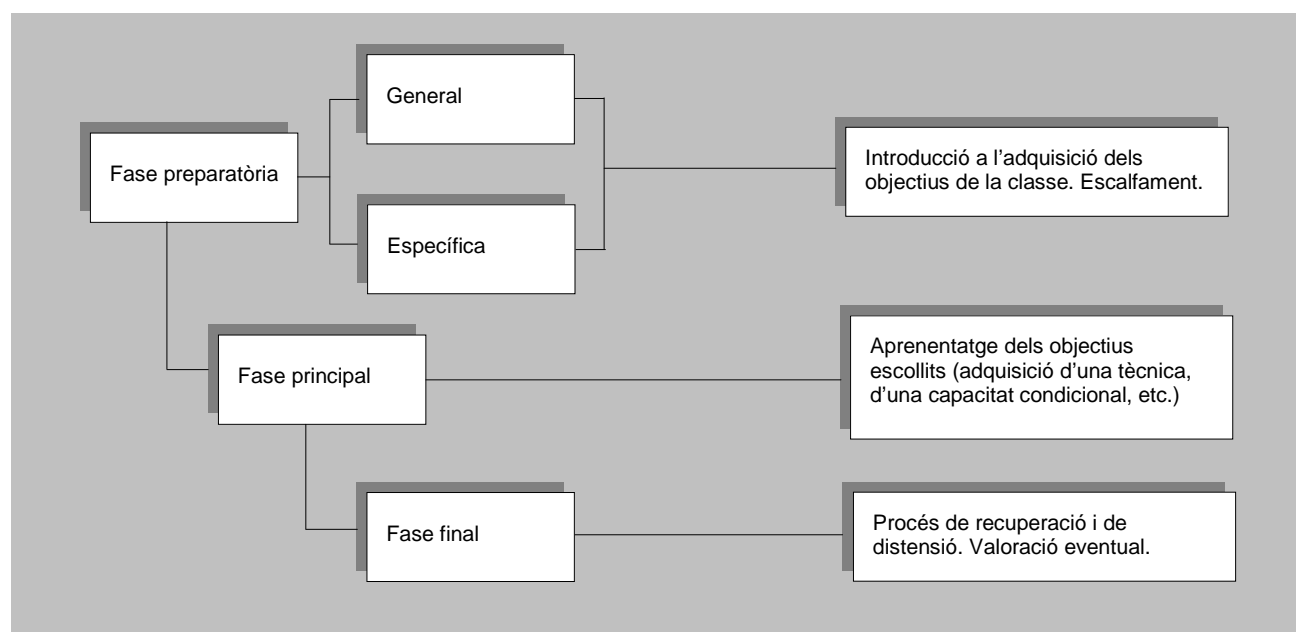
Part Principal

Aquesta és la part més important de la sessió, en què han d'aconseguir-se els objectius plantejats i es manifesten tots els elements de l'aplicació didàctica. El tècnic haurà de definir l'organització dels esportistes, el lloc on es fa la sessió, quines activitats s'hauran de fer, i quin ordre tindran. L'estructura de la sessió vindrà determinada en funció dels objectius, de quins continguts hauran de desenvolupar-se, dels esportistes i el seu nivell.

La durada de la sessió vindrà determinada pel nombre d'activitats o exercicis que es facin, per la intensitat, i per allò que vulguem treballar. El que hem de tenir clar és que la part principal de la sessió és la que hem de dedicar-li més temps per tal de treballar els continguts previstos.

Part Final

És igualment una part important en la sessió. En aquesta fase el tècnic haurà de proposar tasques de menor intensitat, per retornar els esportistes a la normalitat i es disposarà a finalitzar la sessió. També en aquesta part el tècnic cal que faci una mica de recordatori del que hem fet i treballat, donar algunes orientacions sobre la feina que es realitzarà en la propera sessió i avaluarà encara que sigui de manera subjectiva el treball efectuat durant la sessió.



C. La fitxa de treball i els seus avantatges

La sessió de treball cal que estigui explicitada en un model de fitxa (guió) per tal que sigui molt més eficaç la feina que farem. Aquesta fitxa haurà de ser entenedora, senzilla d'omplir, i sobretot cal que sigui molt funcional.

Cal incidir que tenir una fitxa de treball ajuda a fer la nostra feina d'una manera molt més fàcil.

Per això presentem un model, el qual es fa servir en les escoles d'iniciació esportiva i que té una validesa ja contrastada. Però de totes formes es pot adaptar a cada cas, i organitzar-la d'una altra forma més personal.

Els avantatges de treballar amb una fitxa són (segons O. Marco):

- Organitzar el treball
- Repartir el temps en funció de les tasques
- Recordar durant l'execució les diferents tasques i el temps dedicat a cadascuna d'elles.
- Representar gràficament les tasques (fa que sigui molt més ràpid entendre-ho tot: organització distribució, material...)
- Arxivar tot el que s'ha fet (dóna amb el temps una visió de conjunt i de continuïtat, i permet avaluar)
- Permet readaptar la sessió en funció d'allò que ha passat en aquella sessió i que pot quedar reflectit en les observacions.

Un cop finalitzada la sessió el tècnic haurà de fer una valoració de la feina realitzada per tal de comprovar, per exemple, si s'han acomplert els objectius establerts anteriorment, si s'han desenvolupat els continguts previstos, comprovar si s'escau el full d'observació, i anotar les impressions que el tècnic ha tingut durant la sessió per posteriors aplicacions, i així insistir en allò que ha quedat més coix, i ressaltar les activitats que han tingut més èxit i han estat més eficaces.

4.3. L'avaluació

4.3.1. Definició

El procés didàctic acaba quan hem de comprovar si tot allò que hem planificat, i dut a la pràctica, ho hem realment aconseguit. Aquest procés de comprovació el farem mitjançant l'avaluació. Així Domingo Blázquez en el seu llibre referent a l'avaluació en l'activitat física, entre altres cita la següent definició:

“L'avaluació és contemplada com un procés dinàmic continuat i sistemàtic dirigit cap els canvis de la conducta de l'esportista, mitjançant la qual comprovem els èxits assolits en funció dels objectius proposats”.

En la seva definició d'avaluació, ja directament en l'àmbit de l'educació física, Pila-Teleña ens diu que l'avaluació “ens indica de quina manera el procés educatiu assoleix els seus objectius fonamentals i compara les finalitats fixades amb les finalitats aconseguides”.

Principis de l'avaluació

- L'avaluació l'hem d'entendre com un principi totalment integrat en el procés educatiu.
- Ha de ser continuada, sistemàtica, flexible i funcional de l'activitat educativa.

- Els instruments que utilitzem en el procés avaluatiu han de ser variats i múltiples.
- Hi han de participar totes les persones que intervenen en el procés educatiu del nen o nena.
- Hi han de quedar reflectides les possibles deficiències del procés i orientar la seva correcció.

Gràcies a l'avaluació podem saber fins a quin grau assolim els objectius, quina eficàcia té el que s'ensenya, i per tant, saber si tenim necessitat de modificar el que hem ensenyat o el procés d'ensenyament no ha estat el més oportú.

En relació a l'alumnat, l'avaluació ens permet saber en quina mesura s'han produït canvis en el seu comportament, ens permet obtenir dades per tal d'orientar-lo en les seves activitats tant presents com futures. També ens permet l'avaluació poder agrupar els esportistes en un possible treball en funció de la seva homogeneïtat. I per últim, l'avaluació ens permet assignar qualificacions.

4.3.2. Tipus d'avaluació

En l'àmbit de l'educació motora establim tres tipus d'avaluació en funció dels mètodes a aplicar. Aquests mètodes poden ser objectius, subjectius o mixtes.

A. Mètodes objectius

Són aquells que resulten de l'aplicació de test i proves estandarditzades mesurables i prèviament elaborades. En aquest cas el judici del tècnic no pot alterar els resultats. El tècnic aplica el test escollit i segons els paràmetres que té hi dona una puntuació que ens indica si l'esportista ha assolit l'objectiu proposat, sense tenir en compte cap altra consideració.

En l'educació motora l'aplicació de proves estandarditzades ens permeten controlar l'evolució de l'esportista i tenen un gran valor quant al diagnòstic, ja sigui en la detecció de talents o per detectar esportistes amb dificultats.

En l'educació motora, hem de tenir en consideració dos tipus de proves objectives: unes que mesuren les aptituds físiques i unes altres, les habilitats i destreses esportives.

- Test aptituds físiques: Els tests d'aptitud física mesuren les qualitats motores dels esportistes. Aquests tests poden ser efectuats en condicions plenament controlades, i els anomenarem proves de laboratori, però per la seva complicació i sofisticació, difícilment hi podrem accedir. Però al mateix temps també podrem passar test d'aptitud física en el mateix lloc on normalment efectuem la nostra feina diària (i que anomenarem proves de camp).
- Test d'habilitats motores: Aquestes són principalment proves de camp que permeten mesurar l'habilitat motora del nen/a contrastant-lo amb el que considerem com a habilitat motora ideal, i així veure en quin estadi es troba situat l'esportista. En aquest grup de proves tenim les que fan referència a les habilitats motrius perceptives, habilitats motores generals i per últim a les proves d'habilitats esportives

Elements a considerar quan anem a passar un test:

- Seleccionar els exercicis del test en funció dels objectius que volem comprovar

- Comprovar si el test és fiable, reconegut, vàlid, objectiu i aplicable en funció de les nostres possibilitats (econòmiques, personals o de temps).
- Llegir atentament les indicacions i seguir-les al peu de la lletra.
- Crear un clima positiu al test, per tal de que l'esportista es trobi a gust i motivat.
- Intentar que durant la realització de les proves no hi hagi interrupcions o elements que puguin distreure els esportistes.
- Practicar el test, sempre que sigui possible
- Informar als esportistes de quin és el propòsit del test i per què serveix, i és molt important que coneguïn com ha d'efectuar-se la prova. No han de tenir cap dubte sobre la realització .

B. Mètodes subjectius

Aquí el judici del tècnic és un element important per tal d'efectuar l'avaluació de l'esportista. Es basa en l'experiència del propi tècnic i es pot veure influïda per factors emocionals del propi tècnic.

Entre els mètodes subjectius, el més utilitzat és el de l'observació de l'esportista en el moment de la pràctica. En aquest cas el tècnic ha d'observar si es produeixen els canvis de conducta demanats per ell anteriorment. Per aquest motiu cal tenir present quins elements cal observar i durant quant de temps per tal que la conducta observada pugui ser avaluada d'una forma el més vàlida possible.

¹El gran nombre d'aspectes que cal tenir en consideració en l'educació motora fa que aquest mètode d'observació sigui de gran eficàcia, i per tant un bon mètode d'avaluació. Aquesta observació haurà de ser:

- Planificada: Realitzada en funció d'un objectiu definit, buscant els elements més significatius en el treball i del comportament dels esportistes.
- Sistemàtica: Els resultats són més fiables quan han estat comprovats en diferents dies i situacions.
- El més completa possible: Han de copsar tots els aspectes que tenen a veure en un aprenentatge, aptituds, conductes, interessos, ritme i tècniques de treball.
- Registrable i registrada: Cal que anotem tot el que estem observant, i no confiar en la nostra memòria i en la nostra experiència ja que pot resultar molt enganyós.

L'observació serveix fonamentalment per a recollir informació d'aquells factors relacionats amb l'aprenentatge que no poden ser mesurats amb altres instruments.

Mètodes observació

- Registre anecdòtic: És el mètode menys sistemàtic i estructurat per registrar observacions. Consisteix en una breu descripció del fet succeït i que pugui tenir importància per a l'avaluació. S'anoten els elements que per al mestre li poden ser útils, i més significatius.
- Llistes de control: Es tracta d'una sèrie de frases que expressen conductes positives o negatives i en les que l'observador assenyalarà el resultat de la

¹ Extret del llibre de Blázquez Sánchez, Domingo "Evaluar en Educación Física" De. INDE 1992

seva observació. Exigeixen únicament un judici de "SI-NO". La suma dels "SI" o dels "NO" es pot interpretar com una forma de medició.

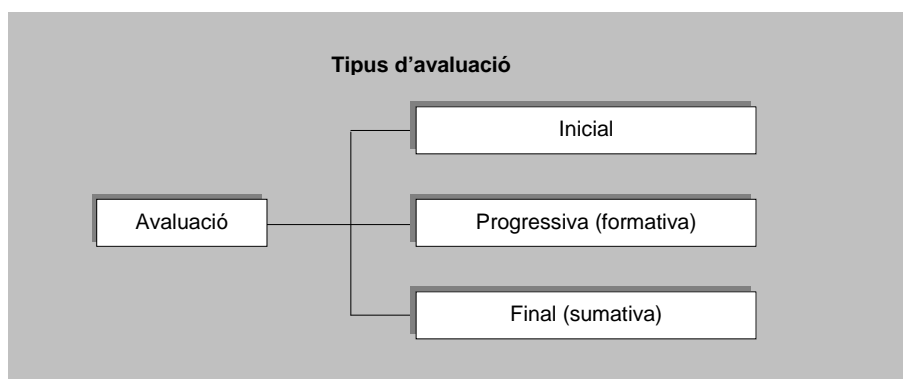
- Escala de classificació o de puntuació: Demana que el tècnic, a part d'observar la realització de la tasca, també valori emetent un judici que pot ser de tipus qualitatiu (Insuficient, Suficient, Bé, Notable, o Excel·lent) o bé numèric (per exemple escales que van del 0 al 10). En aquestes escales cal aclarir què és el que equival a cada nota o qualificació.
- Escales gràfiques: El tècnic assenjala en una gràfica el grau en què es troba segons les seves observacions, l'element de la conducta que es vol avaluar.
- Escales descriptives: Consisteix en breus descripcions en forma molt concisa i exacta sobre l'element observat. El tècnic assenjala la posició de l'esportista en relació a la descripció d'aquest element. Aquests elements són més recomanables ja que la descripció evita que l'observador assigni un significat personal. La dificultat es pot presentar quan hem d'elaborar l'escala descriptiva amb la delimitació de les conductes i que aquestes siguin representatives de les conductes reals de l'esportista.

C. Mètodes mixtes

Són els que resulten de combinar l'aplicació de mètodes subjectius i mètodes objectius. En el món de l'educació motora, aquest mètode és potser el més adequat, ja que el mètode objectiu mesura les qualitats motrius o les destreses esportives en situacions de control, però no té en consideració el treball efectuat dia a dia, que és el que valorem en els mètodes subjectius.

Fins ara hem estat explicant quin és el concepte d'avaluació, com ha de ser i quins tipus hi ha, però ens falta comentar quan realitzarem aquesta avaluació dintre del procés d'ensenyament i aprenentatge.

4.3.3. L'avaluació segons el moment de la realització



La majoria d'autors agrupen els moments d'efectuar l'avaluació en tres, i els anomenen de la següent manera: avaluació inicial, avaluació progressiva o formativa, i avaluació final o sumativa.

- Avaluació inicial: És important fer-la ja que ens permetrà conèixer quin és el nivell inicial dels nostres esportistes, i ens ajudarà a determinar els objectius, per tal d'adequar la programació i la metodologia que utilitzarem. És la base de partida del treball que efectuarem i també un punt de referència per a posteriors avaluacions.

- Avaluació progressiva o formativa: Determina el grau en què es van aconseguir els objectius concrets de cada Unitat didàctica i de tot el procés. Permet comparar la seva situació actual amb la inicial. Aquesta avaluació progressiva es basa fonamentalment en l'observació del tècnic centrada en el comportament i en l'anàlisi del treball efectuat.
- Avaluació final o sumativa: És el moment en què es comprova si realment el treball que s'ha efectuat respon als objectius que inicialment ens havíem plantejat.

Aquests resultats obtinguts, un cop fet el procés avaluatiu, han d'analitzar-se per comprovar, a part dels objectius previstos inicialment, si el procés didàctic ha estat el correcte i ens han de servir posteriorment per a què siguin el punt de partida per a continguts i nivells posteriors.

BIBLIOGRAFIA

Blázquez Sánchez, D. (1992). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona. INDE

Direcció General de l'Esport (1989). *Cos moviment rendiment. Iniciació a l'esport*. Barcelona.

Direcció General de l'Esport (1989). *Cos moviment rendiment. Part general*. Barcelona.

Direcció General de l'Esport (1989). *L'educació motora de base*. Barcelona.

Mussen P., Conger J.J. Kagan J. (1980). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México. Ed. Trillas.

Riera, J. (1989). *Fundamentos del Aprendizaje de la Técnica y la Táctica deportivas*. Barcelona. INDE.

Sánchez Bañuelos, F (1992) *Didáctica de la Educación Física* . Ed. Gymnos