

**OPTIMITZACIÓ D'UNA EXPERIÈNCIA
PEDAGÒGICA A PARTIR DE CRITERIS
PRAXIOLÒGICS, BASADA EN L'EDUCACIÓ EN
VALORS I REALITZADA EN EL MEDI NATURAL
AMB ALUMNES DE 14-16 ANYS.**

TESI DOCTORAL

JOSEP INVERNÓ I CURÓS

Lleida 2006

UNIVERSITAT DE LLEIDA

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

Centre de Lleida

**OPTIMITZACIÓ D'UNA EXPERIÈNCIA PEDAGÒGICA A
PARTIR DE CRITERIS PRAXIOLÒGICS, BASADA EN
L'EDUCACIÓ EN VALORS I REALITZADA EN EL MEDI
NATURAL AMB ALUMNES DE 14-16 ANYS.**

Tesi doctoral de: Josep Invernó i Curós
Dirigida per: Dr. Francisco Lagardera Otero

Programa de doctorat:
Activitats físicoesportives i
Recreativoturístiques
en el medi natural.

Lleida, 2006

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	5
RESUM	9
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
1.- INTRODUCCIÓ	13
2.- OBJECTE D'ESTUDI	17
2.1.- Context del problema	18
2.2.- Definició de l'objecte d'estudi	22
2.3.- Hipòtesis de treball.....	24
3.- MARC TEÒRIC.....	27
3.1.- Educació en valors	28
3.2.- Els valors i la seva conceptualització.....	32
3.3.- El tractament dels valors en la LOGSE.....	34
3.4.- Transmissió de valors.....	43
3.5.- La praxiologia motriu i l'educació física	46
3.5.1.- Lògica interna.....	47
3.5.2.- Dominis d'acció motriu.....	49
3.5.3.- Conducta motriu.....	53
3.5.4.- Lògica externa.....	55
3.6.- Estat de la qüestió.....	57
4.- FINALITATS EDUCATIVES DE L'EXPERIÈNCIA PEDAGÒGICA	61
4.1.- Valors de l'experiència pedagògica de la "Travessa del riu Fluvià".....	66
4.1.1.- Adaptació	66
4.1.2.- Cooperació	68
4.1.3.- Relativització del temps	70
4.1.4.- Respecte	72
4.1.5.- Autoestima	73
4.2.- Objectius pedagògics	76
4.2.1.- Objectius pedagògics referents a la relació del participant amb l'espai	76
4.2.2.- Objectius pedagògics referents a la relació del participant amb el material.....	77
4.2.3.- Objectius pedagògics referents a la relació del participant amb el temps	77
4.2.4.- Objectius pedagògics referents a la relació del participant amb els altres participants	78

5.- METODOLOGIA	81
5.1.- Tipus d'investigació	82
5.2.- Participants	86
5.3.- Recollida de dades.....	87
5.3.1.- El diari de l'alumne	88
5.3.2.- El diari del professor	89
5.4.- Anàlisi de dades	90
5.5.- Validació de les dades	90
5.5.1.- Validació de dades a partir del criteri de credibilitat	91
5.5.2.- Validació de dades a partir del criteri de transferibilitat.....	94
5.5.3.- Validació de dades a partir del criteri de dependència	96
5.5.4.- Validació de dades a partir del criteri de confirmabilitat	97
6.- L'EXPERIÈNCIA PEDAGÒGICA DE LA BAIXADA DEL RIU FLUVIÀ. MAIG 1998	101
6.1.- Contextualització.....	102
6.2.- Crèdit variable: "Activitats físiques en el medi natural"	105
6.2.1.- Objectius	105
6.2.2.- Estructura	105
6.2.3.- Temporització	106
6.2.4.- Activitats d'aprenentatge.....	106
6.3.- Travessa del riu Fluvià	108
6.4.- Desenvolupament de l'activitat	111
6.4.1.- Preliminars	111
6.4.2.- Primer dia	112
6.4.3.- Segon dia.....	121
6.4.4.- Tercer dia	131
6.4.5.- Quart dia.....	137
6.5.- Valoració de la travessa.....	139
6.5.1.- Valoració global.....	139
6.5.2.- Valoració de les pràctiques motrius	144
6.5.3.- Valoració final.....	150
7.- L'EXPERIÈNCIA PEDAGÒGICA DE LA BAIXADA DEL RIU FLUVIÀ A LA LLUM DE LA PRAXIOLOGIA MOTRIU	152
7.1.- Deducció de la lògica interna	153
7.1.1.- Marxa	153
7.1.2.- Carrera d'orientació.....	162

7.1.3.- Bicicleta de muntanya	169
7.1.4.- Tirolina.....	179
7.1.5.- Pont tibetà.....	186
7.1.6.- Tir amb arc	193
7.1.7.- Ràpel	199
7.1.8.- Escalada.....	205
7.1.9.- Caiac.....	211
7.1.10.- Vela	218
7.1.11.- Catamarà	226
7.1.12.- Windsurf.....	235
7.2.- Idoneïtat de les activitats proposades segons els objectius pedagògics	242
7.2.1.- Marxa	242
7.2.2.- Carrera d'orientació.....	242
7.2.3.- Bicicleta de muntanya	243
7.2.4.- Tirolina, pont tibetà i tir amb arc.....	243
7.2.5.- Escalada en rocòdrom	243
7.2.6.- Caiac.....	243
7.2.7.- Vela	244
7.2.8.- Catamarà	244
7.2.9.- Windsurf.....	245
7.3.- Nova proposta d'experiència pedagògica.....	248
7.4.- Anàlisi praxiològica de les noves activitats	252
7.4.1.- Descens de riu (tresc aquàtic).....	252
7.4.2.- Banyada nocturna al riu.....	260
7.4.3.- Descoberta del poble de Besalú.....	264
7.4.4.- Contemplació de la sortida del sol a la platja	268
7.5.- Altres activitats de caràcter no motriu.....	272

8.- L'ÚLTIMA EXPERIÈNCIA PEDAGÒGICA DE LA BAIXADA DEL RIU

FLUVIÀ	273
8.1.- Contextualització.....	274
8.2.- Desenvolupament de l'activitat.....	276
8.2.1.- Preliminars	276
8.2.2.- Primer dia	276
8.2.3.- Segon dia.....	283
8.2.4.- Tercer dia	289
8.2.5.- Quart dia.....	294

9.- ANÀLISI DE CONTINGUT DE LES DUES EXPERIÈNCIES PEDAGÒGIQUES	297
9.1.- Anàlisi de contingut segons el valor d'adaptació	298
9.1.1.- Pràctiques motrius que canvien o varien en les dues edicions	298
9.1.2.- Pràctiques motrius que resten igual en les dues edicions	303
9.2.- Anàlisi de contingut segons el valor de cooperació	312
9.2.1.- Pràctiques motrius que canvien o varien en les dues edicions	314
9.2.2.- Pràctiques motrius que resten igual en les dues edicions	321
9.3.- Anàlisi de contingut segons el valor del respecte.....	330
9.4.- Anàlisi de contingut segons el valor de la relativització del temps.....	336
9.5.- Anàlisi de contingut segons el valor de l'autoestima	341
9.5.1.- Marxa	343
9.5.2.- Bicicleta de muntanya	344
9.5.3.- Caiac.....	348
9.5.4.- Altres pràctiques motrius.....	349
10.- CONCLUSIONS...O LA MILLORA DE L'EXPERIÈNCIA PEDAGÒGICA ..	351
10.1.- Optimització de l'experiència pedagògica	353
10.1.1.- Adaptació	353
10.1.2.- Cooperació	355
10.1.3.- Respecte	358
10.1.4.- Relativització del temps	359
10.1.5.- Autoestima	361
10.2.- Nova millora de l'experiència pedagògica.....	362
10.3.- Millora professional	363
10.4.- La praxiologia motriu a l'escola.....	364
10.5.- Limitacions i repercussions de la investigació	364
11.- Bibliografia	367
12.- Annex 1: Altres aspectes pedagògics de la travessa	375
A1.1.- Muntatge del campament	376
A1.2.- Logística.....	380
A1.3.- Intendència	382
A1.4.- Assemblea	385
A1.5.- Diari de ruta.....	387
13.- Annex 2: L'experiència pedagògica continua millorant	389
13.- Annex 3: Exemple d'un diari de ruta	403

Agraïments

Quan surts per fer el viatge cap a Ítaca,
Has de pregar que el camí sigui llarg,
ple d'aventures, ple de coneixences.
Has de pregar que el camí sigui llarg,
que siguin moltes les matinades
que entraràs en un port que els teus ulls ignoraven,
i vagis a ciutats per aprendre dels que saben.
Tingues sempre al cor la idea d'Ítaca.
Has d'arribar-hi és el teu destí
Però no forçis gens la travessia.
És preferible que duri molts anys,
Que siguis vell quan fondegis l'illa,
ric de tot el que hauràs guanyat fent el camí,
sense esperar que et doni més riqueses.
Ítaca t'ha donat el bell viatge,
Sense ella no hauries sortit.
I si la trobes pobra, no és que Ítaca
t'hagi enganyat. Savi, com bé t'has fet,
sabràs el que volen dir les Ítaques.

Lluís Llach

Fa deu anys vaig començar un llarg viatge, amb un somni per aconseguir. Realitzar una tesi doctoral suposava un gran repte, no exempt de dificultats, però fent una bona planificació el resultat no tardaria a arribar. Que equivocat que estava!!

No vaig tardar a descobrir, amb gran sorpresa meva, que l'objectiu tan desitjat no era més que l'excusa per començar un viatge encara més gran. Un viatge on no hi tenia cabuda la pressa i la urgència, un viatge que portaria a impregnar-me de tot allò que m'envoltava, un viatge que, en definitiva, m'ajudaria a créixer en tots els sentits.

He estat molts anys per acabar la tesi i de fet, ara me'n sento orgullós d'haver tardat tant! I és que he viscut tantes coses... He de confessar que fins i tot com més avançava en el camí, de vegades, més es difuminava el vell somni, i més desig tenia de gaudir de cada moment i de cada lloc per on passava. Han estat uns anys d'aprenentatge constant de tot i de tothom.

Sí, ho tinc molt clar, d'aquest llarg viatge em quedo amb la gent. La gent que he conegut i m'han obert les seves portes i m'han ensenyat nous horitzons però també la meva gent, la gent de sempre, aquells amb qui tinc la sort de poder continuar compartint moments i il·lusions.

I això és precisament el que em dóna sentit a tot plegat: continuar navegant amb tots vosaltres i cercar junts noves Ítaques. Gràcies a tots!!

Gràcies a l'INEFC de la Universitat de Lleida per la rebuda i el tracte durant tots aquests anys per part de professors, alumnes i personal no docent.

Gràcies al Dr. Francisco Lagardera per la valuosa ajuda en tot el procés de la investigació, per poder gaudir durant tots aquests anys dels seus coneixements, i sobretot per la seva qualitat humana.

(Paco: ...ara sí que estic fluint a la vida!!)

Gràcies al Dr. Pere Lavega per l'ajuda i els consells constants durant tota la investigació i perquè sempre serà un referent de professionalitat.

(Pere: ...tenies raó això només era el primer pas!!)

Gràcies a tots els components del Grup d'Estudis Praxiològics de l'INEFC de Lleida perquè tots aquests anys ha estat una veritable escola d'aprenentatge cooperatiu.

(Nois/es: ...tenim un tresor increïble!!)

Gràcies a la Sra. Montse Sanmartí per les tasques administratives que a mi tant se m'escapen... Vivint a tres-cents quilòmetres de la universitat, la professionalitat i el tracte de la Montse fan que et sentis com a casa.

(Montse: ...has estat el meu veritable punt de referència!!)

Gràcies als companys de l'IES Narcís Monturiol i en especial als del departament d'educació física, en Lluís i l'Esther amb qui he compartit tot el procés en l'aplicació de l'experiència pedagògica d'aquesta investigació.

(Companys: ...continuarem explorant!!)

Gràcies a tots els alumnes que han participat en la travessa del riu Fluvià i per tant han fet que aquesta investigació hagi estat possible.

(Noies/s: ...he après molt de tots vosaltres)

Gràcies a en Pere Ferrés per la dedicació i paciència en la correcció dels meus escrits. Sé que no ha estat una tasca fàcil...

(Pere: ...no pateixis ja aniré millorant!!)

Senzillament gràcies a tots els AMICS (Pere B., Xarli, Ita, Pep C., Luqui, Lluís, Carmina, Antònia)

(Ei! És un privilegi poder estar al vostre costat!!)

I per últim donar les gràcies a la gent que tinc més a prop i que sempre estan presents, gràcies a tots els de casa.

(Ei! Us porto molt dins meu!!)

MÉS LLUNY, HEM D'ANAR MÉS LLUNY...

L'inici d'aquesta investigació ha estat possible gràcies a una llicència per estudis de cinc mesos concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 3926 de 16.7.2003)

RESUM

En l'IES Narcís Monturiol de Figueres l'any 1997 es va endegar l'experiència pedagògica de "la travessa del riu Fluvià", que consistia precisament en una ruta en el medi natural que anava resseguint el riu Fluvià en tot el seu recorregut. La pretensió inicial dels professors era que aquesta experiència pedagògica fos el marc per tal de treballar l'educació en valors com ara la cooperació, el respecte pel medi ambient, l'autoestima... No obstant això, en cap moment es va analitzar ni decidir quines pràctiques motrius eren les més idònies per al projecte pedagògic.

Aquesta investigació mostra com es pot millorar una experiència pedagògica a partir de criteris praxiològics i d'una eina tan simple, però alhora tan significativa, per la quantitat d'informació que aporta, com és el diari de l'alumne. Es tracta per tant d'una investigació naturalista que utilitza la metodologia qualitativa / constructivista i que posa l'èmfasi a descriure i comprendre els fets estudiats, tenint en compte la perspectiva dels diferents implicats com a premissa per al seu desenvolupament.

La primera fase de la investigació es centra en l'anàlisi praxiològica de la primera edició de l'experiència pedagògica, i comprova si les pràctiques motrius desenvolupades es mostren congruents amb els objectius pedagògics pretesos. A partir d'aquesta anàlisi es proposa una modificació o ratificació de les pràctiques motrius, amb l'objectiu de realitzar una nova experimentació i comprovar-ne la millora efectuada.

Per tal de constatar la millora educativa pretesa es realitza una comparació entre les dues edicions de l'experiència pedagògica (1997 i 2003). Per realitzar l'esmentada comparació s'efectua una anàlisi de contingut a partir dels diaris dels alumnes, tot tenint en compte els valors que es pretenen fomentar en l'experiència pedagògica: adaptació, cooperació, respecte cap al medi ambient, relativització del temps i autoestima.

Paraules clau: praxiologia motriu, cooperació, adaptació, respecte, relativització del temps i autoestima.

RESUMEN

En el IES Narcís Monturiol de Figueres el año 1997 se emprendió la experiencia pedagógica de “la travesía del río Fluvià”, que consistía precisamente en una ruta en el medio natural que iba siguiendo el río Fluvià por todo su recorrido. La pretensión inicial de los profesores era que esta experiencia pedagógica fuera el marco para poder trabajar la educación en valores como por ejemplo la cooperación, el respeto hacia el medio ambiente, la autoestima... Sin embargo, en ningún momento se analizó ni decidió qué prácticas motrices eran la más idóneas para el proyecto pedagógico.

La presente investigación muestra cómo se puede mejorar una experiencia pedagógica a partir de criterios praxiológicos y de una herramienta tan simple, pero al mismo tiempo tan significativa, por la cantidad de información que aporta, como es el diario del alumno. Se trata por consiguiente de una investigación naturalista que utiliza la metodología cualitativa/constructivista y que pone el énfasis en describir y comprender los hechos estudiados, teniendo en cuenta la perspectiva de los diferentes implicados, como premisa para su desarrollo.

La primera fase de la investigación se centra en el análisis praxiológico de la primera edición de la experiencia pedagógica, y comprueba si las prácticas motrices desarrolladas se muestran congruentes con los objetivos pedagógicos establecidos. A partir de este análisis se propone una modificación o ratificación de las prácticas motrices, con el objetivo de realizar una nueva experimentación y poder comprobar la mejora efectuada.

Para poder constatar la mejora educativa pretendida se realiza una comparación entre las dos ediciones de la experiencia pedagógica (1997 y 2003). Para realizar dicha comparación se efectúa un análisis de contenido a partir de los diarios de los alumnos, teniendo en cuenta los valores que se pretenden fomentar con la experiencia pedagógica: adaptación, cooperación, respeto por el medio ambiente, relativización del tiempo y autoestima.

Palabras clave: praxiología motriz, cooperación, adaptación, respeto, relativización del tiempo y autoestima

ABSTRACT

At the IES Narcís Monturiol of Figueres, a pedagogical experience called "The crossing of the river Fluvià" was started in 1997. This experience consisted of a route in the natural environment that followed the river Fluvià along its course. The teachers' initial expectations were that this experience became the frame where to work on values such as cooperation, respect for environment, self-esteem... However, it was never analysed nor it was decided what motor practices were the most suitable for the pedagogical project.

This research shows how a pedagogical experience can be improved by applying the praxiological criteria and using a simple tool, but at the same time a very powerful one, for the amount of information it provides, as is the student's diary. Therefore, it is a naturalist research that uses the qualitative/constructivist methodology and that places the emphasis in the description and understanding of the facts that are being studied, taking into account the views of all the implied ones as a premise for its development.

The first part of this research focuses on the praxiological analysis of the first occasion that the pedagogical experience was held, and checks whether the motor practices developed in it are congruous with the established pedagogical aims. From this analysis a modification or ratification of the motor practices is suggested with the aim to carry out a new experimentation so as to be able to check the implemented improvement.

So as to establish the alleged educational improvement, a comparison is carried out between the two pedagogical experiences (1997 and 2003). So as to make this comparison, a contents analysis is carried out from the students' diaries taking into account the values that the pedagogical experience seeks to encourage: adaptation, cooperation, respect for environment, relativization of time and self-esteem.

Keywords: motor praxiology, cooperation, adaptation, respect, relativization of time and self-esteem

1.- INTRODUCCIÓ

1.- Introducció

L'any 1995 em va caure a les mans un fulletó informatiu sobre un doctorat específic d'activitats a la natura (Activitats físicoesportives i recreativoturístiques en el medi natural) que es realitzava a la universitat de Lleida. Suposo que immediatament la cara se'm va il·luminar i el meu cap ja devia rumiar com ho faria per poder-m'hi apuntar. Les activitats a la natura, juntament amb les activitats expressives, eren i són una de les meves passions dins el camp de l'educació física. Recordo que en acabar la llicenciatura de pedagogia a la universitat de Girona tenia molt clar que no faria el doctorat simplement per tenir un títol. Per tant, l'opció de fer un doctorat estava completament descartada fins que vaig assabentar-me d'aquesta oferta de l'INEFC-Lleida. Ho vaig viure com una ocasió única de formació personal ja que es tractava de poder aprofundir en una temàtica que realment m'apassionava. Recordo també que els meus dubtes eren més de caire personal, sobre si no era molt agosarat desplaçar-se molts caps de setmana cap a Lleida, si ho trobaria pesat, si aguantaria el fet de la distància... La meva sorpresa va ser que quan vaig arribar a les primeres classes, a part de trobar antics companys, vaig trobar persones que venien de llocs de la resta de l'estat (València, Navarra, Madrid ...) i fins i tot de França! La meva primera impressió va ser pensar que no devia ser tan "boig" de desplaçar-me des d'Olot per tal de rebre aquesta formació, ja que em trobava amb gent que s'havia desplaçat de llocs més llunyans que el meu. La segona impressió va ser comprovar que el punt en comú de totes les persones que fèiem el doctorat eren les mateixes activitats a la natura. Si bé cadascú era practicant de diferents modalitats, recordo com un fet molt agradable la relació personal i el poder compartir diferents experiències pedagògiques entre nosaltres.

Cal dir que paral·lelament i en el meu treball quotidià intentava planificar activitats a la natura en les classes d'Educació Física amb l'objectiu de fomentar la cooperació entre els alumnes. En aquells moments aquest criteri de fomentar la cooperació a través d'aquestes activitats responia més a la pròpia experiència personal en aquestes activitats com a practicant que no a criteris pedagògics clarament establerts. D'alguna manera veia que anar a escalar o amb bicicleta amb els amics es generaven unes relacions que no es produïen per exemple en les competicions d'esports col·lectius que també havia experimentat. La meua idea principal era que els alumnes poguessin experimentar aquestes vivències que jo havia viscut i que considerava molt gratificants. Crec que en aquells moments aquestes decisions

responien a una qüestió de sentit comú personal, ja que tal com he dit no tenia cap justificació sòlida.

Recordo que durant el transcurs del doctorat, juntament amb un company, ens passàvem els apunts d'aquells crèdits optatius que no havíem escollit per tal de poder tenir tota la informació que s'anava donant en el curs. Va ser en un d'aquests apunts que vaig descobrir la praxiologia motriu. Fins aquell moment desconeixia completament aquest mot i el màxim que coneixia era la classificació de les situacions motrius de Pierre Parlebas (CAI), però mai m'havia plantejat les conseqüències pedagògiques que podia tenir en la pràctica educativa. Recordo que, en començar a llegir els primers apunts de praxiologia, tot el que anava llegint em donava pautes que justificaven aquelles activitats que jo considerava encertades però que feia sense tenir cap base teòrica consistent. Conceptes com lògica interna, comotricitat, conducta motriu... em van fer entrar en un marc teòric que m'obria les portes que em permetrien buscar la justificació i fins i tot fer les modificacions necessàries per tal que les experiències pedagògiques que realitzava a la pràctica educativa fossin més coherents.

Cal dir també que en aquells moments els meus coneixements de praxiologia motriu es limitaven a la lectura dels apunts del curs de doctorat i que, per tant, es tractava més d'una intuïció que no del coneixement propi que tenia sobre el tema. A partir d'aquell moment vaig tenir la necessitat de buscar més informació sobre la temàtica i va ser quan vaig entrar en contacte amb els membres del grup de praxiologia motriu del mateix INEFC-Lleida. Recordo que en un congrés realitzat al mateix centre vaig anar a escoltar diferents ponències de membres d'aquest grup, quan encara no els coneixia, i vaig tornar a tenir la mateixa sensació que quan vaig llegir per primera vegada els apunts de praxiologia. Realment estava convençut que havia trobat un camí que em podria ajudar molt en la meva feina quotidiana.

L'any després d'acabar el curs de doctorat vaig entrar a formar part del Grup d'Estudis Praxiològics (GEP) amb la intenció de poder-hi realitzar la tesi doctoral a partir d'aquest marc teòric. Cal dir, però, que, tot i l'entusiasme inicial, per diferents raons (projecte massa gran, no saber acotar el tema, sensació de no tenir prou coneixement, altres prioritats personals...) aquesta investigació no va acabar de reeixir amb la celeritat que esperava. Tot

i així, considero molt positiu el fet d'haver pogut gaudir de les diferents sessions de treball en el mateix grup de praxiologia, ja que això en primer lloc m'ha permès no perdre el contacte amb la mateixa universitat i per tant no abandonar el projecte de realitzar la tesi doctoral, i en segon lloc ha estat una font de formació increïble que m'ha servit per créixer com a professional de l'Educació Física.

Després de molts intents de limitar i definir la investigació, vaig optar per plantejar un treball en el qual es revisés i s'optimitzés una experiència pedagògica realitzada en el medi natural amb alumnes de 3er. i 4art. d'ESO amb la pretensió inicial de treballar l'educació en valors. Es tractava, en definitiva, de millorar una pràctica educativa a través dels criteris de la praxiologia motriu.

Per aquest motiu es realitza una revisió de la primera experiència pedagògica realitzada l'any 1997 (anàlisi praxiològica) per així poder comprovar la congruència amb els objectius pedagògics esperats. A partir de l'esmentada anàlisi praxiològica es realitza una nova proposta educativa i es porta a terme la seva experimentació. La ratificació de l'optimització de la mateixa experiència educativa es constata a través de l'anàlisi de contingut dels diaris dels propis alumnes pertanyents a les dues experiències educatives. Aquesta comparació entre els diaris de les diferents edicions de les experiències educatives aporten dades sobre si:

- Els resultats de les pràctiques motrius que resten igual continuen mostrant la mateixa resposta per part de l'alumnat i, per tant, es mostren congruents amb els objectius pedagògics esperats.
- Les pràctiques motrius excloses en l'anàlisi praxiològica generen comentaris per part dels alumnes que constaten el seu allunyament dels objectius pedagògics esperats.
- Els canvis introduïts a partir de l'anàlisi praxiològica responen de forma congruent als objectius pedagògics establerts.

2.- OBJECTE D'ESTUDI.

2.- Objecte d'estudi

2.1.- Context del problema

Sempre m'he plantejat la feina de mestre d'educació física com un àmbit en el qual experimentar les inquietuds pedagògiques que tenia com a educador i les seves conseqüències en la formació dels alumnes. Això m'ha portat a reflexionar constantment sobre quines són les activitats més adequades per als alumnes i, al mateix temps, al principi sense ser-ne conscient, a enriquir-me i créixer com a professional de l'educació.

Abans de rebre formació en el camp de l'educació física havia impartit classes en gairebé totes les àrees curriculars presents a l'escola. Tot i així, recordo que em va sorprendre gratament el fet que en les classes d'educació física s'interaccionés de forma molt diferent a l'aula. Observava que hi havia una relació molt més directa amb els alumnes i també una relació diferent entre ells. A l'aula notava que molts alumnes podien passar en l'anonimat i anar aprovant sense implicar-s'hi massa. En l'educació física passava tot el contrari, calia actuar per tal de poder aprendre. En aquells primers moments ja em vaig adonar que la visió que tenia dels alumnes solia ser diferent a la dels companys d'altres àrees. Tenia la sensació que a l'àrea d'educació física l'alumne es mostrava tal com era realment i que en canvi a l'aula ordinària responia a una situació més artificial. Aquesta sensació normalment es veia ratificada quan es feia una activitat fora del centre (esquiada, senderisme...) i els professors d'altres àrees hi venien i hi descobrien uns alumnes amb característiques que encara no havien observat fins aquells moments.

En definitiva, el que em sorprenia més era que en l'educació física no es podia jugar a ser solidari o tolerant amb els companys, sinó que les mateixes accions dels alumnes revelaven si tenien aquests valors interioritzats. Fins i tot en molts casos el fet de no actuar, inclòs el professor, implicava donar uns valors determinats. Així, no ajudar un company o deixar que es riguin d'un alumne ens portava automàticament a uns valors implícits que prenien forma pel fet d'actuar o deixar d'actuar d'una forma immediata.

És en aquest sentit que veia l'educació física com una eina molt potent per tal de poder treballar l'educació en valors, ja que permetia als alumnes viure els valors i no quedar-se només en el discurs moral del professor. O el que és el mateix, a través de l'educació física els alumnes aprenen el valors practicant-los. "Hay una manera de comprender completamente particular, a menudo olvidada en las teorías de la inteligencia, la que consiste en comprender con el cuerpo"(Bourdieu, P. 1998:182). En aquesta investigació es vol que quedi reflectida aquesta *preocupació per l'educació en valors* i la manera en què s'intenta donar-li resposta des de la mateixa pràctica educativa.

Es tracta d'una investigació qualitativa que es situa en la línia del professor investigador dins l'aula per tal de comprendre i millorar la seva pràctica educativa, González i Latorre (1987). Es parteix d'un problema, entès com a qualsevol preocupació o situació que el professor vol canviar o millorar, per passar a elaborar unes hipòtesis i estratègies d'acció per poder donar resposta a l'esmentat problema. Com a conseqüència, parlarem d'una investigació en la qual el professor és considerat un element actiu dins el procés d'ensenyament-aprenentatge i és capaç de donar resposta a diferents problemes de la pràctica educativa i de contribuir al procés de teorització de l'ensenyament.

Entrar en contacte i conèixer els postulats de la praxiologia motriu va incidir directament en la meua feina quotidiana i concretament en aquesta preocupació per l'educació en valors. Fins aquell moment les intencions pedagògiques les tenia molt clares: fomentar la cooperació i solidaritat entre els alumnes i fer també que aquestes activitats els suposessin un creixement com a persones (augment de l'autoestima, autosuperació, presa de decisions, responsabilitat...). No obstant això, cal dir que tenia els meus dubtes sobre quines eren les activitats més adequades per aconseguir aquests objectius, sobretot perquè tenia la sensació que dins el col·lectiu de professors d'educació física teníem en conjunt els mateixos objectius pedagògics (marcats per la LOGSE) però, en canvi, a l'hora de planificar les diferents intervencions educatives per donar resposta a aquests objectius, notava que hi havia molta diversitat de criteris. Es podia veure des de professors que basaven tota la programació en esports col·lectius, tot ideant multitud de competicions entre els seus alumnes, fins a professors que valoraven l'esforç individual del seu alumnat, i potenciaven esports individuals com per exemple

l'atletisme perquè el consideraven "l'esport rei", o fins i tot professors que, amb un objectiu més lúdic i recreatiu, estaven pendents de veure quin joc o activitat física sortia com a novetat (paracaigudes, indiaques, korfball...) per tal d'aplicar-lo a l'escola independentment dels objectius a què responia.

Recordo que un dels primers fets que vaig canviar en la meua tasca com a professor d'educació física va ser tota la programació que oferia de crèdits variables (assignatures optatives). En aquells moments vaig agafar totes les activitats que havia planificat (bàdminton, esports col·lectius, expressió motriu, circ i activitats a la natura) i les vaig passar, de forma molt senzilla i humil, pel sedàs de la praxiologia motriu. El que vaig fer va ser situar les diferents activitats planificades dins la classificació que va fer Parlebas a partir dels dominis d'acció.

El mateix autor defineix els dominis d'acció motriu com el "campo en el que las prácticas corporales son consideradas homogéneas respecto a criterios pertinentes y precisos de acción motriz" (Parlebas, P. 2001:161). Situar les diferents pràctiques motrius proposades en els diferents dominis d'acció suposaria un primer pas per tal d'identificar les característiques en comú entre les diferents activitats lúdicomotrius d'un mateix domini, com per exemple la relació entre els participants (de cooperació, d'oposició, o bé de cooperació-oposició) o també l'existència o no d'incertesa en el mateix entorn en què es realitza l'activitat. Aquest primer criteri va ser per a mi determinant, ja que vaig prioritzar únicament aquelles pràctiques lúdicomotrius que pertanyien al domini d'acció en el qual la relació entre els participants fos exclusivament de cooperació.

Així és que en la nova oferta de crèdits variables es treien el bàdminton i els esports col·lectius, i es planificaven dos crèdits variables de circ/expressió motriu i un referent a les activitats físiques en el medi natural. La meua sensació en aquells moments era que els objectius marcats, sobretot el foment de la cooperació, i les activitats escollides apuntaven en la mateixa direcció.

Parlebas considera també l'elecció de les diferents activitats físiques i esportives segons els dominis d'acció com un primer pas per a qualsevol intervenció educativa. "La distribución de las actividades físicas y deportivas en un cierto número de dominios de

acción pertinentes ofrece al motricista un referencial de base para su elección y constituye la piedra angular de una programación de la educación física” (Parlebas, P. 2001:166).

Tot i així, cal dir que en aquells moments no es va realitzar cap anàlisi praxiològica exhaustiva de les activitats proposades, i em vaig quedar a un primer nivell que, si bé apuntava en la bona direcció, donava indicis d'un treball inacabat i del qual es podia treure més partit. Considerar els dominis d'acció motriu per tal de poder realitzar una programació congruent amb els objectius pedagògics era un primer pas, ja que la lògica interna de les diferents activitats físiques i esportives d'una mateixa categoria presenten, tal com s'ha dit anteriorment, característiques comunes pel que fa a la interacció entre els participants o bé referents a l'entorn de la pròpia pràctica.

No obstant això, el concepte de lògica interna entès com a “sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, P. 2001:302) ens mostra la manera en què una anàlisi més profunda ens pot ajudar a conèixer les particularitats de cada situació motriu, i així donar unes pautes per al professor d'educació física en la planificació de les seves intervencions educatives. D'aquesta manera, a més del tipus d'interacció motriu, obtindrem informació sobre: la relació del participant amb l'espai, les característiques del mateix espai, les formes de contacte i de comunicació, els diferents rols dels jugadors, formes de puntuació, relació amb el material...

En definitiva, obtindrem informació fiable, rigorosa i vàlida per realitzar diferents programacions d'educació física per tal que l'elecció de les activitats seleccionades no respongui a un criteri arbitrari del mateix professor, sinó que es puguin escollir les diferents activitats amb una o altra lògica interna per tal que donin resposta als objectius plantejats. “Desvelar la lógica interna de cada situación motriz hace posible el análisis previo de las consecuencias prácticas que tiene todo sistema praxiológico, de este modo antes de que éste se active, el estudioso (profesor, entrenador, guía, monitor ...) puede elegir y programar aquellas situaciones que generen las acciones motrices que converjan con sus intereses y propósitos” (Lagardera, F. i Lavega, P. 2003:67).

La praxiologia motriu, en aquest sentit, ens pot aportar la informació sobre quines són les activitats més adequades per treballar cada objectiu pedagògic i, per tant, marcar un punt d'inflexió en el desconcert del propi professorat, comentat anteriorment, en el qual qualsevol pràctica físicoesportiva era vàlida independentment de les característiques d'aquesta.

2.2.- Definició de l'objecte d'estudi

Aquesta investigació vol reflectir precisament aquesta aportació que pot fer la praxiologia motriu a tots els professors d'educació física en les corresponents programacions. Per aquest motiu s'ha agafat la programació d'un crèdit variable "d'activitats a la natura" i es pretén realitzar una millora qualitativa del que s'està portant a terme a partir dels criteris praxiològics.

OBJECTE D'ESTUDI

* Estudiar una experiència pedagògica realitzada amb alumnes de 14-16 anys en el medi natural a partir de l'avaluació i l'anàlisi de les pràctiques motrius realitzades sota els criteris de la praxiologia motriu, i ratificar o proposar noves pràctiques que desenvolupin:

- 1) La relació amb un mateix: increment de l'*autoestima* fruit de la vivència positiva en el conjunt de les pràctiques motrius que componen l'experiència pedagògica.
- 2) La relació amb els altres: relació *cooperativa* entre tots els participants.
- 3) La relació amb l'entorn: *adaptació* als canvis que ofereixen les pràctiques motrius en el medi natural. *Respecte* per l'entorn natural i urbà, respecte pel material.
- 4) La relació amb el temps: utilització del *temps necessari* per a cada pràctica motriu sense actuar amb precipitacions i presses.

Però, per què la millora d'una experiència pedagògica constitueix l'objecte d'estudi?

a) Per millorar la meua tasca professional.

Primer de tot cal dir que com a professor d'educació física que treballa en un institut de secundària la meua gran preocupació és la millora constant de les diferents experiències que vaig portant a terme. Per tant, el fet de realitzar una investigació en un tema que ja estic treballant suposarà una millora de qualitat per a aquesta experiència pedagògica en concret.

b) Per millorar professionalment i augmentar la qualitat de la programació d'Educació Física.

La millora de l'experiència pedagògica em suposarà forçosament, com a part activa de la investigació, una formació i una millora professional que repercutiran al principi en la mateixa experiència, però és d'esperar que més tard es vegin reflectides en el conjunt de la programació d'educació física.

c) Per ratificar la necessitat d'incloure els fonaments de la praxiologia motriu en l'educació física.

En aquests moments, l'àmbit de difusió i el coneixement de la praxiologia motriu es redueixen a la mateixa universitat (i encara no en totes), als alumnes que han sortit de les universitats que han rebut aquesta formació i també als diferents articles i llibres específics d'aquesta temàtica. Pel que fa a l'àmbit educatiu, es pot dir que la situació encara és més precària. En aquest cas es constata la disjuntiva que la teoria va per una banda i la pràctica real de les escoles i instituts per una altra.

Aquesta investigació, a més d'aportar una millora a la pràctica real, vol ratificar el fet que la praxiologia motriu és una eina indispensable per als professors d'educació física per tal que les seves intervencions educatives mantinguin la màxima coherència entre els objectius proposats i les activitats que s'acaben duent a terme.

En aquest sentit es vol intentar que teoria i pràctica vagin interrelacionades i que, com a resultat, es pugui avançar en la millora de la qualitat educativa gràcies a la relació complementària de les dues.

d) Per aportar dades empíriques que corroborin els fonaments de la praxiologia motriu.

Aquesta investigació també pretén contribuir a engrandir les diferents investigacions que es produeixen en la realitat educativa per tal de veure si els resultats obtinguts es corresponen amb els postulats expressats per la mateixa praxiologia motriu. Parlebas, P. insisteix en la potència de la classificació en dominis d'acció motriu, però alhora constata la necessitat d'investigacions que ho corroborin. "Esta organización en dominios de acción motriz no bastará sin duda para predecir todas las consecuencias que comporta la práctica de las actividades consideradas. Pero ofrece una base definitoria que permitirá desarrollar un proyecto pedagógico y propondrá orientaciones vitales para investigaciones de todo tipo. En este sentido, sugerirá trabajos experimentales que verifiquen si los efectos obtenidos concuerdan con los efectos esperados y con los efectos perseguidos" (Parlebas, P. 2001:163).

2.3.- Hipòtesis de Treball

Optimitzar una experiència pedagògica per tal de poder fomentar l'educació en valors quant al creixement personal, la relació interpersonal, la relació amb el medi natural i la relativització del temps implica forçosament escollir diferents situacions motrius la lògica interna de les quals respongui als esmentats objectius.

Com a conseqüència, escollir una situació motriu determinada, tal com s'ha citat anteriorment, equivaldrà a obtenir unes conductes motrius concretes depenent del domini d'acció en què estigui inclosa. Però, quines conductes motrius podem esperar de cada domini d'acció? Lavega, P. (2002) s'endinsa en els diferents dominis d'acció i deixa entreveure com en cadascun d'ells s'activen processos diferents; per tant, en sortiran categories resultants pròpies. D'aquesta manera, l'autor ens assenyala diferents trets que poden resultar molt clarificadors per a qualsevol projecte educatiu.

- a) “Los juegos que se realizan en solitario y en un medio estable tienden a generar situaciones que requieren automatizar estereotipos motores, reproducir repetidamente una determinada modalidad de ejecución de acciones motrices. (...) Estos juegos son los más apropiados para desencadenar conductas motrices asociadas a la constancia, el auto-esfuerzo, el sacrificio, ...
- b) Los juegos de colaboración ofrecen un sinfín de situaciones motrices que hacen emerger conductas asociadas a la comunicación motriz, el pacto, el sacrificio generoso en la colaboración, tomar la iniciativa, crear respuestas originales, respetar las decisiones de los demás.
- c) Los juegos antagónicos (de oposición o colaboración-oposición) exigen que los protagonistas tengan que tomar decisiones, anticiparse, descodificar los mensajes de los demás, llevar a cabo estrategias motrices, ... Este grupo de juegos puede servir para fomentar las conductas asociadas al desafío, la competitividad, la resolución de problemas, ...
- d) Los juegos que se realizan en un medio inestable, ya sea en solitario o en compañía, exigen que los protagonistas “lean” y descifren las dificultades del terreno. Este tipo de situaciones favorecen conductas motrices adaptativas asociadas a la toma de decisiones, eficacia inteligente, anticipación al riesgo... Son ejemplos aquellas actividades que se realizan principalmente en el medio natural (excursiones por la montaña, cicloturismo, la escalada, el piragüismo, el esquí, ...)” (Lavega, P. 2002:123)

És per aquest motiu que es parteix, com a hipòtesi de treball, del fet de presentar situacions motrius als alumnes amb una *lògica interna*:

- a) Cooperativa per tal d’optimitzar les conductes motrius referents a les relacions interpersonals de forma positiva, ja que l’objectiu de la pràctica motriu és comú a tots els participants i, per tant, no es planteja una situació de comparació i rivalitat entre ells.

Les situacions sociomotrius de cooperació “pura”¹ tenen com a característica principal que tots els components comparteixen un objectiu o finalitat en comú. D’aquesta manera es desencadenen tota una sèrie de conductes motrius que forçosament porten a la interacció motriu de forma positiva entre tots els participants. Es tracta en definitiva

¹ Parlarem de cooperació “pura” quan tots els participants comparteixin el mateix objectiu comú i no hi ha cap sistema de comparació de resultats. Així per exemple una carrera d’orientació no es consideraria “pura” ja que els participants tenen una relació cooperativa dins els respectius equips però en canvi existiria un sistema de comparació i de rivalitat entre ells. Cal dir que al llarg de la investigació quan es parla de cooperació fa referència a aquests condicionants expressats.

de situacions en les quals la comparació de rivalitat entre els participants és inexistent, ja que es comparteix l'èxit o el fracàs entre tots ells.

b) Adaptativa per tal d'optimitzar totes aquelles conductes motrius que impliquin la presa de decisions, improvisació, valoració del risc i respecte per l'entorn natural.

Per tal de fomentar l'adaptació es creen situacions motrius en el medi natural en les quals la relació entre el participant i l'espai sigui d'incertesa i, per tant, aquest estigui sotmès a uns condicionants que l'obliguin a interactuar de forma constant amb l'espai per tal de donar una resposta eficaç.

c) En la qual el temps no sigui el condicionant per acabar la pràctica motriu (relació amb el temps).

En totes les pràctiques motrius planificades es destinarà el temps que considerin necessari els participants per tal de realitzar-la de forma tranquil·la i serena, i s'afavorirà d'aquesta manera la relativització del temps.

d) Respectuosa amb el medi natural.

La lògica interna de cada pràctica motriu contemplarà diferents condicionants de manera que els participants es mostrin respectuosos amb el medi natural i puguin fer una valoració positiva de tot el que els envolta.

e) Afavoridora de l'autoestima.

La conseqüència de la participació en les diferents pràctiques motrius ha de portar l'alumne a vèncer tota una sèrie de dificultats; un cop superades, aquest fet li ha de servir per poder millorar la percepció que té de si mateix i, per tant, millorar l'autoestima.

3.- MARC TEÒRIC

3.- Marc teòric

3.1.- Educació en valors

“Hablar de valores hoy, inmersos en una sociedad competitiva por excelencia, cargada de individualismo y encaminada hacia el triunfo y el éxito personal como forma más apropiada de alcanzar la supuesta felicidad terrenal, una sociedad en la que el consumo, la prioridad y la acaparación de poder y prestigio, constituyen las guías fundamentales del proyecto de vida de muchos seres humanos, supone un reto propenso a no ser escuchado” (Gutiérrez, M. 1995: 13)

Tal com assenyala Gutiérrez, parlar de l'educació en valors en la societat actual pot semblar una utopia o fins i tot un gest agosarat, exposat a un fracàs gairebé segur, anunciat als quatre vents. En aquest sentit cal tenir present dos aspectes: per una banda la necessària contextualització de les situacions educatives, i per altra banda la predisposició de tot educador davant aquestes dificultats.

Quant a les accions educatives, cal dir que aquestes estan contextualitzades en la societat que els pertoca, i com a tals intenten donar resposta a les demandes d'aquesta. Però tot i així es pot fer la lectura crítica de fins a quin punt és coherent presentar una proposta educativa per treballar els valors a l'escola quan a fora d'ella es viuen i es potencien de vegades veritables contravalors. Aquest fet ens porta a pensar si realment existeix el mític dilema de l'existència o no d'una crisi de valors. En aquest sentit, cal assenyalar que tot ciutadà pot jutjar si tot allò que viu i cospa de la societat està en consonància amb allò a què ell dóna valor i, com a conseqüència, establir el grau de satisfacció o frustració al respecte. No obstant això, el que es presenta interessant no és veure si existeix o no una crisi de valors, sinó si aquesta societat permet qüestionar, posar en dubte, ratificar o canviar els valors actuals; si es mostra, en definitiva, com una societat plural i oberta per tal de poder avançar cap a una societat millor.

“Les societats obertes han d'estar sempre preparades per a l'autocrítica i per al debat. No és estrany, en canvi, que les societats més rígides i autoritàries no tinguin els valors en crisi, perquè en elles les crisis estan prohibides per decret, per dir-ho així. Hi ha societats en què no hi ha mai corrent d'aire, senzillament perquè tampoc no hi ha aire per respirar.” (Terricabras, J.M. 2002: 68)

No interessa, per tant, discutir sobre la crisi de valors, ja que fruit de la mateixa evolució de la societat contínuament s'aniran replantejant noves situacions i, per tant, qüestionant quins són els valors adequats en cada moment. Sempre hi haurà crisi de valors! Camps (1994) detalla aquest eufemisme de l'anomenada crisi de valors i aprofundeix dient que el fet que n'hi hagi és positiu pel plantejament de nous reptes per a la societat. "(...) que los valores éticos nunca han dejado de estar en crisis, de tal manera que el reconocimiento de esa crisis es una señal de lucidez, derivada de la insatisfacción hacia una realidad humana que nunca alcanza el listón adecuado" (Camps, V. 1994 cit. en Gutiérrez, M. 1995:24).

Davant del panorama generalitzat d'aquesta mena de sensació de crisi de valors cal fer esment al paper dels educadors. Educar implica posicionar-se davant d'allò que cal transmetre a les generacions futures; i no s'hi val, per tant, a adoptar una posició neutra, ja que precisament aquest posicionament pretesament neutre no existeix, perquè qualsevol intervenció educativa porta implícits uns determinats valors se'n sigui o no conscient. Abans de començar a definir què s'entén per *valor* i dir quins són els que caldria potenciar a l'escola, cal assenyalar que molts autors detallen la condició d'optimisme com a requisit de tot educador, Gutiérrez (1995, 2003); Prat i Soler (2003); Sabater (1997); Camps (1994); Cardús (2000). L'optimisme es fa una condició necessària i obligada per als educadors, ja que a través de la seva acció es pretén educar per construir una societat millor, i com es pot fer això sense una dosis d'optimisme que ajudi a anar moltes vegades a contracorrent?

Aquest anar a contracorrent implica tenir una visió prospectiva del que ha de ser l'educació i no limitar-se a reproduir els models existents en la societat actuals sense fer-ne la revisió pertinent.

"Fins ara els sistemes educatius s'han decantat per la reflexió sobre el passat, per la transmissió de les savieses antigues i de les tècniques perfeccionades amb les recerques anteriors. Convindria molt que, sense renunciar a la memòria històrica i al saber acumulat, poséssim l'accent en la reflexió sobre el futur i en l'estudi de les accions que cal desplegar per arribar a un futur que ens complagui" (Martí, F. 1993: 19).

L'objecte d'estudi d'aquesta investigació pretén, en primer lloc, optimitzar una experiència pedagògica analitzant la congruència entre els objectius pedagògics i les pràctiques motrius proposades. No obstant això, cal dir que la pretesa optimització està relacionada i contextualitzada en unes determinades idees i valors dels educadors que la porten a terme. En aquest capítol es fa referència precisament a aquest posicionament per tal d'entendre i justificar els posteriors objectius pedagògics que se'n deriven.

Com a aportacions rellevants al respecte cal assenyalar:

- La definició del concepte de *valor*, tant en el marc general de l'educació com d'autors propis d'educació física, per tal de situar i acotar el terme de manera que permeti una aplicació pràctica sense ambigüitats.
- El tractament de l'educació en valors que dona la Llei Orgànica General d'Educació (1990) a tota la seva etapa educativa obligatòria, tant per a les finalitats educatives, amb una aportació de valors personals i socials considerables, com per a la proposta de desglossar els aprenentatges en tres tipologies de continguts: procedimentals, conceptuals i actitudinals. Avançar sobre aquestes consideracions, per una banda, el pas endavant que representa l'esmentada llei potenciant el creixement personal de l'alumne en la seva globalitat, no limitant-se només a la instrucció acadèmica, i per altra banda, el posicionament crític del desglossament dels continguts abans esmentats, ja que tota acció motriu ja porta implícits els tres tipus de continguts pretesos fent-lo innecessari i redundant. És per aquest motiu que en aquesta investigació es posa l'èmfasi a analitzar i descriure quines són les pràctiques més idònies per potenciar els diferents objectius pedagògics, tant els relacionats amb el vessant motriu, social i afectiu com en el cognitiu desenvolupats a partir de la mateixa pràctica.
- En tota acció educativa es fa necessari parlar del model de currículum en què es contextualitza per tal de saber quin serà el seu tractament i desenvolupament. L'experiència pedagògica de "La travessa del Fluvià" està basada en un currículum centrat en el procés, Stenhouse (1984) i Elliot (1989), en el qual allò que importa és crear situacions en què els alumnes visquin i experimentin durant

tot el procés d'aprenentatge aquells valors que es pretenen potenciar més que centrar-se exclusivament en la ratificació dels resultats (currículum tecnològic).

- Un altre aspecte que cal destacar és el posicionament de la forma de tractar i desenvolupar l'educació en valors. Cal assenyalar en aquest sentit que, sense deixar una posició eclèctica, aquesta investigació es desmarca dels dos grans corrents al respecte: *la teoria de l'aprenentatge social* centrat en l'adquisició dels valors a través de la influència de la societat; i *la teoria del desenvolupament estructural* centrat en el desenvolupament moral de caire cognitiu. El tractament de l'educació en valors en aquest treball posa l'èmfasi en l'*acció* més que en els discursos morals i la influència de la societat. Es centra per tant en la percepció que els valors s'han de viure més que discutir-se.

- Una vegada dit que el que importa en l'educació en valors és l'experiència i allò que viuen els alumnes, es fa necessari primer de tot dir quines són les finalitats educatives que es persegueixen per poder escollir els objectius didàctics i les activitats més idònies per a aquests. A grans trets cal anunciar que, al tractar-se d'una activitat a la natura, es potenciarà tot allò que suposi una relació d'incertesa entre el participant i el medi (adaptació, presa de decisions...) i al mateix temps que els participants es relacionin de forma cooperativa per fomentar la relació interpersonal de forma positiva.

- L'estat de la qüestió es basarà en aquelles investigacions i estudis que han tingut en compte l'anàlisi de les diferents pràctiques físiques com a factor determinant per a provocar un canvi d'actituds en els participants, i que han mostrat per tant la importància en l'elecció d'unes pràctiques o unes altres a partir de les seves característiques i no només a partir d'altres factors de la lògica externa com poden ser els entrenadors, professors, pares... Concretament es basarà en les investigacions de Parlebas (1982, 1996) en què relaciona l'augment de la cohesió de grup amb les tasques de cooperació; en les de Valenzuela (2002) en què analitza la lògica interna i alguns aspectes de la lògica externa del *ciclotur*, activitat realitzada en el medi natural i de forma cooperativa; i en la proposta de Larraz (2002) per realitzar una proposta de disseny curricular a partir de l'estudi de la lògica interna de les diferents activitats.

3.2.- Els valors i la seva conceptualització

Molts autors han fet diferents aportacions, tal com es veurà a continuació, al concepte de valor. Tot i així es mostra com a tret comú en tots ells que més que la definició del concepte valor, el que importa és discutir quins valors cal fomentar. Tal com s'ha comentat anteriorment, efectuar una acció educativa implica educar en valors, se'n sigui conscient o no, ja que en escollir unes activitats i no unes altres s'està fent una valoració d'allò que es considera important. Gervilla (2000) assenyala que, seguint aquesta lògica, el terme "educar en valors" es mostra fins i tot reiteratiu ja que només es pot educar en valors.

"(...) ens fem preguntes sobre els valors i sovint els voldríem atrapar a base de definicions. Ara bé, els dubtes sobre els valors no s'acostumen a solventar definint més bé què és un valor, o què és ser racista o solidari. Resulta molt més útil pensar en com ens agradaria de viure, quin tipus de món ens semblaria millor o quines conseqüències tindria que féssim això o allò, que adoptéssim aquesta actitud o aquella altra. En la vida pràctica, els criteris per a actuar són sempre més importants que les definicions" (Terricabras, J.M. 2002: 12).

Tot i que la cita de Terricabras plasma molt bé aquesta necessitat de no quedar-se en la definició de valor sinó de centrar-se en quins i com es poden viure els valors, passem a continuació a detallar diferents definicions al respecte:

"Los valores son proyectos de existencia (individual/social) que se instrumentalizan en el comportamiento individual a través de la vivencia de las actitudes y del cumplimiento consciente y asumido de unas normas. (Lucini, F. 1992: 37). Lucini, de la mateixa manera que Terricabras, relata la necessària aplicació dels valors a través de les actituds i, per tant, dóna molta importància a la pràctica.

"Los valores son ideales abstractos que representan las creencias de una persona sobre los modelos e ideales de conducta y sobre los fines últimos. Los valores son autoconcepciones que el individuo tiene de sí mismo, de los demás y del resto del mundo, para las cuales elige y actúa de una determinada manera" (Bolivar, A. 1992: 96). Aquest autor assenyala la construcció personal dels valors a partir de tot allò que envolta l'individu, i atribueix la resposta d'aquest a la seva escala de valors. En aquest sentit s'avança al que es comenta més endavant, que moltes vegades no és el valor allò

que determina una conducta, sinó que és la mateixa acció la que condueix a la presa de consciència i a l'adopció d'un nou valor.

Rokeach (1973) parla també dels valors com una opció personal davant de diferents opcions i la consegüent prioritització. "Un valor es una creencia duradera donde un modo de conducta o un estado último de existencia es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia" (Rokeach, M. 1973 cit. en Gutiérrez, M. 1995: 25).

Zabala assenyala el terreny dels valors com a principis abstractes que permeten contextualitzar conductes. "Entenem per valors els principis o idees ètiques que permeten a les persones prendre judici sobre les conductes i el seu sentit. Són valors la solidaritat, el respecte als altres, la responsabilitat, la llibertat, etc" (Zabala, A. 1995: 42).

I per últim vull acabar amb la definició de Terricabras que una vegada més ens denota que el més important no és la pròpia definició sinó la manera en què això pren forma i es transforma en experiència. "Pel que fa a la definició de valor, en tenim ben bé prou si diem que els valors són les coses, les experiències o les idees que –amb diferents graus i matisos- ens agraden, ens interessin, i que considerem valuoses en la nostra vida, tant si en som conscients com si en som menys. (...) I és que els valors sempre van lligats a la nostra experiència" (Terricabras, J.M. 2002: 12).

A banda de la definició del concepte valor, es fa necessari parlar de la classificació que molts autors fan d'aquests. Puig i Martín (1998), Gutiérrez (1995), Carranza i Mora (2003) adopten la classificació dels valors segons siguin de caire personal (autonomia, responsabilitat, esforç, autoestima, capacitat de crítica...) o de caire social (cooperació, amistat, empatia, respecte envers els demés...). La veritat és que a primera vista sembla una classificació molt temptadora, ja que engloben aquells valors que s'obtenen a partir de la relació interpersonal amb els altres i aquells que només impliquen l'individu. No obstant això, i buscant el matís en aquesta classificació, cal fer-hi dues objeccions: primer, que l'assumpció d'un valor, encara que sigui adoptat gràcies al contacte amb altres persones, no deixa de ser un procés personal. I segon, que moltes vegades no està tant clara la distinció entre els valors personals i els socials. O és que l'autoestima no ve

influenciada, a més de per l'autopercepció que té el propi individu, per allò que cospa del seu entorn, és a dir, de les altres persones? Quan parlem de la *crítica* com a valor ho fem en relació a alguna cosa, a un mateix o a les altres persones, i per tant podria ser un valor que podria estar també dins els de caire social. En aquest sentit cal dir que en aquesta classificació hi ha valors que no segueixen el criteri d'exclusivitat necessari en tota classificació si el que es pretén és que sigui efectiva. Insistent en aquesta línia, es pot observar com els mateixos autors contempen el valor de la responsabilitat en les dues categories. Parlen de responsabilitat personal i salut per una banda i de responsabilitat social per l'altra.

3.3.- El tractament dels valors en la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*

“La travessa del riu Fluvià” va tenir els seus orígens en el curs escolar 1997/98 i, per tant, està contextualitzada en la plena implantació de la Llei Orgànica del Sistema Educatiu (LOGSE). Aquest fet és cabdal si es vol comprendre les motivacions i decisions pedagògiques que s'emprenen al respecte, ja que tots els educadors que planifiquen i programen les diferents accions educatives no ho fan de manera aïllada sinó que primer de tot s'atenen a un marc legal (s'hi estigui d'acord o no) que representa inevitablement un punt de partida per a la reflexió sobre allò que es pretén aconseguir.

No és pretensió d'aquest capítol ressenyar totes les aportacions pedagògiques de l'esmentada llei (aprenentatge constructivista, atenció a la diversitat, temes transversals, interdisciplinarietat...), sinó centrar-se en aquells aspectes rellevants de la LOGSE que afectin directament el tractament d'aquesta investigació. En aquest sentit cal incidir en dos aspectes clau: la presència de forma explícita de valors, establerts com a prioritaris, en les finalitats de la llei i la distribució dels continguts (procedimentals, conceptuals i actitudinals) per tal de portar a terme les diferents accions educatives.

Pel que fa a les finalitats de l'educació infantil i l'educació obligatòria que es proposen en la LOGSE en el seu article número 2, veiem que l'educació en valors pren un paper molt destacat i podem dir que predominant.

- Afavorir el procés de desenvolupament harmònic de la personalitat¹ de l'alumne.
- Promoure el respecte als drets i les llibertats fonamentals de les persones i als principis bàsics de la convivència i la democràcia.
- Crear actituds solidàries i de tolerància rebutjant discriminacions degudes a l'edat, la raça, la religió, el sexe i altres diferències de caràcter físic, psíquic o social.
- Facilitar el desenvolupament d'aprenentatges conceptuals, procedimentals i actitudinals que possibilitin la comprensió dels elements bàsics de les humanitats, la ciència i la cultura i dels entorns tecnològics i d'informació que caracteritzen la societat actual i la seva evolució.
- Infondre valors referits a la salut individual i col·lectiva, a la conservació del medi ambient, a la cooperació i a la pau.
- Fomentar el sentiment de pertinença i estima al país amb les seves característiques socials, culturals, geogràfiques, històriques, alhora que promoure el coneixement d'altres pobles i comunitats.
- Establir les bases per a l'aprenentatge autònom i continu i per a l'exercici d'activitats professionals.

S'observa que, de les set finalitats que es proposen en la LOGSE, sis d'elles fan referència de manera explícita a termes relacionats amb l'educació en valors, com ara: personalitat de l'alumne, respecte, llibertats, solidaritat, tolerància, aprenentatges actitudinals, conservació del medi ambient, cooperació, pau, coneixement d'altres pobles i del propi.

Independentment de les diferents prioritats que s'estableixin en els diferents centres educatius i dels propis professors a l'hora de potenciar o treballar més uns aspectes que altres, en aquesta primera lectura de les finalitats de la LOGSE queda palès que l'educació en valors ha de ser una constant en el context escolar.

A continuació es detallen els objectius generals que la LOGSE planteja per l'àrea d'educació física en l'etapa d'educació secundària obligatòria (ESO) i que fan referència a l'assoliment de diferents valors. En primer lloc s'assenyalen aquells objectius generals que es corresponen amb els objectius pedagògics de l'experiència educativa de la "travessa del Fluvià" i que, per tant, delaten la seva coherència.

¹ El subratllat és una marca de text de l'autor de la investigació

- 1.- Conèixer i utilitzar les habilitats i destreses motrius en situacions reals de pràctica i en diferents activitats físiques i esportives. (Adaptació)
- 5.- Conèixer i experimentar diferents activitats físiques a la natura tot formant-se una actitud personal de respecte en la relació amb el medi natural. (Respecte)
- 7.- Participar en les diferents activitats físiques i esportives i valorar els aspectes que fomenten el respecte i la cooperació entre els participants. (Respecte i cooperació)
- 8.- Manifestar autonomia personal en la planificació i execució d'accions motrius en diverses situacions i medis, com també el coneixement i respecte del material i les instal·lacions. (Autonomia, adaptació i respecte)

“La travessa del riu Fluvià” respon a cadascun dels objectius generals citats anteriorment, ja que es tracta d’una experiència pedagògica realitzada en un entorn natural i que potencia el seu respecte. Es plantegen diferents activitats cooperatives per potenciar la relació interpersonal de forma respectuosa i solidària, i al mateix temps s'exigeix al participant una adaptació constant a les diferents situacions que se li van plantejant fruit de la relació d’incertesa existent entre aquest i el medi.

Existeixen també altres objectius generals que, si bé són tractats en l’experiència pedagògica, pertanyen a objectius més genèrics i que es van assolint de forma gradual en les diferents propostes educatives. És el cas de l’objectiu nº6, que faria referència més a qüestions de salut i higiene (ortomotricitat), i de l’objectiu nº9, que fa referència a la valoració de les activitats que l’alumne experimenta per realitzar posteriorment la pràctica de forma autònoma (ludomotricitat).

- 6.- Formar-se hàbits de pràctica permanent, tant pel fet de fruit de l’activitat física com pel coneixement dels efectes que els hàbits higiènics positius tenen per a la millora de la salut i de la qualitat de vida.
- 9.- Valorar les diferents activitats físiques i esportives com a recursos adequats per a l’ocupació del temps lliure.

Existeixen dos objectius generals que, en el cas d'aquesta investigació, no són pertinents, ja que fan referència al desenvolupament de l’expressió corporal (objectiu nº3) i a la pràctica d’activitats físiques tradicionals (objectiu nº4), però que també denoten la introducció de valors com ara de comunicació corporal o de respecte i coneixença de les pròpies tradicions així com les d’altres pobles i tradicions.

- 3.- Dominar i estructurar el propi cos tot emprant formes de comunicació expressives corporals valorant la seva estètica i funcionalitat.
- 4.- Identificar i utilitzar aquelles activitats físiques tradicionals que estiguin arrelades a l'entorn més proper.

I per últim, assenyalar l'objectiu general nº 2, que relaciona el treball de les qualitats físiques, aspecte que també es treballa en l'experiència pedagògica amb la conceptualització de les mateixes.

- 2.- Reconèixer les adaptacions dels diferents aparells i sistemes del cos humà en l'exercici físic, i augmentar l'eficiència motriu desenvolupant les qualitats físiques.

Per tal de portar a terme aquests objectius generals que estableix la LOGSE, la mateixa llei contempla que cada centre escolar desenvoluparà el Projecte Curricular de Centre (PCC) i que aquest serà el document que donarà coherència a tot el seu projecte pedagògic i del qual aniran sortint les diferents accions educatives.

Una de les novetats que introdueix la LOGSE és la introducció de l'educació en valors com a contingut escolar. Així, d'aquesta manera ens trobem que diferencia clarament tres tipus de continguts escolars:

Continguts procedimentals: Podem dir que són els continguts que requereixen una acció i que impliquen que l'alumne sàpiga fer una cosa determinada.

Continguts conceptuals: Representen els continguts tradicionals i requereixen que l'alumne sàpiga i conegui un determinat símbol, concepte...

Continguts actitudinals: Fan referència a la manera d'actuar del propi alumne.

Cal dir a priori que la introducció dels valors com a contingut escolar ha representat un avenç respecte de la situació anterior, en la qual només es contemplaven els continguts conceptuals (sobretot en les altres àrees curriculars) i que feia que l'educació es limités a la transmissió de coneixements acadèmics. En aquest sentit, la inclusió dels tres tipus de continguts ha tingut repercussions immediates en els diferents centres escolars, ja

que ha suposat que en les diferents programacions es veïés reflectida d'una manera explícita i conscient l'educació en valors. Fins aquell moment, a banda de només centrar-se en els continguts més de caire conceptual, l'educació en valors prenia força tan sols en determinats professors/es que aprofitaven les mateixes activitats per transmetre maneres de fer i d'actuar.

Tot i el reconeixement de l'avenç que ha suposat la inclusió dels continguts actitudinals, cal fer una matisació important al respecte ja que representa una de les claus epistemològiques d'aquesta investigació que cal tenir present. Són ja diferents autors els que qüestionen la viabilitat de plantejar els valors com a continguts escolars de forma independent, Bolívar (1995), Gairín i Roure (1996). Aquests autors plantegen que són les mateixes activitats escolars les que ja porten implícits els valors i que, per tant, el que s'ha de revisar és quin tipus d'activitat es proposa als alumnes.

Aquest enfocament coincideix amb el tractament que es realitza en aquesta investigació, ja que s'intenta optimitzar l'experiència pedagògica a través de l'anàlisi de les diferents activitats físiques que s'hi proposen. Cal afegir, a més, que en el desenvolupament que fa la Generalitat de Catalunya de la LOGSE (Decret 75/1992) estableix els mateixos continguts actitudinals per als diferents blocs temàtics de continguts que s'hi proposen. Això suposa que hi haurà continguts actitudinals que es treballaran de forma contínua i de forma congruent en els diferents blocs temàtics, però en canvi n'hi haurà d'altres que, tot i contemplar-se de forma genèrica, només afectaran unes quantes activitats. Com es podrà treballar la cooperació, per exemple, en les activitats psicomotrius? O al revés, com es podrà demanar als alumnes que valorin una competitivitat "sana" quan es realitzen activitats en les quals no hi ha cap comparació de resultats?

Aquest agrupament dels continguts actitudinals per a tots els continguts curriculars de l'educació física corre el perill precisament de caure en el parany de ser inoperant, ja que llavors qualsevol activitat serviria per treballar els diferents valors independentment de les seves característiques (lògica interna). A tot això s'afegeix que la distribució dels continguts en blocs temàtics no correspon als criteris científics que ha de reunir qualsevol classificació com el d'exclusivitat i exclusió. " (...) el baloncesto puede aparecer en el bloque de deportes colectivos como deporte que es; en el de habilidades básicas, ya que se corre, se lanza y se salta; o en el de condición física ya que los

jugadores desarrollan mediante la práctica su capacidad biológica” (Etxebeste, J. i Urdangarín, C. 2006: 150).

Centrant-nos exclusivament en els continguts actitudinals es constata que el tema encara es complica més quan es divideixen aquests continguts en tres subapartats: normes, actituds i valors.

“Normes; són patrons o regles de comportament a dur a terme en determinades situacions que obliguen tots els membres d’un grup social. Les normes constitueixen la forma pactada de concretar uns valors compartits per un col·lectiu i indiquen el que es pot fer i el que no es pot fer en aquest grup” (Zabala, A. 1995: 42).

Així, s’entén les normes com a regles que obliguen a actuar d’una determinada manera, sigui pactada i compartida per un col·lectiu o fins i tot imposada pel mateix professor. Les normes d’una pràctica motriu ens indiquen el marc de referència en el qual els participants es poden moure. En cap cas les normes ens mostren quines conductes motrius faran els participants. Per tant, es pot dir que les normes no tenen sentit sinó és en el terreny de la pràctica, o el que és el mateix, com a contingut procedimental.

Una vegada més s’insisteix en la necessitat de contemplar l’educació en valors com una experiència que ha de ser viscuda pel propi participant. D’aquesta manera l’alumne aprendrà a ser cooperatiu realitzant pràctiques motrius cooperatives; o bé aprendrà a ser per exemple respectuós amb el medi natural, perquè en les normes de les pràctiques motrius que realitza s’hi contempla aquesta necessitat.

Considerar les normes com a contingut que forma part d’un bloc específic (actitudinal) presenta la contradicció que aquestes no són apreses o adquirides si no són experimentades, cosa que indica novament que s’ha de contemplar el seu desenvolupament dins els continguts procedimentals. En tot cas el treball de les normes ens transmet o bé a un contingut de tipus conceptual, en el cas que l’alumne aprengui les regles d’un joc o fins i tot si les construeix ell mateix, o bé a un de caire procedimental en el moment en què s’aplica.

“Actituds; són tendències o predisposicions relativament estables de les persones a actuar d’una manera. Són la forma en què cada persona concreta la seva conducta d’acord amb uns

valors determinats. Així, són exemple d'actituds, cooperar amb el grup, ajudar els companys, respectar el medi ambient, participar en les tasques escolars, etc" (Zabala, A. 1995: 42).

El terme d'actitud que descriu Zabala es mostra coherent i complementari amb el concepte de conducta motriu que expressa Parlebas (detallat en aquest mateix capítol). La conducta motriu fa referència a la resposta personal de cada individu davant les regles o normes de cada activitat, però en cap cas ens parla de la repetició d'aquestes respostes com a forma d'actuació. Zabala ens remet a comprovar que la repetició d'una determinada conducta ens porta a parlar d'actituds permanents, i que això donarà lloc a la ratificació d'uns determinats valors que donaran coherència a la persona. De totes maneres, cal incidir novament en el fet que parlar d'actituds o de conductes motrius equival a entrar en el terreny de l'aplicació i, per tant, ja equivaldria a entrar en la pertinència dels continguts procedimentals, per dir-ho en el llenguatge propi de la LOGSE, i no a entrar en el contingut propi d'actituds, ja que aquestes no es poden separar de la mateixa activitat.

"Valors; són els principis o idees ètiques que permeten a les persones prendre judici sobre les conductes i el seu sentit. Són valors la solidaritat, el respecte als altres, la responsabilitat, la llibertat, etc" (Zabala, A. 1995: 43).

Tot i que sembla coherent assenyalar que després de treballar i potenciar unes determinades actituds els alumnes assoliran els corresponents valors, es fa necessari observar que aquests valors que es detallen són precisament els que dicten les finalitats de la LOGSE però que, en canvi, es situen en un bloc de continguts independent que s'intenta veure reflectit llavors en els altres tipus de continguts (conceptuals i procedimentals). ¿No seria més fàcil plantejar-se quins tipus de valors es poden aconseguir en cadascuna de les tasques conceptuals i en cadascuna de les tasques procedimentals?

En aquesta investigació es segueix precisament aquesta línia, optar només pels dos tipus de contingut: conceptual i procedimental; o, tal com els anomena Parlebas (2001), coneixements declaratius i procedimentals.

- “De tipo declarativo: compuesto de informaciones, proposiciones válidas y conocimientos formales y cognitivos.
- De tipo procedimental: constituido por conocimientos comportamentales y de destreza, derivados de experiencias anteriores, que puedan influir de forma consciente o inconsciente en las conductas de dominante verbal, emotiva o motriz de la persona que se considere” (Parlebas, P. 2001: 87).

Fins ara s’ha posat molt d’èmfasi en el fet que són les mateixes activitats les portadores potencials de les actituds i els valors que pretenem educar els alumnes. Aquest fet es mostra coherent amb l’elecció del tipus de currículum que es pretén desenvolupar. Si s’entén que el currículum descriu les pretensions educatives del professorat en l’àmbit teòric (finalitats educatives, continguts, metodologies, organització, avaluació...) així com també les d’allò que s’acaba fent en la realitat escolar, i que moltes vegades no coincideixen, es fa necessari dir que aquesta insistència en les mateixes activitats respon a una elecció d’un model de currículum centrat en el procés (Stenhouse, 1984), (Elliot, 1989) enfront d’un currículum centrat en els objectius i la seva ratificació, (Tyler, 1949), (Taba, 1979).

Centrar-se en les activitats implica estar atents i analitzar aquells processos que desencadena cadascuna i fer una elecció congruent. En aquest sentit “la travessa del riu Fluvià” no es centra tant en la ratificació dels objectius perseguits sinó en la creació d’espais perquè els alumnes puguin experimentar aquells valors que es pretenen educar. “Considerar l’aprenentatge com un procés dirigit cap a un estat-meta prefixat és distorsionar-ne el valor educatiu, perquè el que el fa educatiu no és l’eficàcia instrumental per produir resultats de “coneixement” que es poden definir independentment, sinó la qualitat del pensament materialitzada en el procés” (Elliot, J. 1989: 182). El que importarà, per tant, no és avaluar quin grau de cooperació tenen els alumnes sinó veure quines condicions o principis de procediment, tal com assenyala Stenhouse, hi ha d’haver per tal que l’alumne pugui actuar i experimentar de forma cooperativa. Serà lògic pensar, per exemple, que es fomentarà la cooperació perquè en totes les activitats escollides tots els participants comparteixen el mateix objectiu; que es fomentarà l’autonomia i la presa de decisions perquè seran els alumnes qui decidiran en tot moment per exemple el recorregut a escollir; o que es potenciarà l’adaptació perquè els alumnes es veuran obligats a llegir i interpretar contínuament el medi natural.

Cal afegir a més, tal com assenyalen Kliebard (1968) i Hogben (1962) cit. en Stenhouse (1984), que moltes vegades els grans valors educatius que es plantegen només es poden plasmar de forma conductual a llarg termini, cosa que fa que si ens centrem exclusivament en la ratificació dels objectius moltes vegades s'arribarà a un possible fracàs, quan possiblement al cap d'un temps i com a conseqüència de viure diferents processos cooperatius s'arribi a aquests valors d'una forma natural.

Aquesta preocupació pel procés pot fer pensar que l'avaluació de l'acció educativa queda al marge i, per tant, es pot pensar que no té importància en el currículum com a procés. Tot el contrari, el que passa en aquesta ocasió és que el concepte d'avaluació també pren un altre caire, ja que aquesta forma part del procés com a mecanisme de millora.

“El modelo de proceso implica que en la comprobación o la evaluación, el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador. La valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inmanentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación” (Stenhouse, L. 1984: 139).

Tot i que en “la travessa del Fluvià” es denoten indicis en aquest sentit (creació del diari de l'alumne, fulls d'autoavaluació, creació d'assemblees grupals...) que indiquen aquesta preocupació perquè l'avaluació formi part del procés, cal dir que en aquesta investigació no es contempla com a objecte d'estudi sinó que es contempla com un aspecte que caldrà revisar i millorar un cop s'hagi optimitzat en relació a les activitats que s'hi plantegin.

3.4.- Transmissió de valors

Tal com s'ha comentat anteriorment, tota educació porta de forma implícita diferents valors, se'n sigui o no conscient. Això porta a qüestionar-se quina és la millor manera de transmetre'ls. Seguint la línia i coherència ja detallades, és a dir, que són les mateixes activitats les portadores del potencial educatiu, cal dir que el que es mostra com a premissa indispensable en l'educació de valors serà precisament l'*experiència viscuda*. No cal insistir en aquest sentit que l'educació física es mostra com un escenari idoni per tal d'oferir als alumnes diferents experiències, ja que la pròpia pràctica motriu és la pertinència de la mateixa disciplina, cosa que fa que sempre es parli i es garanteixi una experiència real i viscuda.

“Les idees, accions i valors de la nostra vida estan sempre en xarxa entre sí, però també els valors, accions i idees de moltes altres persones. La nostra vida és l'espai en què fem l'experiència de totes aquestes coses. Per això, l'experiència té tant valor, perquè és l'espai natural dels valors: és la xarxa en què els valors es nuen, reforcen o debiliten, en què s'enllacen o es trenquen” (Terricabras, J.M. 2002: 173).

Abans d'entrar a justificar la importància de l'*experiència/vivència* com a factor determinant per a l'assoliment de diferents valors, ja que aquesta representa l'espai-temps en el qual el valor es fa realitat, cal parlar dels diferents corrents que hi ha al respecte i veure la seva coherència en l'àrea de l'educació física.

Existeix per una banda la *Teoria de l'aprenentatge social*, els seguidors de la qual afirmen que la transmissió de valors es fruit de la influència de la societat i, per tant, del context en què es mou la persona (observació i imitació de models, persones significatives...). Per altra banda existeix la *Teoria del desenvolupament estructural*, que posa l'èmfasi en el desenvolupament moral de la persona com a factor determinant per a l'adquisició de valors.

Quant a la teoria de l'aprenentatge social, interessa destacar per una banda que quan en un col·lectiu es viuen uns valors de forma natural, aquests tendeixen a repetir-se en els nous membres. Es poden fer objeccions a aquesta teoria en el sentit que la construcció dels valors passa pel prisma personal de cada individu i no només per la causa-efecte

del propi context. I per altra banda es pot dir que si es contempla l'adquisició només a través del context en què cadascú es mou es corre el perill de caure en l'adquisició de veritables contravalors (violència, actituds racistes...). Com a aspecte positiu es pot dir que si es contempla la intervenció no només de l'escola com a transmissora de valors sinó de tot l'entorn de l'alumne, i aquests flueixen de forma natural, els valors s'assoliran de forma més efectiva.

Pel que fa a la teoria del desenvolupament estructural, és important remarcar que té un caire exclusivament cognitiu, cosa que no el fa adequat per la pertinència de l'educació física. Cal dir que fins i tot un dels seus impulsors, Kohlberg, responsable del plantejament a través de *dilemes morals*, es va adonar que no n'hi havia prou a tenir un judici moral per tal de fer una acció moral justa. És aquest motiu el que el va portar a experimentar amb el que ell anomenaria la *comunitat justa o escoles democràtiques*, una experiència que tenia en compte la participació i la implicació dels participants (presa de decisions, respecte als altres...). Aquest fet porta Kohlberg a parlar de *l'atmosfera grupal* com a facilitadora del desenvolupament sociomoral de la persona. En aquest sentit es pot afirmar que l'experiència que proposa Kohlberg no és altra cosa que un projecte cooperatiu (sense la pertinència motriu) i que, per tant, dóna valor als plantejaments d'aquesta investigació.

“No se pueden seguir los principios morales si no se entienden o no se cree en ellos: no obstante, se puede razonar en términos de principios y no vivir de acuerdo con ellos. De aquí el movimiento que gira en torno a la “educación del carácter” insista en manifestar que “el carácter consiste en valores operativos, valores en acción (Lickona, 1993), o en que la clave es la acción moral, no el juicio moral. Se trata de reivindicar la teoría de las virtudes, cuyo énfasis, cómo defendía Lapsley (1993), es la formación de la gente, no simplemente la resolución de “puzles morales”, como serían los llamados “dilemas morales” (Gutiérrez, M. 2003: 232).

Tot i que ja hi ha molts autors que qüestionen la viabilitat del desenvolupament moral en les classes d'Educació Física, Gairín y Roure (1996), Escámez (1996), Bolívar (1985), Lickona (1993), Lapsley (1993), a la pràctica i fins i tot en diferents propostes pràctiques d'unitats didàctiques de diferents editorials es proposa el desenvolupament moral a través dels dilemes morals com a l'eix vertebrador d'una bona educació en valors, Prat i Soler (2003) i Carranza i Mora (2003). En aquesta investigació la posició

és molt clara: es tracta de realitzar activitats cooperatives més que discutir sobre la cooperació i la solidaritat, és tracta en definitiva de donar tota la importància a l'acció ja que aquesta ens denota quins valors realment tenen interioritzats els individus.

“No és, doncs – com podria semblar a primera vista- a través del diàleg i la convivència que s'arriba a un dilema de llibertat i d'igualtat. Més aviat és a l'inrevés: a través d'un clima de llibertat i d'igualtat es fan possibles els diàleg i la convivència. És clar que, quan el diàleg i la convivència ja són efectivament possibles també ells contribueixen a incrementar el nivell de llibertat i d'igualtat socials” (Terricabras, J. M. 2002: 161).

D'aquí la importància del capítol anterior, en el qual es posava l'èmfasi a plantejar un currículum centrat en el procés perquè precisament és durant tot el procés educatiu quan es creen els espais i els moments perquè els alumnes puguin experimentar el fet de ser responsables, cooperatius, solidaris... més que centrar-se en discursos alligoadors de dubtosos resultats.

“Només qui fa alguna experiència de llibertat té raons objectives per sentir-se lliure; només en té per sentir-se solidari qui viu lligams de solidaritat; només qui ha experimentat el respecte o la justícia té raons efectives per sentir-se respectat o per sentir-se'n feliç” (Terricabras, J.M. 2002: 87).

Educar en valors a partir de l'experiència comporta que l'alumne realitzi un aprenentatge significatiu, ja que té el lloc corresponent on situar cada valor. En cas contrari es corre el perill de quedar-se en la conceptualització abstracte del valor i, per tant, de no utilitzar-lo en la vida quotidiana. Cardús també posa l'accent en l'aplicabilitat per a l'adquisició d'un valor, “l'educació d'un valor adquireix necessàriament un caràcter retòric si es tracta fora d'un context d'experiència viscuda, si no es dóna cap pista de com convertir-lo en una pràctica, en forma de vida” (Cardús, S. 2000: 263). I és precisament la pertinència de la pròpia educació física que fa que adquireixi sentit, ja que es posen en pràctica els diferents valors.

Aquest criteri de donar més importància a la pràctica que a la pròpia reflexió pot generar des de reaccions totalment oposades fins a posicions més eclèctiques que, tot i reconèixer la importància de la pràctica, fan incidència en la viabilitat de complementar les dues vies. Si bé es veritat que els dos vessants es mostren complementaris, cal tenir

present una vegada més que la pertinència de l'educació física és l'acció motriu i que, per tant, la nostra àrea representa un espai d'experiències i vivències pel sol fet de posar-la en pràctica, tan sols caldrà analitzar bé quines són aquestes pràctiques per tal que s'aconsegueixin els objectius pedagògics esperats. I per acabar aquest tema, una cita més del sociòleg Cardús en què relata d'una manera clara i concisa la importància de les accions per adquirir els valors (i no només en l'educació física).

“El cas és que seria més correcte dir que els valors són unes formulacions teòriques amb les quals solem justificar les nostres accions, de manera que, en lloc de ser certa la idea que “segons els valors que tenim, actuem en conseqüència”, seria més exacte l'afirmació contrària: “segons actuo, acabo pensant”. I ara, més exactament: “en general, actuo segons les maneres de fer apreses de manera poc conscient, i només necessito pensar-hi si resulta que de la meva acció no se'n deriven els resultats esperats.” (Cardús, S. 2000: 252).

3.5.- La praxiologia motriu i l'Educació Física

En la introducció d'aquesta investigació, capítol I, s'ha assenyalat la manera en què la praxiologia motriu representa un punt d'inflexió en la meva tasca professional, ja que m'ajuda a decidir i justificar quines són les activitats més apropiades per donar resposta als objectius pedagògics pretesos.

Però, què és la praxiologia motriu? Quin és el seu àmbit d'estudi que la fa ser indispensable per als professors d'Educació Física? Parlebas la defineix com “la ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo” (Parlebas, P. 2001: 354).

La praxiologia motriu focalitza el seu àmbit d'estudi en les accions motrius, considerant-les com a unitats bàsiques de qualsevol situació motriu que són susceptibles de ser estudiades en el context global al qual pertanyen. És per això que la praxiologia motriu es sustenta en el paradigma sistèmicoestructural, ja que estudia les diferents situacions motrius (jocs, esports, activitats físiques a la natura ...), entenent cadascuna d'elles com un sistema praxiològic i, per tant, analitza les diferents relacions entre els components estructurals del mateix sistema en la seva globalitat. Lagardera i Lavega assenyalen en el mateix sentit quan expressen que:

“Constituirse en sistema implica entender que la realidad se ha transformado de modo complejo e interactivo y que sólo adquiere sentido cuando funciona como totalidad. (...) el sistema no se caracteriza exclusivamente por los rasgos de sus componentes, sino por generar una serie de propiedades que no pueden ser adscritas a ningún componente en particular. Cualquier modificación en los rasgos de un componente afecta de inmediato a la totalidad de la dinámica del sistema”(Lagardera, F. i Lavega, P. 2003: 41).

3.5.1.- Lògica interna

La praxiologia motriu pretén per tant desvetllar i posar al descobert l'entramat de cada situació motriu tot estudiant les característiques dels diferents components i al mateix temps les relacions que en sorgeixen. Es pot parlar de la lliure elecció de participar en un joc o no, però una vegada s'ha decidit jugar, el participant està sotmès a unes normes o pactes establerts que fa que el portin a realitzar unes determinades accions motrius i no unes altres. És en aquest sentit que es pot dir que tota situació motriu és posseïdora d'una lògica interna que fa referència al “Sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, P. 2001: 302). La lògica interna és com el codi genètic de cada joc o situació motriu, un patró d'organització que obliga els participants a portar a terme determinades accions motrius.

La lògica interna determina que els participants portin a terme accions motrius que es caracteritzen per la manera de relacionar-se:

- Amb l'espai d'acció (estable, inestable)
- Amb el material
- Amb el temps
- Amb els altres participants (tipus d'interacció: cooperació, oposició...)

D'aquí es pot desprendre la necessitat de realitzar una anàlisi praxiològica de les diferents situacions motrius per saber quines accions motrius poden sortir de cadascuna i per tant, decidir amb coneixement de causa quines són les més apropiades per a cada projecte educatiu.

“... al desvelar la lógica interna de cada situación motriz hace posible el análisis previo de las consecuencias prácticas que tiene todo sistema praxiológico, de este modo antes de que éste se active, el estudioso (profesor, entrenador, guía, monitor ...) puede elegir y programar aquellas situaciones que generen las acciones motrices que converjan con sus intereses y propósitos” (Lagardera, F i Lavega, P., 2003: 67).

Un exemple per il·lustrar la necessitat de conèixer la lògica interna de les diferents situacions motrius el tenim en un fet ocorregut en la mateixa experiència pedagògica de la “travessa del Fluvià”, concretament en la seva primera edició. Tots els alumnes anaven amb bicicleta amb les consignes d’esperar-se tots, decidir tots junts el camí idoni, ajudar-se en cas de necessitat (bicicleta espallada)... i això feia que la pràctica motriu tingués una lògica interna clarament cooperativa. Al final del trajecte, quan només faltava una dura rampa abans d’arribar al càmping, un professor va donar la consigna de veure qui era el primer d’arribar a dalt. Les relacions de solidaritat i cooperació existents fins aquell moment varen desaparèixer i en un moment es va viure una petita competició improvisada. Cal dir que els mateixos diaris dels alumnes també varen reflectir aquest canvi d’orientació; alumnes que comparaven el seu rendiment amb el dels seus companys, alumnes que es sentien guanyadors o perdedors...

Es pot dir, aplicant el paradigma sistèmic estructural, que el professor va canviar l’objectiu de la situació motriu i per tant va afectar tots els components d’aquesta. Així, canviar l’objectiu de la situació motriu (a veure qui arriba primer!) va comportar que es canviessin les relacions entre els participants i també, com a conseqüència, la relació amb el temps (qui tarda menys). Fins aquell moment la pràctica motriu proposada tenia una lògica intemporal ja que els participants podien destinar el temps que calgués a fer el recorregut, amb la consigna afegida que havien d’arribar tots junts.

Desconèixer la lògica interna de les situacions motrius significa limitar-se a la superficialitat de les diferents activitats i ignorar les conseqüències que se’n poden derivar. En aquest exemple els alumnes aparentment continuen fent la mateixa pràctica motriu, però la variació d’un component de la lògica interna fa que passi a considerar-se una nova pràctica en la qual es generen uns processos diferents, i això obliga els alumnes a actuar d’una forma distinta. En aquesta ocasió s’arriba fins i tot a trencar la

congruència establerta fins aquell moment entre els objectius pedagògics i les activitats proposades.

3.5.2.- Dominis d'acció motriu.

Es pot afirmar, a partir de l'anàlisi de les diferents lògiques internes, que existeixen situacions motrius més bones que altres? Lagardera i Lavega (2003) insisteixen que serà en funció de l'objectiu que es vulgui assolir que es podrà determinar la seva funcionalitat. “No tiene ningún sentido indicar que hay juegos buenos y juegos malos; deportes de primera categoría y deportes secundarios; actividades educativas y prácticas físicas a descartar. Los juegos, deportes y prácticas motrices no son ni buenos ni malos en sí mismos, depende de cómo se usen y con qué finalidad se pongan en acción” (Lagardera, F. i Lavega, P. 2003: 74).

Donada la importància d'agrupar les pràctiques en diferents famílies o classes, segons les tendències de la seva lògica interna, Parlebas elabora una classificació de les diferents situacions motrius partint de dos elements de lògica interna com són la interacció entre els participants i la relació amb el medi.

Si s'agafa el grau d'incertesa que manté el participant amb el medi, es poden observar dues grans categories: si el medi és estable durant el transcurs de la pràctica motriu (gimnàs, pista esportiva ...) o bé si el medi és incert i per tant s'exigeix al participant una adaptació constant (activitats a la natura).

Parlebas també classifica les situacions motrius segons el tipus d'interacció motriu que mantenen els participants. D'aquesta manera sorgeixen dues grans categories, que són: les situacions psicomotrius i les situacions sociomotrius. L'activitat psicomotriu és una “situación motriz que no requiere interacciones motrices esenciales” (Parlebas, P. 2001: 425); per tant, és una situació motriu en què no hi ha interacció pràctica amb altres participants.

Dins les pràctiques psicomotrius cal destacar el subdomini de les situacions comotrius com a “Situación motriz que pone en copresencia a varios individuos que actúan –a

veces en rivalidad, sin provocar interacciones motrices operatorias que formen parte de la acción a realizar” (Parlebas, P. 2001: 422). El mateix autor situa aquest domini d’acció com un subgrup de les situacions psicomotrius amb la característica que els participants es poden beneficiar en l’aspecte afectiu o estratègic de la mateixa copresència. Són pràctiques que no requereixen interacció motriu però que, en canvi, es realitzen amb la presència de companys (malabars en companyia, anar amb bicicleta amb companys, senderisme en grup...).

Pel que fa a les situacions sociomotrius, cal dir que són una “Situación motriz que requiere la realización de interacciones motrices esenciales (o comunicaciones prácticas)” (Parlebas, P. 2001: 427) i que, per tant, sol·liciten forçosament la relació pràctica amb els altres participants. Aquesta categoria es divideix en tres dominis d’acció motriu, que són:

- De cooperació: Són situacions motrius en què tots els participants comparteixen el mateix objectiu i, per tant, totes les relacions existents estan encaminades a la cooperació. Són exemples d’aquesta situació motriu l’escalada en cordada, l’acrobàcia, el caiac en parelles...
- De cooperació-oposició: Són situacions motrius en què una part dels participants coopera per tal d’oposar-se a l’altre grup. En aquest cas la cooperació està supeditada al fet de guanyar l’equip contrari. Són exemples d’aquestes situacions motrius el futbol, el bàsquet, l’handbol...
- D’oposició: Són situacions motrius en què només existeix una relació d’oposició entre els participants. Són exemples d’aquestes situacions motrius el judo, l’esgrima, tennis 1x1...

La importància d’aquesta classificació rau en dos aspectes fonamentals: primer de tot perquè s’hi inclouen cadascuna de les activitats físiques i esportives que existeixen (i futures); i segon, pel fet que tots els subgrups d’activitats (dominis d’acció) tenen en comú tota una sèrie de característiques que les fan pròpies i diferents a la resta d’activitats d’altres categories. Aquest fet representa un primer indicador per a qualsevol educador a l’hora de decidir quin tipus d’activitat és més adequada per als seus interessos pedagògics. És en aquest sentit que es pot parlar d’activitats més bones

que d'altres, perquè la mateixa necessitat pedagògica ens sol·licitarà activitats d'una determinada lògica interna.

Lagardera i Lavega (2003) aprofundeixen en les accions motrius que es produeixen en cada domini d'acció i, com a conseqüència, en les conductes que se'n poden esperar. D'aquesta manera analitzen el joc en solitari o sense interacció motriu (situació psicomotriu), el joc de col·laboració (situació sociomotriu de cooperació), el joc antagònic (situació sociomotriu d'oposició o bé de cooperació-oposició), i el joc en un medi inestable (situació psicomotriu o bé sociomotriu). Els mateixos autors destaquen les següents característiques de cada categoria:

Jocs en solitari

“Los juegos que se realizan en solitario y en un medio estable tienden a generar situaciones que requieren automatizar estereotipos motores, reproducir repetidamente una determinada modalidad de ejecución de acciones motrices; dosificar las fuentes energéticas para actuar con eficacia en el esfuerzo físico requerido ... Estos juegos son los más apropiados para desencadenar conductas motrices asociadas a la constancia, el auto-esfuerzo, el sacrificio ... (juegos de lanzamientos, saltos, carreras ...)” (Lagardera, F. i Lavega, P. 2003: 204).

Les activitats físiques en solitari i en un medi estable no són objecte d'estudi d'aquesta investigació, ja que el participant manté una relació desproveïda d'incertesa amb l'espai de pràctica i també perquè no hi ha cap mena de relació amb altres participants.

Jocs en col·laboració

“Los juegos de colaboración ofrecen un sinnfn de situaciones motrices que hacen emerger conductas asociadas a la comunicación motriz, al pacto, al sacrificio generoso en la colaboración, tomar la iniciativa, crear respuestas originales, respetar las decisiones de los demás. Igual que en la vida cotidiana, el grupo es autónomo para decidir de modo solidario la solución de los problemas; por ejemplo, en un contexto democrático las relaciones sociales tienen que solucionar problemas tales como la violencia, la falta de agua, la discriminación ...; los cuales difícilmente encuentran una respuesta si no es mediante la cooperación de todas las personas implicadas” (Lagardera, F. i Lavega, P. 2003: 205).

Les situacions motrius de cooperació són les que es contempen com a idònies per aconseguir els objectius pedagògics de la travessa. Són situacions motrius en què els participants comparteixen un mateix objectiu i per tant totes les seves conductes motrius van encaminades al seu assoliment. Cal remarcar però que en l'experiència pedagògica només es contempen aquelles activitats amb una relació d'incertesa entre el participant i el medi (senderisme en grup, caiac per parelles, vela...)

Jocs antagònics

“Los juegos antagónicos (de oposición o colaboración-oposición) exigen que los protagonistas tengan que tomar decisiones, anticiparse, descodificar los mensajes de los demás, llevar a cabo estrategias motrices ... Este grupo de juegos puede servir para fomentar las conductas asociadas al desafío, la competitividad, la resolución de problemas ... Será conveniente trabajar con todas las clases de lógicas internas que ofrecen los juegos de cooperación-oposición, para optimizar al máximo este tipo de conductas. Por ejemplo, en los juegos en que los jugadores cambian de equipo (juego con una red de comunicación motriz inestable, por ejemplo, persecución en cadena, el gavilán ...) la derrota se desdramatiza, ya que todos los protagonistas van a terminar formando parte del mismo equipo” (Lagardera, F. i Lavega, P. 2003: 207).

Les situacions motrius de cooperació-oposició no es contempen com a activitats que responguin de forma congruent amb els objectius pedagògics.

Jocs en un medi inestable

“Los juegos que se realizan en un medio inestable, ya sea en solitario o en compañía, exigen que los protagonistas lean y descifren las dificultades del terreno. Este tipo de situaciones favorecen conductas motrices adaptativas asociadas a la toma de decisiones, eficacia inteligente, anticipación, al riesgo ... Son ejemplos aquellas actividades que se realizan principalmente en el medio natural (excursiones por la montaña, ciclotur, la escalada, el piragüismo, el esquí ...)” (Lagardera, F. i Lavega, P. 2003: 208)

Les situacions sociomotrius que a més presenten una relació d'incertesa amb el participant són les activitats que es tenen en compte per a la planificació de l'experiència pedagògica. Així, d'aquesta manera es té en compte la cooperació que s'estableix entre tots els participants i l'adaptació que aquests han de fer per tal

d'adequar-se a les exigències del medi. Activitats que responen a aquestes característiques són el senderisme en grup, vela, bicicleta en grup...

D'aquesta primera aproximació als diferents dominis d'acció motriu es pot entreveure la manera en què aquests serviran per a objectius educatius molt diferenciats. Així es pot veure que en les activitats psicomotrius predominen la repetició de gestos tècnics i es posa l'accent en la superació personal. O bé que les activitats sociomotrius de cooperació-oposició posen més èmfasi en l'antagonisme i, per tant, en la competitivitat. I també que, al contrari, les activitats sociomotrius de cooperació prioritzen les relacions de solidaritat entre els diferents protagonistes de l'activitat.

3.5.3.- Conducta motriu.

La praxiologia motriu desvela, a partir de l'anàlisi de la lògica interna, quines són les accions motrius que són susceptibles de ser dutes a terme quan el joc es posa en pràctica. És en aquest moment que el concepte de conducta motriu pren força, ja que fa referència a la manera particular d'actuar de cada persona en el moment en què participa en el joc. Parlebas defineix la conducta motriu com la *“organización significativa del comportamiento motor. La conducta motriz es el comportamiento motor en cuanto portador de significado”* (Parlebas, P. 2001:85).

L'educació física pren el terme de conducta motriu com a element d'estudi i treball, ja que el que pretén precisament és l'optimització i millora de les conductes motrius dels alumnes. Parlebas, P. (2001: 172) defineix l'educació física en el mateix sentit i ho expressa com la *“Pedagogía de las conductas motrices”*. No es tracta, per tant, de prendre com a objecte d'estudi el moviment com a font d'informació sinó la persona que es mou en la seva globalitat. Lagardera i Lavega també apunten que,

“En educación física, no es el movimiento el objeto de estudio central, sino la persona que se mueve, la persona que se desplaza, sus decisiones motrices, sus respuestas afectivas, su noción de riesgo, sus estrategias corporales, la interpretación que haga de las conductas motrices de los demás participantes y de la información que obtenga del medio. En este marco de consideraciones es necesario remitirse al concepto de conducta motriz” (Lagardera, F. i Lavega, P. 2003: 195).

Pel fet de centrar-se en la persona que es mou i no només en el moviment, la praxiologia motriu aporta unes repercussions de caire pedagògic que cal tenir molt en compte. Ja no es tracta de veure i analitzar la forma més efectiva de com fer una cistella, llançar un penal o millorar una determinada tècnica esportiva, sinó que interessa saber què li passa a la persona en la seva globalitat precisament en totes aquestes accions motrius. És en aquest sentit que es pot dir que quan una persona es mou ho fa en totes les seves dimensions de la persona (cognitiva, afectiva i social). Parlebas incideix en aquest aspecte de qualsevol conducta motriu quan diu que “El concepto de conducta motriz permite, con todo rigor de un análisis, considerar plenamente en el desarrollo mismo de la acción los elementos de tipo cognitivo, afectivo, relacional y semiotor” (Parlebas, P. 2001: 86).

Quan una persona està jugant posa en funcionament el seu cos però també estableix quina és la millor estratègia que ha de seguir, es relaciona d’una manera concreta amb els demés participants i realitza l’acció motriu amb tota una càrrega afectiva, única i personal (entusiasme, pors, dubtes, seguretat ...). Tenir en compte tots aquests aspectes és dotar de coherència la pròpia educació física, ja que esdevé una eina bàsica per a la millora de l’educació dels seus alumnes. Quan aquests participen en una activitat física ho fan amb la implicació de la totalitat de la seva persona, i això dona peu a considerar l’educació física com a quelcom més que una disciplina que fomenta la salut a través de les seves pràctiques.

Es pot dir que l’educació física ha estat contemplada durant molts anys, fins i tot pels professors d’altres àrees, com una disciplina de segona classe, ja que no responia a les característiques d’un model educatiu en el qual es prioritzava l’ensenyament de caire més instructiu. En aquests moments, tot i no estar en una situació òptima, l’avenç que ha sofert el món educatiu a partir de la introducció de la LOGSE, en què es contempla com a necessitat l’educació de la persona i en què es diu que no n’hi ha prou a limitar-se a l’ensenyament estricte, ha fet que l’educació física anés adquirint el protagonisme i el reconeixement que li pertocava.

En aquest sentit l’educació física esdevé un marc incomparable precisament per la característica que anteriorment s’esmentava, com és la implicació dels alumnes en la seva realització. Aquest fet diferencial respecte d’altres àrees fa que es pugui dir que els

alumnes viuen experiències a partir de la pròpia pràctica i que, per tant, pugui haver-hi una interiorització molt més intensa. Lagardera i Lavega (2003) també assenyalen el fet d'actuar dels alumnes com a primordial per a la implicació personal que aquesta comporta.

“Lejos de los postulados que remiten a valores o a consideraciones éticas o morales, la educación física propone situaciones motrices para que los estudiantes actúen, en un proceso cuya implicación es total, pues requiere la vivencia completa de la experiencia. Se juega al fútbol, se baila un pasodoble, se va de excursión al parque vecino o se zambulle en la piscina, pero en todos los casos se trata de un actuar motriz, de una implicación experiencial y vivencial” (Lagardera, F. i Lavega, P. 2003: 195).

Entendre l'educació física com un espai on es creen condicions perquè l'alumne visqui experiències educatives significatives suposa poder dir de forma clara i contundent que l'educació física és una eina molt bona per tal de treballar l'educació en valors en el context escolar. Precisament la potència transformadora de l'educació física quant a l'educació en valors és que practica els valors, estimula els alumnes a actuar d'acord amb uns valors i, en definitiva, a sentir-los de manera pràctica. És més, segons quins valors es vulguin educar s'elegiran les pràctiques pertinents que potenciïn les conductes desitjades, i d'aquesta manera el valor es connectarà a quelcom pràctic i no es quedarà en un simple discurs moralitzador.

3.5.4.- Lògica externa

En els apartats anteriors s'ha parlat de la necessitat de realitzar una anàlisi praxiològica de les diferents situacions motrius per tal de poder escollir aquelles activitats que responguin als objectius pedagògics pretesos. No obstant això, tot i haver escollit de forma encertada les diferents activitats, es té la certesa que es produiran els resultats esperats? Quina ha de ser l'actuació de l'educador?

Per respondre aquestes preguntes cal tenir presents dos aspectes fonamentals: per una banda que la congruència entre objectius pedagògics i activitats proposades ha de romandre constant, tot i que no surtin els resultats que s'esperen. Lagardera i Lavega insisteixen en el mateix sentit quan diuen:

“... no puede afirmarse con rotundidad que al poner en situación un sistema praxiológico cooperativo se activen, de inmediato, todas las conductas motrices cooperativas catalogadas, predefinidas o esperadas, pues este es siempre un proceso inacabado. Pero sí que parece obvio, por pura congruencia, que si esperamos optimizar las conductas motrices cooperativas de nuestros alumnos, se planteen situaciones pedagógicas en base a juegos y prácticas con una lógica interna cooperativa” (Lagardera, F. i Lavega, P. 2003: 201).

I per altra banda, la tasca principal del professor d'educació física és precisament observar les diferents conductes motrius dels seus alumnes i intervenir-hi de la forma més adequada si la situació ho requereix. En el moment en què es parla de la intervenció del professor entra en joc el concepte de lògica externa. Aquest concepte fa referència a qualsevol incident extern que no és propi de la lògica interna i que pot arribar a alterar el seu funcionament. En una situació esportiva serien elements de la lògica externa, per exemple: el públic, l'entrenador, els pares, els jugadors de la banqueta...

La intervenció del professor pot portar a pensar que és igual quina activitat s'esculli ja que aquest sempre podrà reconduir la situació. Aquesta afirmació té el perill de caure en el parany de demanar actituds a l'alumne que són contràries a les que la lògica interna del joc li demana. Si s'agafa l'exemple abans esmentat, la competició en bicicleta abans d'arribar al càmping, com se li podrà demanar a un alumne que sigui solidari i ajudi un company seu a reparar la bicicleta si se li acaba de donar la consigna d'arribar el més ràpid possible al càmping?

La intervenció del professor, a partir de l'observació de les conductes motrius dels seus alumnes, és quelcom consubstancial a la seva feina. L'èxit de la seva tasca serà detectar i intervenir davant possibles discordances entre el que ell pretén i el que està succeint en les sessions d'educació física. Això sí, tenint la seguretat i autoritat que allò que ha plantejat pels seus alumnes respon als objectius plantejats.

Resumint, es pot dir que el professor d'Educació Física és aquell que optimitza les conductes motrius dels alumnes creant situacions motrius amb una lògica interna congruent amb els seus objectius didàctics i que intervé tan sols quan la situació ho requereix.

3.6.- Estat de la qüestió

Després de l'especial interès a acotar al màxim l'enfocament de la investigació i sobre quins paràmetres es mou (anàlisi de les activitats proposades, vivència dels valors, currículum com a procés...), es fa necessari fer una recerca d'investigacions anteriors però que segueixin sobretot el criteri d'analitzar la lògica interna de les diferents situacions motrius i que al mateix temps pertanyin a l'àmbit educatiu. En aquest sentit cal destacar primer de tot la tesi doctoral de Parlebas (1982, 1996) la part experimental de la qual intenta esbrinar quin tipus d'activitat potencia més la cohesió de grup.

Parlebas va establir quatre grups amb una tasca diferenciada per a cadascun d'ells. Va aplicar un test sociomètric abans de l'experiència (pre-test) i el va repetir un cop finalitzada (post-test). Les tasques eren les següents:

- Grup 1/Tasca verbal: era un grup que exercia de grup control i en el qual es realitzaven proves verbals.
- Grup 2/Tasca psicomotriu: va agafar com a experimentació la pràctica d'esquí en un centre d'alta muntanya.
- Grup 3/Tasca sociomotriu de dominant competitiva: esports col·lectius i jocs a l'aire lliure en els quals la competició sempre incitava al domini d'un adversari.
- Grup 4/Tasca sociomotriu de dominant cooperativa: representada per activitats a la natura (descens riu, bicicleta, acampada...) en les quals cada participant s'encarregava de la seguretat del seu company.

En els resultats Parlebas va ratificar que el grup 1 (tasca verbal), que exercia com a grup control, no suposava un augment del volum de les relacions, mentre que en les tasques motrius aquest volum de relacions va pujar fins a un 80% més. Això ens indica primer de tot la importància de plantejar tasques motrius pel que suposa de generació de noves conductes de relació i, per tant, com a fenomen que cal tenir en compte en l'educació en general de les persones.

Pel que fa a la cohesió del grup, cal dir que dels tres grups que feien tasques motrius es varen obtenir resultats molt diferents. Per una banda va trobar que les situacions psicomotrius i sociomotrius d'oposició no representaven cap millora respecte a la

cohesió; aquesta mantenia estable o s'observava una lleugera regressió. I en canvi on sí s'observava un augment significatiu de la cohesió de grup era en el grup al qual s'havien proposat tasques sociomotrius de cooperació.

Es pot dir que la investigació de Parlebas representa la inspiració i el punt de partida d'aquest treball, ja que primer de tot planteja que, depenent del tipus de situació motriu (lògica interna), es podran assolir objectius diferenciats. A més, Parlebas arriba a la conclusió que són les activitats cooperatives les que fomenten més la cohesió de grup, cosa que aconsegueix a través d'activitats a la natura.

En aquest sentit es pot dir que la “la travessa del Fluvià” parteix de les dues premisses descrites i analitzades per Parlebas: situacions sociomotrius de cooperació i realitzades en el medi natural. És per això que es proposa una experiència en el medi natural a través de situacions motrius cooperatives, ja que són potenciadores de noves relacions positives entre els participants, cosa que representa la finalitat/objectiu general de l'experiència pedagògica. No obstant això, cal dir que com a investigació, aquest treball pretén indagar i no limitar-se a constatar la cohesió de grup igual que ho va fer Parlebas. La idea principal seria veure de quins valors potencials són portadores cadascuna de les situacions motrius cooperatives que es plantegen a la “travessa del Fluvià” segons la seva lògica interna.

Una altra investigació que es mostra rellevant, pel fet de tenir similituds amb aquesta, és la tesi doctoral de Valenzuela (2002). Aquest autor analitza la lògica interna de la pràctica motriu del “ciclotur” i alguns aspectes de la seva lògica externa amb la pretensió de mostrar que l'esmentada pràctica pot ser un agent educador per a qualsevol realitat i per a qualsevol persona.

La primera similitud és que es tracta d'experiències pedagògiques que tenen lloc en el medi natural i es realitzen cronològicament gairebé de forma simultània. L'inici de les dues experiències pedagògiques fou l'any 1997. A més, totes dues investigacions utilitzen l'anàlisi praxiològic per tal de conèixer les diferents pràctiques motrius que volen estudiar. Valenzuela analitza en la part empírica de la investigació dues experiències de “ciclotur” (travesses en bicicleta): una primera realitzada a Xile amb alumnes universitaris i una altra al camino de Santiago a Espanya. Per fer aquest

seguiment utilitza grups de discussió triangular, entrevistes i, igual que en aquesta investigació, empra els diaris de ruta dels participants per poder fer una anàlisi de contingut.

Les diferències principals de les dues investigacions es centren en dos aspectes: primer de tot la investigació de Valenzuela, tal com s'ha comentat anteriorment, parteix en els seus inicis d'una tipologia de participants que estan rebent una formació com a futurs professors d'educació física. Això implica que els participants, a més de copsar en la pròpia pell la transcendència i significació de l'experiència, poden copsar-la com a possible recurs en la seva vida professional futura. En canvi, en el cas que ens ocupa, la tipologia de l'alumnat són nois/es de 14-16 anys; per tant el que prima és únicament que visquin un procés educatiu coherent i que aquest els ajudi a créixer com a persones.

El segon aspecte diferencial és que en la investigació de Valenzuela s'analitza la lògica interna del "ciclotur" i també es fa un apropament a la seva lògica externa (principis ecològics, impacte antropocultural...). Aquesta investigació es centra exclusivament en l'anàlisi de la lògica interna de les diferents pràctiques motrius per tal de respondre educativament a cinc valors concrets (adaptació, cooperació, respecte, relativització del temps i autoestima). En aquest cas no es tracta d'analitzar una pràctica motriu determinada com és el cas del "ciclotur" sinó de fer una recerca d'aquelles pràctiques que es mostren de forma congruent amb els valors pretesos.

Un altre estudi que es mostra en la mateixa línia d'aquesta investigació és la proposta de Larraz (2002) per al desenvolupament del disseny curricular destinat a la comunitat autònoma d'Aragó. Aquest cas es mostra rellevant, ja que utilitza els dominis d'acció motriu com a base d'una nova proposta curricular. És en aquest sentit que els dos estudis presenten un fort paral·lelisme, ja que tots dos parteixen de la mateixa premissa, que és la utilització dels dominis d'acció motriu com a base d'una programació o projecte educatiu. La diferència rau primer de tot en què Larraz fa una proposta que afecta tota l'àrea d'educació física, mentre que aquesta investigació només fa referència a una experiència pedagògica en concret realitzada en el medi natural. Larraz es mou en un terreny teòric, molt necessari per tal crear un marc coherent per la pròpia àrea, i en canvi en el cas que ens ocupa s'utilitzen els dominis d'acció motriu per respondre a una experiència pedagògica que ja s'està portant a terme, amb la pretensió de millorar-la.

No obstant això, cal dir que, fruit d'aquesta millora, la pretensió final d'aquest estudi és que es pugui realitzar una modificació de la programació d'educació física partint també dels dominis d'acció motriu.

I per últim cal destacar la investigació de De Marimón (2002), que fa referència als sistemes praxiològics adaptatius. Si bé l'estudi d'aquest autor no es centra en el vessant educatiu, ja que estudia les conductes motrius adaptatives en pilots experts i inexperts de parapent, sí que es fa necessari citar-lo en l'estat de la qüestió ja que introdueix una nova manera d'enfocar el concepte d'adaptació.

Fins a aquell moment, quan Parlebas mencionava les pràctiques motrius en el medi natural feia referència a la presència o no d'incertesa provocada pel mateix medi. De Marimon matisa aquest posicionament ja que diu que la incertesa no depèn exclusivament del medi en què es desenvolupa la pràctica motriu, sinó també de la relació que el participant manté amb el mateix medi. Així, es pot donar el cas que un mateix medi presenti un nivell d'incertesa baix per a un practicant expert i, per contra, presenti una gran dificultat per a un practicant novell.

Aquesta apreciació passa a tenir molta rellevància en aquest estudi, ja que un dels valors pretesos en l'experiència de la "travessa del riu Fluvià" és l'adaptació. A partir de les consideracions que fa De Marimon es pot establir molt clarament quan una pràctica motriu és generadora d'incertesa i, per tant, permet decidir la congruència o no per al projecte pedagògic. Així, per exemple, no n'hi haurà prou amb el fet que una activitat es faci en el medi natural per complir el requisit de potenciar l'adaptació (tir amb arc, tirolina...), ja que la relació entre el participant i el medi no és d'incertesa.

**4.- FINALITATS EDUCATIVES
DE L'EXPERIÈNCIA
PEDAGÒGICA.**

4.- Finalitats educatives de l'experiència pedagògica

“La travessa del riu Fluvià” representa una experiència pedagògica en el medi natural i, com a tal, cal definir quines són les seves finalitats educatives per passar posteriorment a poder escollir els objectius didàctics i les situacions motrius que hi responguin de forma congruent. Cal esmentar, però, encara que només sigui de passada, que al llarg de la història el medi natural ha estat un espai educatiu per excel·lència i molt sovint des de posicions molt diferenciades. Per citar alguns exemples nombraré el corrent de l'escola nova que va tenir lloc a principis del segle XX i que responia a una educació activa, humanista i en contacte amb tot allò que fes referència al desenvolupament natural agafant de model el naturalisme de Rousseau (Santos, M.L., 2003); i també el cas espanyol de l'educació a l'aire lliure en l'època del franquisme, ja que en els ideals del Frente de Juventudes figurava una preocupació més higienista i biològica per dotar de bona salut els nois i arribar així a ser bons productors o soldats per a la societat dins un marc de moral catòlica.

Per tant, això porta a pensar que no n'hi haurà prou a realitzar qualsevol pràctica motriu en el medi natural per considerar-la “educativa”, sinó que es fa necessari parlar de quin model de persona es pretén educar, per així més tard poder escollir les pràctiques més congruents amb el model en qüestió. Des del departament d'educació física de l'IES Narcís Monturiol es divideixen les finalitats educatives per a una persona en procés de creixement en tres àmbits; per una banda el creixement d'un mateix per tal que la persona es senti bé amb ella mateixa i es sàpiga adaptar a les diferents situacions; per altra banda l'establiment de relacions interpersonals de forma positiva; i per últim el fet que sigui una persona mostri respectuosa amb el seu entorn, tant natural com urbà.

Tenint en compte aquestes finalitats educatives, es desprenen cinc valors que cal desenvolupar en l'experiència pedagògica de “la travessa del Fluvià”: adaptació, cooperació, respecte, relativització del temps i autoestima.

Destacar primer de tot que, pel fet de tractar-se d'una pràctica motriu a la natura, un dels valors que es potencia és el de l'*adaptació* al medi. L'alumne ha de llegir i desxifrar contínuament la informació que li arriba d'aquest ja que es tracta d'una relació

d'incertesa, i per tant, ha de prendre decisions i mostrar-se en definitiva autònom en els transcurso de tota l'activitat per tal d'anar-s'hi adequant.

Un altre valor que parteix també de l'espai on es desenvolupa l'experiència pedagògica és el *respecte cap al medi natural*. En aquest cas les condicions pedagògiques de les diferents pràctiques motrius, marcades pel professorat, indiquen com s'ha d'actuar per tal de ser curós amb el medi natural i contribuir així a la seva conservació (no tirar papers a terra, deixar net el terreny d'acampada, no trencar plantes...). Cal esmentar també que aquest mateix valor pot fer referència tant al respecte al medi urbà, en el moment que es passi per llocs habitats (masies de pagès, pobles...), com al respecte al material i les instal·lacions utilitzats (caiacs, bicicletes, terrenys d'acampada...). En aquest sentit se segueixen les mateixes premisses que en la investigació de Valenzuela (2002), en què la condició per als participants del ciclotur era no deixar cap impacte ambiental del seu pas.

Al tractar-se d'una activitat sociomotriu, en la qual participen molts alumnes, s'opta per prioritzar totes aquelles activitats que fomentin el valor de la *cooperació* per tal de potenciar així una relació de companyonia entre tots els participants. Per aquest motiu s'escull el domini sociomotriu de cooperació com a base per a totes les activitats de l'experiència pedagògica. En aquestes situacions motrius tothom comparteix el mateix objectiu, no hi ha criteris de comparació ni d'exclusió entre els participants i totes les dificultats, bé siguin individuals o col·lectives, representen un repte per al grup ja que s'han de solucionar de forma solidària i conjunta.

Fins a aquest moment, en els valors detallats es pot constatar la manera en què el participant ha de vèncer les diferents dificultats que li presenta l'espai; el participant ha de solucionar les dificultats de forma conjunta amb els demés protagonistes, afegint-t'hi que ha de tenir cura de preservar l'entorn on desenvolupa la pràctica. A partir d'aquí s'afegeix un valor que fa referència a la manera i al ritme de realització de l'activitat. Es tracta de la *relativització del temps* presa com a valor, i aquest fet ve justificat per l'evidència de les societats occidentals modernes en què el concepte del temps ha esdevingut un sinònim d'actuar amb presses i de buscar la seva optimització per tal de ser el màxim d'eficaç.

En “la travessa del Fluvià” existeix un horari orientatiu i multitud de pràctiques, però en canvi es proposa als participants destinar el temps que calgui per parar a beure i recuperar energia, fer fotografies, visitar llocs d'interès... viure en definitiva el present de forma plena i sense presses.

I per últim, cal citar el valor de l'*autoestima* com a millora del creixement d'un mateix. S'ha posat en darrer lloc precisament perquè aquest valor pot ser degut a l'assoliment d'alguns dels anteriorment citats (Figura nº1). Així pot haver-hi participants que denotin una millora de l'autoestima com a conseqüència d'haver superat amb èxit les dificultats que representava el recorregut; d'altres per haver conduït eficaçment el caiac; d'altres per haver gaudit de la relació amb els companys; o bé d'altres per haver pogut gaudir del suficient temps per contemplar una posta de sol. O fins i tot existeix la possibilitat que un mateix participant senti al llarg de la travessa totes aquestes sensacions en diferents moments.

Si es fa una recapitulació dels valors expressats s'observa que aquests indiquen, tal com ho reflecteix la il·lustració, quines característiques ha de tenir la lògica interna de qualsevol pràctica motriu per ser considerada òptima per al projecte pedagògic. Aquest fet porta a dues conseqüències de forma directa: Per una banda representa la base per poder escollir les pràctiques motrius més idònies, i per l'altra indica a través de quin tipus de relació el participant pot arribar a desenvolupar cadascun dels valors. Ja no es tracta, per tant, tal com s'expressava en el capítol anterior, de desglossar els continguts en tres categories (procedimentals, conceptuals i actitudinals), sinó del fet que en les mateixes activitats d'aprenentatge hi figuren els valors que s'hi desenvoluparan de forma implícita. És la pròpia lògica interna, que el professor ha dissenyat i planificat prèviament, i no les indicacions d'aquest, allò que provoca que es desencadenin els processos necessaris per fomentar cadascun dels valors. En aquest sentit es pot dir que s'aprèn actuant, o el que és el mateix, que s'aprèn a col·laborar col·laborant activament.

Una conseqüència d'aquest enfocament és que els valors que es pretenen fomentar, tal i com s'expressava en el capítol anterior, adquireixen un sentit pràctic; això porta els alumnes al seu aprenentatge a partir de la seva vivència, o el que és el mateix, de la seva realitat sensitiva. S'aprèn, doncs, d'una manera global i unitària.

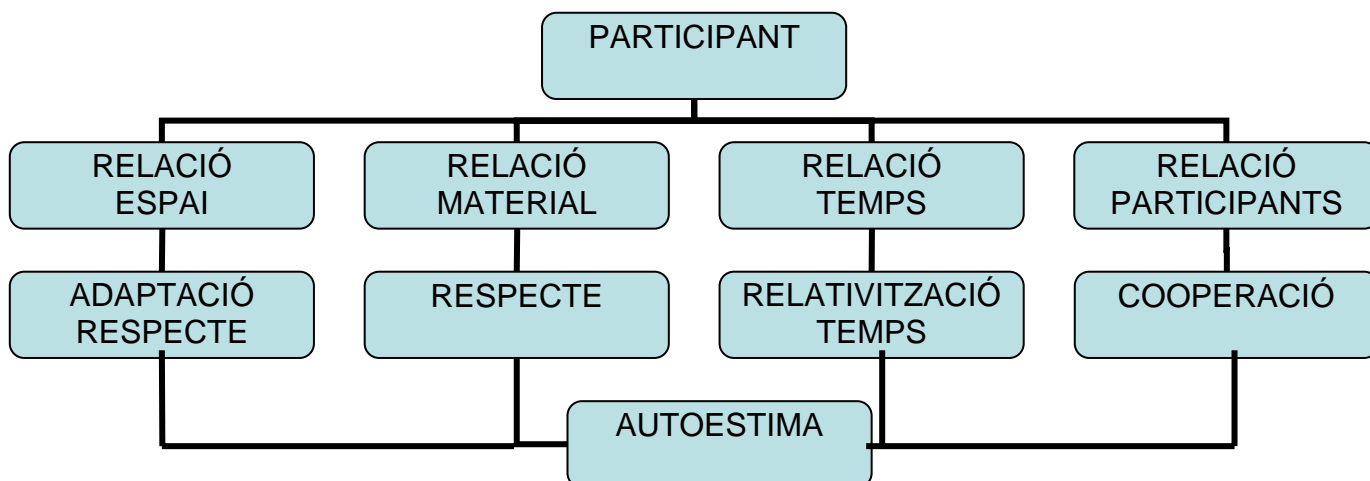


Figura nº1.- Valors que es posen en pràctica en “la travessa del riu Fluvià”.

Cal dir, no obstant això, que tot i que cada valor recau en un tipus de relació que manté el participant amb un component de la lògica interna, no es pot dir que mantingui una relació d'exclusivitat. El fet d'estudiar les situacions motrius com un sistema fa que tots els elements d'aquest s'influeixin constantment. Així, per exemple, es poden trobar situacions cooperatives en què els alumnes s'esperin i per tant reflecteixin també una relació amb el temps i amb l'espai; d'altres en què els alumnes expressin la satisfacció per haver vençut les dificultats del recorregut i per haver-ho realitzat juntament amb els companys (relació amb els participants i l'espai); o bé situacions en què dues persones ajudin a arreglar la bicicleta d'un company (relació amb els participants i el material).

És important assenyalar aquest fet, ja que en el moment de realitzar l'anàlisi de contingut caldrà desxifrar i classificar a quin tipus de valor fa referència el participant, donat que simultàniament pot estar influït per més d'un valor. Aquest fet podria semblar contradictori o fins i tot paradoxal, ja que tots els valors presenten el criteri d'exclusivitat però en canvi en poden aparèixer diversos en un mateix moment. Això és degut al fet que totes les activitats escollides, i per tant la seva lògica interna, reuneixen les següents característiques:

- Relació d'incertesa entre el participant i el medi.
- Relació entre els participants de forma cooperativa.
- Obligatorietat de preservar el medi natural.
- Sense temps predeterminat per a la realització de l'activitat.
- Millora de l'autoestima com a conseqüència de la pràctica motriu realitzada.

Això fa que en determinats moments un participant pugui posar més èmfasi en un valor determinat mentre que a la mateixa acció un altre participant li atribueixi un valor diferent i, per tant, respongui a un altre tipus de vivència. Cal contextualitzar aquest fet en el mateix concepte de conducta motriu que fa Parlebas, ja que aquesta fa referència a les diferents dimensions de la persona (afectiva, cognitiva i social), cosa que fa comprensibles aquestes diferències davant un mateix fet.

4.1.- Valors de l'experiència pedagògica de “la travessa del riu Fluvià”

Els valors que es pretenen educar en “la travessa del Fluvià”, tal com s’ha comentat anteriorment, són els següents: adaptació, respecte (a l'entorn i al material), cooperació, relativització del temps i autoestima. Cal remarcar que la pretensió és desenvolupar aquests valors d’una forma pragmàtica, la lògica interna de la qual porti els protagonistes a desencadenar uns processos i relacions associats a aquests valors. Tal com diu Bourdieu (2000) el valor només existeix quan es posa a la pràctica, i això és el que fa precisament aquesta experiència pedagògica, ensenya els valors a través de l’acció.

A continuació es descriu cada valor per tal d’explicitar què s’entén per cadascun d’ells i al mateix temps perquè serveixi de base per a la posterior anàlisi de contingut.

4.1.1.- Adaptació

Les pràctiques motrius en el medi natural tenen la particularitat que són generadores d’una relació d’incertesa entre el medi i el participant. Intentar disminuir la presència d’aquesta relació d’incertesa provoca un procés d’adaptació del participant a una lògica interna determinada per la manca d’informació sobre el medi de pràctica (Marimon, J., 2003)

Entendre l’adaptació com un valor educatiu significa tenir en compte els avantatges que suposa per als alumnes el fet de plantejar-los situacions en què les condicions envers el medi van canviant contínuament, i a les quals han de donar resposta també de forma continuada i diferenciada en cada moment. L’adaptació en aquest sentit es converteix en

un aprenentatge necessari per afrontar nous reptes i noves situacions. Les pràctiques motrius en el medi natural representen doncs un marc idoni per potenciar aquest valor, ja que és la pròpia lògica interna la que obliga el participant a adaptar-se de forma continuada als canvis que es van succeint, fent ús així cadascú de les seves millors competències i qualitats.

En l'anàlisi de contingut, la capacitat d'adaptació es constata a través dels comentaris dels alumnes sobre la sorpresa, la improvisació, l'anticipació, la desesperació... En definitiva indicadors que corroboren que els processos que es desencadenen corresponen als esperats per la seva lògica interna. Lavega (2002) assenyala que els processos que s'activen en els jocs en un medi inestable i que fan referència a l'adaptació són: l'adaptació als canvis imprevistos; la presa de decisions; l'ús de les capacitats reflexives o cognitives; i la importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi.

En el context de la "travessa del riu Fluvià" es mostra cabdal veure com actuen els alumnes davant situacions cada vegada noves i que suposen un repte que cal vèncer. A partir d'aquí es pot entendre el paper actiu de l'alumne durant tot el procés educatiu com una condició pedagògica necessària per respondre als objectius pedagògics. No es tracta per tant de portar els alumnes a una excursió en què està tot fet i decidit, sinó que han de ser els propis alumnes els que s'han d'anar adequant a les exigències del medi natural, observant, valorant les diferents possibilitats, prenent decisions...

I, tot i que no és l'interès d'aquest estudi seguir el desenvolupament de cadascuna de les conductes motrius dels diferents participants, fruit del desenvolupament d'aquests processos sí que es podria copsar quin tipus de comportaments motors poden ser observats per tal de descriure i catalogar conductes motrius adaptatives si fos el cas. També Lavega (2002) assenyala com a possibles categories resultants: anticipació, improvisació, estratègia, creativitat, intel·ligència-astúcia, risc-compromís-atreviment, adaptabilitat i aventura.

En l'anàlisi de contingut s'ha tingut en compte el criteri d'exclusivitat quant a la pertinència o no del valor de l'adaptació. Així, s'han pres tots els comentaris dels alumnes en què es constata una relació d'incertesa entre el participant i el medi com a

criteri per establir una congruència entre la pràctica motriu desenvolupada i l'objectiu pedagògic pretès. Per contra, els comentaris en què es detecta una manca de relació d'incertesa entre el participant i el medi fan que la pràctica es consideri incongruent pel projecte pedagògic.

Les categories abans esmentades (anticipació, improvisació, atreviment...) són indicadors que han ajudat a determinar si realment la pràctica motriu s'ha desenvolupat tal com preveia la pròpia lògica interna. Així per exemple, es troben moments en què els alumnes anticipen el recorregut que faran en un tram del riu per tal de poder navegar i no haver de baixar del caiac; han d'improvisar en el moment en què es perden; han de mostrar creativitat i una bona estratègia en el moment en què han de travessar un riu amb la bicicleta; han de valorar el grau de risc que comporta tirar-se al riu des d'una roca a una alçada considerable...

Cal insistir que l'objectiu de la investigació és veure si en les diferents pràctiques motrius de la travessa es dona o no aquesta relació d'incertesa i, per tant, si es pot ratificar que els alumnes han posat en pràctica i viscut el valor de l'adaptació. No és pretensió d'aquest estudi l'optimització de cadascuna de les conductes motrius dels alumnes.

4.1.2.- Cooperació

Si en el capítol III s'incideix sobre les dificultats en la societat actual d'educar i provocar canvis referent als valors, això es fa encara més difícil quan el valor que es pretén desenvolupar és el de la cooperació, ja que gran part de la societat occidental gira entorn a la competició i a la recerca de l'èxit a qualsevol preu. En aquest sentit cal entendre la discriminació positiva cap a la cooperació, primer de tot perquè està en clara minoria i devaluada per la mateixa societat, però per damunt d'això perquè implica entrar en un procés de canvi en la manera de relacionar-se amb els altres i, per tant, representa una millora en la convivència, en primer lloc entre els alumnes, i és d'esperar que a llarg termini provoqui canvis en el mateixos ciutadans.

Una activitat cooperativa té com a condició indispensable que els participants comparteixin un mateix objectiu a assolir i actuïn de forma coordinada per aconseguir-

lo. És una activitat on *tothom guanya i ningú perd*, cosa que la fa encara més escaient si es pensa en la transferència que això pot tenir en situacions quotidianes de la vida (família, parella, feina, amics...).

En l'experiència pedagògica de "la travessa del riu Fluvià" la cooperació és la característica comuna de les diferents activitats que la componen, i fins i tot de l'objectiu final de la travessa: *arribar tots junts al mar*. Per aconseguir aquest objectiu els alumnes han de resoldre diferents tasques de forma conjunta i consensuada (decidir entre tots, esperar-se, ajudar-se...). Tal com es va reiterant al llarg de tota la investigació, és la pròpia lògica interna de les diferents situacions motrius allò que posa els alumnes en disposició de cooperar per tal d'adaptar-se a l'exigència de l'activitat. Tot i així, la pretensió de treballar de forma cooperativa és precisament que la cooperació esdevingui un valor fruit de l'aprenentatge i l'experiència viscuda. Contemplar la cooperació com un valor implicarà establir tot un altre tipus de relacions interpersonals en les quals prendrà importància el fet de compartir i en quedarà al marge l'exclusió dels participants.

"El trabajo en grupo se basa en la mutualidad y en el esfuerzo conjunto para llegar a una solución compartida: el alumnado establece lazos interpersonales que conducen a una construcción conjunta: exploran, proponen, rectifican, integran lo del compañero o la compañera, regulan sus actuaciones, argumentan sus propuestas para que el otro o la otra las entienda y todo ello para alcanzar una meta común; los alumnos y las alumnas se regulan mutuamente y comparten significados, lo que puede conducir a un progreso casi irrealizable sin la ayuda de los otros y las otras; todos y todas se sienten parte del grupo: pueden ayudar y ser ayudados; toman conciencia de que sólo respetando la aportación del otro o de la otra, la suya será respetada y todas contribuirán al avance del trabajo" (Fernández, J. 2003: 115).

En l'anàlisi de contingut es contempla si els alumnes actuen de forma cooperativa i com a conseqüència de la realització d'aquestes activitats els alumnes valoren com a positiu el fet de cooperar. Cal remarcar que, tal com assenyala Lavega (2002), el procés que es desencadena en les situacions motrius de cooperació és la recerca de la comunicació entre els participants per tal d'assolir un objectiu comú. Com a conseqüència d'aquest procés s'obtenen diferents categories resultants com *la solidaritat, l'ajuda, la tolerància i l'empatia*. Tal com passava amb el valor de l'adaptació, els diferents comentaris dels alumnes són indicadors del fet que s'estan desenvolupant i per tant, assolint els objectius pedagògics. No obstant això, cal fer un petit incís al respecte ja que hi ha

autors que només consideren que hi ha cooperació quan hi ha un acte de reciprocitat (Carreras, Ll. i altres, 1995).

En aquest estudi es posa l'èmfasi en tot allò que fan els alumnes per tal que el grup pugui assolir el seu objectiu en comú. Algunes vegades caldrà prendre decisions i actuar de forma conjunta, altres vegades caldrà tenir respecte a la diversitat d'accions, altres s'haurà d'ajudar a reparar la bicicleta d'un company o bé el grup s'haurà de fer càrrec que s'ha d'anar més a poc a poc perquè un dels membres està molt cansat (empatia). Tot i que serà molt interessant veure la diversitat de categories que vagin apareixent en els comentaris dels alumnes, cal dir que es tindran en compte dins el valor de cooperació tots aquells fets que obliguin els participants a actuar per tal d'assolir l'objectiu comú. Cal entendre aquest fet també com una coherència pedagògica dins la mateixa lògica interna. Només considerar la cooperació quan hi hagi accions recíproques equivaldria a actuar tots de la mateixa forma, oblidant d'aquesta manera la heterogeneïtat dels participants dins el mateix grup. En canvi, el fet de poder actuar a diferents nivells fa que per una banda no minvi l'objectiu comú inicial i que per l'altra es respecti la diferència i l'acceptació de tothom, ja que cadascú pot actuar segons les seves capacitats. En aquest sentit es pot dir que es fomenta la cooperació però permetent a cada participant expressar-se d'una manera singular i per tant respectant la diferència i els processos personals de maduresa.

Un altre aspecte que cal destacar és la constatació en els diaris dels alumnes de conductes motrius associades al pacte, que encara que no tenen la pertinència motriu sí que són fruit de la lògica interna cooperativa; per tant, es mostra interessant ratificar si el diàleg i la presa de decisions de forma conjunta es porta a terme per tal d'arribar a un consens entre tots els participants (discutir, respectar les opinions...)

4.1.3.- Relativització del temps

Considerar el temps com un valor en una experiència pedagògica que està farcida d'activitats i en la qual hi ha un horari per a cadascuna d'elles, encara que orientatiu, pot donar una primera sensació de contradicció. La veritat és que fins i tot en la bibliografia d'educació en valors el temps figura d'una manera residual i amb molt poca profunditat. Nello i altres (1992) citen per exemple l'oci i el descans com a valors en contraposició a

l'estrès de la societat moderna. Aquest fet pot trobar explicacions primer de tot en la mateixa estructura escolar, en què es destina un espai i un temps per poder desenvolupar de forma frenètica uns currículums que mai s'arriben a acabar. Això fa que el valor del temps i la seva relativització siguin incompatibles amb una estructura que pretén precisament el contrari, la seva optimització. Cal mencionar també que aquest fet és un reflex idèntic de la societat en la qual estem immersos.

El valor de la relativització del temps significa trobar precisament el temps necessari per a cada cosa. No tenir la sensació que es fan les coses de passada i que es van succeint de forma accelerada per acabar el més ràpid possible. En aquest sentit cal remarcar l'experiència de l'escola Sunion (Barcelona), en la qual cada contingut escolar respon a un nombre diferent d'hores emprades (les necessàries per a cada contingut), fet que provoca que cada setmana es realitzi un horari nou d'acord amb aquestes necessitats.

Contextualitzant-ho en l'experiència de "la travessa del riu Fluvià", es pot dir que es tracta en definitiva de gaudir dels diferents moments d'una forma plena i sense presses. Això significa que el temps ha de fluir juntament amb la pràctica a partir de les pròpies decisions dels participants. Així, per exemple, es destina el temps que calgui a fer el trajecte de bicicleta, es dedica temps a parlar, temps a veure el paisatge, temps a parar a menjar i agafar forces...

Per il·lustrar la idea de la relativització del temps ens pot servir el comentari d'uns alumnes que van realitzar un any l'experiència pedagògica i l'any següent van participar en una altra acampada organitzada pel Consell Esportiu de l'Alt Empordà. Els alumnes expressaven la satisfacció per les dues sortides però manifestaven que en la segona es desencadenaven les activitats d'una manera massa ràpida, sense temps de gaudir-ne i també de descansar (baixaven de la bici i agafaven el caiac, després una carrera d'orientació, caminaven, sopaven i després joc de nit...). En el cas de la segona experiència pedagògica es tractava d'una acampada de "multiactivitats" a la natura, però en cap moment s'havia contemplat la qualitat del temps utilitzat, amb la possibilitat fins i tot de posar menys activitats i gaudir-ne més plenament.

En l'anàlisi de contingut s'han tingut en compte, com a indicadors del fet que es potenciava la relativització del temps, tots aquells comentaris dels alumnes que

expressaven un sentiment i una sensació de serenitat i relaxació en el transcurs de la pràctica motriu. Per contra, els comentaris que denoten precipitació, estrès i angoixa han estat considerats com un allunyament dels objectius pedagògics pretesos.

4.1.4.- Respecte

El valor del respecte inclou un ventall molt ampli de significats. Pot implicar el respecte envers un mateix quan fa referència a la cura de la pròpia persona, tant en l'aspecte físic com psíquic. Pot fer al·lusió també a la consideració cap a les altres persones en la millora de les relacions interpersonals. O bé pot fer referència a totes aquelles conductes que procurin preservar tot allò que ens envolta, tant el medi natural o urbà com les instal·lacions o el material emprat.

Aquesta investigació acota al màxim aquest valor per tal de mantenir el criteri d'exclusivitat amb els demés valors estudiats. Així, es pren la determinació de contemplar el valor del respecte quan només faci referència a la cura i preservació del medi natural o urbà, de les instal·lacions o del material emprat. Aquesta opció ve justificada per una banda perquè el respecte entès com a cura d'un mateix ja està inclòs en el valor d'autoestima, i per altra banda perquè el valor de respecte quant a la relació amb els altres participants es contempla en el valor de la cooperació.

Quant al respecte entès com la consideració i preservació del medi natural, cal assenyalar que en l'anàlisi de contingut es tenen en compte per una banda tots aquells comentaris que expressen una deferència i un interès cap a l'entorn esmentat, i per altra banda aquells comentaris que expressen una tasca de neteja o de no embrutar l'entorn natural (netejar el campament, guardar la brossa a la motxilla...). Pel que fa al valor de respecte vers el medi urbà, s'utilitzen els mateixos criteris que en l'entorn natural.

Quant al respecte cap al material i les instal·lacions, aquest s'analitza a partir dels comentaris que expressen una preocupació per la cura i conservació d'aquests, així com del material col·lectiu (tendes, caiacs, estris cuina...) i del personal (bicicleta, motxilla...).

4.1.5.- Autoestima

El concepte d'autoestima fa referència a la valoració que fa cada persona d'un mateix en relació a tots els seus àmbits d'actuació. Diferents autors assenyalen aquest valor en el mateix sentit amb algunes matisacions:

Hi ha autors que parlen de la *percepció* que fa la pròpia persona d'ella mateixa, "la autoestima es la percepció personal que tiene un individuo sobre sus propios méritos y actitudes, o dicho de otro modo, es el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad" (Carreras, Ll. i altres 1995: 127). Altres autors parlen, a més de la percepció, del *valor* que es dóna cada persona partint de la percepció inicial (quantifiquen o expliciten la percepció), "la autoestima hace referencia a la valoración de uno mismo unida a la percepción personal de las propias capacidades." (Omeñaca, R. i altres, 2001: 117). I hi ha altres autors que parlen del *concepte* que cadascú fa d'un mateix, acostant-se a la idea de donar també valor a la percepció prèvia. "La autoestima es la percepción que toda persona tiene sobre sus propias habilidades, logros, valías, etc. En definitiva, es el concepto que cada individuo tiene sobre sí mismo" (Santiuste, Y. i Villalobos, J. 1999: 23).

Els mateixos autors coincideixen en la importància de les experiències viscudes, així com de la valoració de l'entorn proper a cada persona com a factor d'influència per a la millora o deteriorament de l'autoestima. "La autoestima, a su vez, no es algo que dependa exclusivamente de uno mismo. Las relaciones con los demás son muy importantes en la adquisición y mantenimiento de ésta, porque es con los que nos rodean con quien se producen las experiencias, vivencias que marcan nuestra experiencia. En función de éstas elaboramos nuestros sentimientos, sensaciones, percepciones" (Santiuste, Y., Villalobos, J. 1999: 23).

Cal considerar també la variabilitat d'aquest valor, ja que la vivència de diferents experiències positives o negatives pot fer alterar la valoració que fa cadascú de si mateix. És en aquest sentit que es pot parlar de la importància de crear situacions que afavoreixin l'autoestima, per tal que els alumnes, immersos en l'etapa adolescent i com a conseqüència amb una major inestabilitat personal, puguin anar trobant punts de recolzament i anar construint una imatge positiva d'ells mateixos.

Elaborar i construir una autoestima positiva equivaldrà a poder afrontar noves situacions i nous problemes amb una perspectiva clarament optimista. “La persona con autoestima elevada, es decir, aquella que acepte sus características físicas y psicológicas, es capaz de afrontar cualquier reto que se le presente” (Carreras, LL. i altres, 1995: 127).

En l'anàlisi de contingut, el valor de l'autoestima es té en compte a partir dels comentaris dels alumnes que fan referència únicament a la pràctica motriu que realitzen (lògica interna). No es contempen dins aquesta anàlisi els comentaris que fan al·lusió a la lògica externa. Tal com s'ha comentat anteriorment, els ànims de monitors, professors... són importants pel desenvolupament de l'autoestima, però s'exclouen de la investigació perquè en aquesta no es contempen com a objecte d'estudi, ja que es centra exclusivament en l'optimització de les pràctiques motrius a partir de la seva lògica interna. No es té en compte, per tant, la qualitat del docent quant al domini d'estratègies d'ensenyança sinó que es té en compte la situació motriu com a generadora dels comportaments perseguits pels objectius pedagògics plantejats.

Si una bona autoestima es tradueix en una valoració positiva d'un mateix, l'aportació que poden fer les pràctiques motrius proposades en l'experiència pedagògica és precisament que la vivència en cadascuna d'elles porti l'alumne a fer-ne una valoració positiva i, com a conseqüència, representi una millora de l'autoestima. Per tant, és un indicador de millora de l'autoestima només quan l'alumne expressa la satisfacció d'haver superat una exigència de la pròpia lògica interna.

Carreras i altres (1995) parlen de valors afins a l'autoestima que poden ser indicadors per a la seva millora. Així, aquelles persones amb una autoestima elevada poden tenir associats valors com l'amistat, la confiança, l'estima, la cooperació, la creativitat, la col·laboració, l'ajuda i el fet de compartir. Són persones en definitiva que es mostren obertes i segures tant en les noves situacions com en les relacions interpersonals.

Són indicadors d'autoestima, per exemple: estar satisfet per haver aconseguit arribar a un lloc en concret assumint solucions creatives i de forma segura (relació amb l'espai); estar satisfet per manipular correctament el material utilitzat (relació amb el material); estar satisfet per ajudar els companys i col·laborar amb ells (relació amb els

participants); o bé estar satisfet per haver gaudit de forma plena durant tota l'activitat (relació amb el temps).

Tot i que el que interessa com a tasca pedagògica és el foment de l'autoestima, es pot donar el cas que en determinades situacions els alumnes experimentin sensacions i vivències oposades a la pretensió inicial. En aquest cas es podria parlar de la possibilitat que els alumnes desenvolupin veritables contravalors que dificultin el desenvolupament de l'autoestima. Els mateixos autors identifiquen cinc contravalors que poden provocar una ratificació d'una autoestima baixa i als quals l'educador ha d'estar molt atent per reconduir la situació. Els contravalors corresponen a la frustració, la submissió, la dependència, la inseguretat, la desconfiança. En aquest cas s'identifiquen a partir dels comentaris en què l'alumne expressa la insatisfacció o valoració negativa de l'activitat realitzada, fruit de no poder donar resposta eficaç a l'exigència de la lògica interna.

És important remarcar que no s'analitza el grau d'acceptació de les diferents activitats per part dels alumnes, sinó de veure quines són les causes de la situació motriu que fan que l'alumne es senti frustrat en la seva realització (inseguretat, por, desconfiança...). No es per tant l'objectiu pedagògic que als alumnes els agradi una determinada situació motriu, encara que per descomptat sigui preferible que els resulti atractiva, sinó que l'objectiu es concreta en què apareguin determinats comportaments motors.

Si bé és veritat que existeixen els dos extrems quant a valors i contravalors, alumnes amb una autoestima alta i d'altres de baixa, existeixen múltiples gradacions que indiquen una autoestima en procés de créixer o de minvar. En aquest sentit el que es mostra interessant és veure la reacció dels mateixos alumnes davant situacions noves, en les quals es crea una incertesa i una inseguretat en els seus inicis que més tard poden esdevenir una font de millora en la seva autoestima. Molts comentaris en aquest sentit venen a ratificar l'encert de l'activitat escollida i, per tant, de la seva lògica interna.

4.2.- Objectius pedagògics

Tal com s'ha comentat en el capítol III, aquesta experiència pedagògica en el seu estat inicial va ser concebuda dins el marc de la LOGSE. La concreció del disseny curricular de la unitat didàctica es va fer seguint els objectius pedagògics que marcava aquesta. A continuació s'expliciten els objectius que es deriven dels valors i finalitats educatives que es pretenen assolir en l'experiència pedagògica. Al mateix temps s'agrupen els diferents objectius pedagògics segons la lògica interna de les diferents pràctiques motrius (relació amb l'espai, material, participants i temps).

4.2.1.- Objectius pedagògics referents a la relació del participant amb l'espai

4.2.1.a.- Adaptació

- a1.- Adequar-se a les diferents exigències de les activitats físiques en el medi natural.
- a.2.- Appreciar les dificultats i els riscos en l'activitat física.
- a.3.- Actuar autònomament en la realització d'activitats físiques en el medi natural.

4.2.1.b.- Respecte

- b.1.- Valorar i preocupar-se per no malmetre l'entorn en les activitats a la natura.
- b.2.- Respectar l'entorn urbà.

A partir dels objectius pedagògics esmentats s'escullen pràctiques motrius en què hi ha presència d'una relació d'incertesa entre el participant i l'espai per tal de potenciar a grans trets: l'adaptació, l'apreciació del risc, l'actuació autònoma i el respecte cap al medi natural. A partir d'aquestes consideracions es dedueix amb claredat i contundència que no totes les pràctiques poden respondre de forma òptima als objectius pedagògics citats. En l'anàlisi praxiològica efectuada en el capítol VII es descriuen quines són les pràctiques motrius més adequades. Per tant no tindrà sentit, tal com també es diu en el mateix capítol, proposar per exemple tir amb arc, ja que no és generadora de relacions d'incertesa entre l'espai i el participant.

4.2.2.- Objectius pedagògics referents a la relació del participant amb el material

4.2.2. c.- Respecte

c.1.- Actuar de forma responsable en relació amb el material i les instal·lacions.

4.2.2.d- Habilitat

d1.- Conèixer i manipular correctament el material necessari per tal de desenvolupar diferents activitats a la natura (bicicleta, caiac, catamarà...)

Els objectius pedagògics referents a la relació amb el material fan incidència en la seva correcta manipulació i també en el respecte cap a ell. En aquest estudi no es té en compte el grau d'habilitat en la manipulació dels diferents aparells i materials, ja que aquest no és el centre de preocupació de la investigació. En canvi sí que es té en compte si aquesta manipulació influeix en l'augment o deteriorament de l'autoestima del participant.

4.2.3.- Objectius pedagògics referents a la relació del participant amb el temps

4.2.3.e.- Relativització del temps

e.1.- Adequar-se a les exigències físiques de la pràctica segons el temps d'aquesta.

e.2.- Relativitzar el valor del temps i gaudir en tot moment de la pràctica física.

En aquest apartat es desenvolupen dos objectius pedagògics molt diferenciats. Per una banda es demana a l'alumne que agunti l'esforç físic de la pràctica motriu quant a la seva durada (normalment de llarga durada), però per altra banda es posa l'èmfasi, tot i que la pràctica sigui llarga, a destinar-hi el temps que faci falta per acabar-la. Es tracta en definitiva de tenir temps per parar i descansar, menjar, fer fotos, esperar els companys... en definitiva de relativitzar el temps i no fer les coses amb pressa, una cosa típica de la societat occidental.

4.2.4.- Objectius pedagògics referents a la relació amb els participants

4.2.4.f.- *Relació amb un mateix (autoestima)*

- f.1.- Superar els reptes personals.
- f.2.- Augmentar l'autoestima com a conseqüència de la pràctica de l'activitat física.
- f.3.- Mostrar-se satisfet per la realització de les activitats físiques en el medi natural.

4.2.4.g.- *Relació amb els altres participants (cooperació)*

- g.1.- Acceptar i respectar la diversitat física, d'opinió i d'acció.
- g.2.- Preocupar-se per l'aconseguint de fites comunes.
- g.3.- Actuar de forma solidària en les situacions que requereixin ajuda i col·laboració encara que aquesta no hagi estat sol·licitada.
- g.4.- Posar-se en el lloc dels altres per tal d'entendre el seu punt de vista, les pors, les dificultats... i així poder comprendre els altres amb coneixement de causa.
- g.5.- Utilitzar del diàleg com a via per arribar a un consens entre tots els membres del grup (conductes associades al pacte).

Pel que fa als objectius pedagògics referents a la relació amb els participants, cal diferenciar els que afecten només el participant (autoestima) i els que afecten la relació amb els altres participants. Cal recordar que el valor de l'autoestima es té en compte a partir de tots els components de la lògica interna (relació amb l'espai, el temps i els altres participants). Quant a la relació amb els altres participants, cal destacar que es potencien totes aquelles activitats cooperatives per tal de crear una relació interpersonal de forma positiva en tot moment.

Capítol 4 - Finalitats educatives de l'experiència pedagògica

	LÒGICA INTERNA				CONDUCTES ASSOCIADES AL PACTE
	REL. ESPAI	REL. MATERIAL	REL. TEMPS	REL. PARTICIPANTS	
ADAPTACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar-se a les diferents exigències de les activitats físiques en el medi natural. - Actuar autònomament en la realització d'activitats físiques en el medi natural. 				
RESPECTE	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar i preocupar-se per no malmetre l'entorn en les activitats a la natura. - Respectar l'entorn urbà. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar responsablement en relació amb el material i les instal·lacions. 			
COOPERACIÓ				<ul style="list-style-type: none"> - Preocupar-se per l'aconseguit de fites comunes. - Actuar de forma solidària en les situacions que requereixin ajuda i col·laboració encara que aquesta no hagi estat sol·licitada. - Posar-se en el lloc dels altres per tal d'entendre el seu punt de vista, les pors, les dificultats... i així poder comprendre els altres amb coneixement de causa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitzar el diàleg com a via per arribar a un consens entre tots els membres del grup.
RELATIVITZACIÓ DEL TEMPS			<ul style="list-style-type: none"> - Relativitzar el valor del temps i gaudir en tot moment de la pràctica física.. 		
AUTOESTIMA	<ul style="list-style-type: none"> - Superar els reptes personals. - Augmentar l'autoestima com a conseqüència de la pràctica de l'activitat física. - Mostrar-se satisfet per la realització de les activitats físiques en el medi natural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Superar els reptes personals. - Augmentar l'autoestima com a conseqüència de la pràctica de l'activitat física. - Mostrar-se satisfet per la realització de les activitats físiques en el medi natural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Superar els reptes personals. - Augmentar l'autoestima com a conseqüència de la pràctica de l'activitat física. - Mostrar-se satisfet per la realització de les activitats físiques en el medi natural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Superar els reptes personals. - Augmentar l'autoestima com a conseqüència de la pràctica de l'activitat física. - Mostrar-se satisfet per la realització de les activitats físiques en el medi natural. 	

Objectius pedagògics que corresponen als diferents valors que es pretenen desenvolupar.

5.- METODOLOGIA.

5.- Metodologia

5.1.- Tipus d'investigació

Es tracta d'una investigació naturalista que utilitza la metodologia qualitativa/constructivista i que per tant posa l'èmfasi a descriure i comprendre els fets estudiats, tenint en compte la perspectiva dels diferents implicats, com a premissa per al seu desenvolupament. “La metodología constructivista se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales”(Latorre, A. i altres 1996: 199).

Parlem d'una investigació educativa en el camp de l'educació física plantejada des de la seva pròpia pràctica. És en aquest sentit que pren força el concepte de mestre-investigador ja que aquest intenta conèixer, comprendre i donar respostes a les diferents problemàtiques que vol resoldre d'una forma científica. “El mestre investigador reivindica el dret i l'obligació professional a ser ell mateix el constructor del seu propi coneixement i de tenir un desenvolupament professional autònom mitjançant la reflexió, l'estudi dels treballs d'altres professors i la comprovació de les seves idees a través de la investigació a l'aula” (Stenhouse, L., cit en González, R. i Latorre, A. 1987:12).

El procés que segueix tota la investigació és a partir de la investigació-acció. Bisquerra diu sobre aquest tipus d'investigació que “se trata de un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación, de carácter cíclico, conducido y negociado por los agentes implicados, con el propósito de intervenir en su práctica educativa para mejorarla, o modificarla hacia la innovación educativa. Se denomina -espiral autorreflexiva- a ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión” (Bisquerra, R. 1989: 279).

Cal dir però que, tot i que se segueixen les diferents fases pròpies de tota investigació-acció (planificació, acció, observació i reflexió), els agents que participen en la millora de la pràctica van variant, i com a conseqüència ens porta a parlar d'un tipus d'investigació-acció emergent i que es va adaptant als condicionants externs amb els

quals es troba (professor que canvia de destí, professors d'altres àrees que no donen suport a l'experiència pedagògica, professorat nou...). Aquest projecte d'investigació té unes pretensions inicials d'investigació-acció, però els condicionants de la pròpia realitat fa que es vagin reduint i acotant.

És en aquest sentit que es fa necessari definir quines són les causes que normalment porten a emprendre una investigació-acció per comprendre més tard l'estructura d'aquesta i els seus possibles canvis. Bisquerra assenyala tres punts de partida d'una investigació-acció aplicada a l'escola.

- a) “Un profesor siente la necesidad de introducir cambios o modificaciones en su práctica educativa. Es un caso de “el profesor investigador”. Integrar teoría y práctica.
 - b) Un grupo de profesores que trabajan en cooperación sienten la necesidad de introducir cambios o modificaciones en su práctica educativa. Pueden ser asesorados o no por un investigador.
 - c) Un equipo de profesores que trabajan con un equipo de investigadores, y a veces con otros equipos, se proponen introducir cambios en la práctica educativa”
- (Bisquerra, R. 1989: 282)

Aquesta investigació té el seu origen, tal com s'ha explicat en el capítol II, en la inquietud de dos professors d'educació física per introduir canvis en el currículum escolar, per tal de poder-hi incloure activitats físiques realitzades en el medi natural amb la dificultat que comporta per a un centre educatiu ubicat en un context urbà.

En aquells moments es tractava més d'una experimentació per donar resposta als objectius que ens proposàvem que no pas de la idea de realitzar una investigació de forma sistemàtica sobre les activitats físiques a la natura en el currículum escolar. No va ser fins que vam realitzar l'experiència pedagògica per primer cop que ens vam adonar de la seva potencialitat educativa. Els professors estàvem molt contents dels resultats de les activitats desenvolupades i va ser llavors quan vam veure la possibilitat de poder realitzar una investigació per tal de poder reflectir amb més profunditat aquestes sensacions.

En les posteriors edicions es van introduir pocs canvis i vam acordar de realitzar una revisió exhaustiva de l'experiència pedagògica quan l'autor d'aquesta tesi doctoral (i

professor participant) iniciés una investigació al respecte. A partir d'aquell moment prenia cos la idea de començar un procés d'investigació-acció per tal de millorar l'experiència pedagògica i que en quedés constància en el marc d'una investigació formal.

L'opció idònia era la de compaginar les inquietuds que tenia el professorat a partir de la pròpia pràctica educativa amb l'assessorament i suport institucional del Grup d'Estudis Praxiològics de l'INEFC-Lleida. No obstant això, aquesta línia es va veure estroncada en el moment en què un dels professors va ser desplaçat a un altre institut i es va produir una nova situació i, per tant, una readaptació de les diferents activitats que es feien.

Aquest fet va suposar perdre quasi bé la totalitat dels crèdits variables que es feien en tots el cursos i, per tant, l'obligació de suprimir gran part de les activitats físiques a la natura pertanyents a la programació vertical d'aquesta temàtica.

Només es van poder salvar els crèdits variables de tercer curs, i per tant (de moment) l'activitat de la travessa es podria tornar a fer al igual que els anys anteriors. En aquest cas el procés d'investigació-acció ja no es tractaria del treball col·lectiu dels dos professors sinó que passaria a ser només del "professor investigador" que introdueix canvis per millorar la seva pràctica educativa. Cal dir que, tot i que en l'experiència pedagògica hi participaven professors molt competents, el fet de ser d'altres àrees feia que la complicitat i l'entusiasme per realitzar un procés d'investigació-acció col·lectiu desaparegués.

Cal dir però, tot intentant veure el vessant positiu de tal desfeta, que una de les pretensions o efectes col·laterals d'aquesta investigació és que les conclusions que se'n derivin serveixin primer de tot per millorar la pròpia experiència pedagògica, però també que proporcionin pautes per elaborar una nova proposta del tractament de les activitats a la natura en el centre d'una forma interdisciplinària (tutoria, ciències naturals, educació física, socials...). Potser d'aquesta manera es pot passar a una implicació d'un

major nombre de professors i per tant entrar en un procés d'investigació-acció verdaderament col·lectiu.¹

Aquesta investigació utilitza com a estratègia metodològica l'estudi de cas. Es centra a descriure i interpretar l'experiència pedagògica de "la travessa del riu Fluvià" com un cas concret dins l'acció educativa de forma extensa i al mateix temps de forma científica. Merriam (1988) assenyala quatre propietats de l'estudi de cas: particularista, descriptiu, heurístic i inductiu.

El cas que ens ocupa és *particular* en tant que es centra en una situació/pràctica educativa en concret, amb unes característiques pròpies i diferenciades. És *descriptiu* perquè posa l'èmfasi a explicar de forma detallada tot allò que succeeix en l'experiència pedagògica d'una forma sistemàtica, allunyant-se de la descripció de la simple anècdota. És *heurístic* perquè ajuda els lectors a comprendre els significats del que ha succeït, i d'aquesta manera contribueix a la formació permanent d'aquests. És *inductiu* perquè parteix del descobriment i la recerca de la mateixa situació educativa per anar elaborant les seves conclusions.

El mateix autor, Merriam (1988), descriu tres models d'estudis de casos segons el tipus d'informe final.

- "Estudio de casos descriptivo. Presenta un informe detallado del caso en estudio sin fundamentación teórica. Son descriptivos, no se guían por hipótesis previas. Aportan información básica. Suelen ser estudiosos de programas y prácticas innovadoras.
- Estudio de casos interpretativo. Reúne información sobre un caso con la finalidad de interpretar o teorizar acerca del caso. Desarrolla categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes. El modelo de análisis es inductivo.
- Estudio de casos evaluativo. Implica descripción, explicación y juicio. Se utiliza sobre todo para el estudio de programas escolares, para la evaluación educativa, evaluaciones etnográficas, descripciones de programas, estudios sociológicos"

(Merriam cit. en Latorre, A. i altres, 1996: 236).

¹ En el moment de la revisió final d'aquesta investigació (primavera 2006) el centre educatiu en què està inscrita l'experiència pedagògica, IES Narcís Monturiol, ha endegat un projecte d'innovació i qualitat educativa. De l'àrea d'educació física se n'han escollit diferents projectes, entre ells la travessa del riu Fluvià, per tal de millorar la convivència en el centre educatiu. És en aquesta nova situació que es pot parlar de la posada en pràctica d'un veritable procés d'investigació-acció, ja que tots els agents escolars (pares, professors, alumnes, serveis externs...) intervenen en un projecte per a la millora en diferents àmbits escolars.

La finalitat d'aquesta investigació correspon a l'estudi de cas interpretatiu, ja que es centra a descriure el desenvolupament de la "travessa del riu Fluvià" de forma exhaustiva, utilitzant idees i conceptes de la praxiologia motriu per tal de teoritzar i explicar amb pertinència i coherència els plantejaments de l'experiència.

5.2.- Participants

Els subjectes de la investigació són alumnes de 14-16 anys que cursen tercer i quart d'ESO a l'Institut d'Educació Secundària Narcís Monturiol de Figueres. El nombre total de participants en cada experiència pedagògica oscil·la entre 20 i 30 alumnes.

Tots els alumnes que realitzen l'experiència pedagògica s'apunten de forma voluntària al crèdit variable "Activitats a la natura" que ofereix el departament d'Educació Física en el segon cicle de l'ESO. Durant tres mesos, els alumnes cursen l'esmentat crèdit variable, en les instal·lacions del centre i rodalies. Cal dir que els alumnes de tercer i quart curs segueixen la mateixa programació (continguts, material, objectius ...), però ho fan en moments diferents i per tant no hi ha cap mena de contacte ni de relació entre ells. Quan s'acaba el crèdit variable s'efectua la "travessa del riu Fluvià" i és llavors quan els dos grups s'ajunten.

El grup d'alumnes resultant és un grup heterogeni quant a gènere, nivell acadèmic i nivell socioeconòmic. La composició del grup va a càrrec dels tutors dels alumnes, ja que són els responsables de distribuir-los en els diferents crèdits variables oferts. L'única característica en comú en tots els alumnes seleccionats és que aquests varen triar el crèdit variable "d'activitats a la natura" en primera opció i per tant assegurava la motivació i ganes en el seu desenvolupament. Cal dir també que a l'hora de fer la selecció els tutors tenien en compte primer de tot quina opció havia escollit l'alumne, després si no havia realitzat cap crèdit d'Educació Física en els trimestres anteriors, i per últim es procurava que en la selecció hi haguessin alumnes de les diferents aules.

Cal mencionar que en l'última edició (curs 2002/03), fruit de la retirada del crèdit variable a quart curs, es va haver d'improvisar una solució per tal que l'experiència es pogués continuar realitzant. A més dels alumnes de tercer curs que van realitzar el crèdit

variable, es van incorporar alumnes de quart curs per tal d'omplir les vacants lliures. La inclusió d'aquests alumnes també va ser de caire voluntari i tan sols es varen crear barems d'admissió per tal d'ajustar-se al nombre total d'alumnes necessaris.

5.3.- Recollida de dades

Cal dir que al principi, quan els professors vam veure la possibilitat de realitzar una investigació d'aquesta experiència pedagògica, ho vam fer a partir de l'observació i les sensacions que ens va produir la seva primera edició. Vèiem que allà havien passat moltes coses: es va crear una dinàmica molt bona entre els participants, s'ajudaven entre ells, els alumnes estaven contents tot i l'esforç que els havia suposat arribar fins al final... Tot això ens va fer pensar que havíem de recollir aquesta experiència per tal d'explicar-la i deixar-ne constància.

No obstant això, voler sistematitzar tot això i realitzar una acurada recollida de dades implica parlar de les limitacions amb què es troba el *mestre-investigador*. En el cas que ens ocupa ens trobàvem que la mateixa situació, espai natural que anava canviant en cada moment, dificultava poder establir un mètode convencional d'observació. A més, el fet que l'investigador fos al mateix temps participant de l'experiència feia que la tasca d'observador quedés limitada per la pròpia actuació com a docent.

És per aquests motius que el diari de l'alumne i del professor se'ns presenta com una solució ideal en el marc d'aquesta investigació, perquè en ell es recullen dades provinents de dues fonts diferenciades i per tant del seu contrast es poden derivar conclusions per tal de millorar l'experiència pedagògica.

El diari, tant de l'alumne com del professor, és una eina que s'utilitza en l'experiència pedagògica com a finalitat educativa. Això implica que no és la pròpia investigació la que imposa el seu funcionament, i per tant s'aprofiten les condicions naturals que l'experiència pedagògica ens aporta.

Cal dir també que els diaris dels alumnes ens aporten dades del que realment viuen. L'alumne ofereix dades que sovint queden amagades o alterades per la pròpia visió del

professorat. En aquest cas es tracta d'indagar i fer més explícit una part del currículum ocult per saber què han après i viscut exactament els alumnes.

Per tal de realitzar l'anàlisi de contingut s'ha treballat a partir de 25 diaris de la primera edició i 17 de la sisena edició.

5.3.1.- El diari de l'alumne

L'anàlisi de les dades es realitza a partir dels diaris que van escrivint els alumnes al llarg de l'experiència pedagògica. El diari dels alumnes és de caràcter obert i tan sols es dona la consigna que no es limitin a explicar les activitats que han fet (que ja consta en el mateix llibre de ruta) sinó que expressin com les han viscut i per tant que facin referència a les sensacions i emocions que els han produït.

Cal remarcar que la iniciativa d'emprendre la redacció del diari no va ser deguda a aquesta investigació, sinó que al principi la pretensió era només que els diaris fossin un record de la travessa per als mateixos alumnes. La idea era que quan recuperessin els diaris al cap de molts anys poguessin reviure moments, a partir de la seva lectura, que potser la memòria ja havia oblidat.

La casualitat de posar una enquesta-valoració de la travessa al final del llibre de ruta va fer que els professors accedíssim a la lectura de la valoració dels alumnes i també, amb el consentiment per part d'ells, del mateix diari. Va ser en aquest moment que vam poder constatar la potencialitat d'aquest instrument, ja que ens oferia la possibilitat de comprovar, de forma clara, extensa i real, com havien viscut les experiències els propis alumnes. Això la convertia en una eina molt eficaç per extreure informació i poder-la utilitzar per tal de millorar l'experiència pedagògica.

El segon any, conscients d'aquesta magnitud, es va demanar als alumnes que lliuressin els seus diaris de forma voluntària (més tard es retornaven) per tal que els professors poguéssim fer-ne la lectura. La resposta va ser escassa i en el tercer any vam decidir dir ja des del primer dia que s'hauria d'entregar el diari al final de la travessa; això sí, insistint que les dades obtingudes servien per fer una possible investigació i que es conservaria l'anonimat.

En les posteriors edicions es va poder comprovar que el fet que els professors llegíssim els diaris no provocava cap mena de reactivitat en els alumnes, ja que no ho vivien com una avaluació cap a ells sinó com una manera de millorar l'experiència pedagògica. González i Latorre mostren també com el diari pot ser una bona eina sempre i quan s'incideixi en el fet que les dades obtingudes serviran per millorar l'ensenyament. "Els diaris dels alumnes, pràctica corrent en altres cultures, és una manera ràpida de conèixer els punts de vista dels alumnes sobre esdeveniments a l'aula. Cal que el mestre guanyi la confiança dels alumnes i que aquests tinguin consciència que la seva informació s'utilitzarà per millorar l'ensenyament" (González, R. i Latorre, A. 1987: 24).

5.3.2.- El diari del professor

El diari del professor té el mateix format que el de l'alumne i serveix per complementar la informació que s'extreu dels diaris d'aquests des de l'òptica del professor. El diari pretén ser una primera eina en la qual el professor reflexiona sobre allò que va succeint per poder així millorar la pràctica educativa. González i Latorre assenyalen també les aportacions de la utilització del diari del professor: "El mestre pot utilitzar el diari com a base per a la reflexió del seu paper com a docent, per reflexionar sobre el que passa a l'aula i com a mitjà de desenvolupament professional" (González, R. i Latorre, A. 1987: 24).

Tal com s'ha dit, el procés que seguia el professor era el mateix que el diari dels alumnes. No hi havia cap consigna a seguir ni gralles d'avaluació. Es tractava de redactar de forma lliure i sense atendre a cap sistematització com havia vist el professor el desenvolupament de les activitats, la resposta dels alumnes... La diferència amb els alumnes estiba precisament en el fet que aquests expliquen les sensacions que han viscut i en canvi els professors reflexionen sobre allò que va succeint per tal d'introduir-hi canvis si s'escau o bé prendre notes per a pròximes edicions.

Aquestes reflexions escrites, tant per part dels alumnes com dels professors, prenen forma de diàleg en les reunions/assemblees que es realitzen després de sopar cada dia. D'aquesta manera es poden treure canvis de forma consensuada per tot el grup i fer que l'activitat en surti beneficiada.

5.4.- Anàlisi de dades

Les dades analitzades s'han extret de l'anàlisi de contingut del diaris dels alumnes corresponents a diferents edicions de l'experiència pedagògica. Concretament, s'ha agafat la primera edició (curs 1997/98) per tractar-se del moment en què l'experiència pedagògica es mostra en un estat més experimental i en què els mateixos professors van actuar d'una forma més espontània i per "sentit comú". I després s'han agafat els diaris de l'última edició (curs 2002/03), en la qual es va revisar el que s'havia portat a terme fins a aquell moment i es va planificar de nou l'experiència, tot partint dels criteris de la praxiologia motriu.

Els diaris dels alumnes ajuden a comprovar, a través de les seves vivències, quins processos s'han desencadenat en les pràctiques motrius proposades, i si amb aquestes s'han assolit els objectius pedagògics plantejats a l'inici de l'experiència. És a dir, és la lògica interna desenvolupada, com era de preveure a priori, la que proporciona informació per saber quines accions motrius se'n podien esperar i ratificar, per tant, que les pràctiques plantejades eren congruents amb els objectius pedagògics.

5.5.- Validació de les dades

Per tal de validar la informació obtinguda en la investigació s'utilitzen els criteris de científicitat descrits per Lincoln i Guba (1985) i que relacionen el valor de la veritat (si les dades obtingudes responen a la realitat estudiada) a través del criteri de *credibilitat*; l'aplicabilitat (possibilitat d'aplicar-ho en altres contextos) a través del criteri de *transferibilitat*; la consistència (confiança en el fet que es repetirien els mateixos resultats en una replicació de la investigació) a partir del criteri de *dependència*; i la neutralitat (confirma que els resultats no estan esbiaixats per l'investigador) a partir del criteri de *confirmabilitat*.

Termes Racionalistes i Naturalistes apropiats per als quatre aspectes de credibilitat		
Aspecte	Terme científic	Terme naturalista
Valor de la veritat	Validesa interna	Credibilitat
Aplicabilitat	Validesa externa	Transferibilitat
	Generalitzabilitat	
Consistència	Fiabilitat	Dependència
Neutralitat	Objectivitat	Confirmabilitat

Guba, E. en Gimeno, J. y Pérez, A. (1989)

5.5.1.- Validació de dades a partir del criteri de credibilitat

La validació de dades pel criteri de credibilitat “té l’objectiu de demostrar que la investigació s’ha realitzat de forma correcta, garantint que el tema s’ha identificat i descrit amb exactitud” (Latorre, A. i altres 1996: 25). Les estratègies per tal de validar aquest aspecte es sustenten en: la triangulació, el judici crític de col·legues i la comprovació amb els participants.

a) *Triangulació.*

“La triangulació consisteix en un control creuat entre diferents fonts de dades: persones, instruments, documents o la combinació de tots aquests.” (Kemnis, 1983 cit. en González, R. i Latorre, A. 1987:47) En aquesta investigació s'utilitzen dos tipus de triangulació amb diversos agents implicats i en moments diferents de la investigació.

Arnal i altres (1996) parlen de la *triangulació de temps* quan es creuen dades provinents d’una mateixa font però que s’han extret de diferents moments. En el cas que ens ocupa no es tracta estrictament d’una triangulació, ja que es pretén fer una contrastació a partir del creuament dels diaris dels alumnes de dues edicions de l’experiència pedagògica. Cal precisar que s’opta per fer una comparació només entre dues edicions donat que les altres que precedeixen la primera es porten a terme pràcticament amb les mateixes característiques, cosa que fa que les seves dades no aportin informació rellevant diferenciada.

Aquest tipus de comparació aporta dades sobre l'estabilitat dels fets al llarg del temps. D'aquesta manera es poden ratificar aquelles activitats que al llarg de les diferents edicions s'han realitzat de la mateixa forma i que mantenen una constància en els seus resultats. O bé, es poden ratificar aquells canvis introduïts en l'última edició, si els resultats difereixen substancialment de les passades edicions a causa precisament a aquests canvis.

Per realitzar l'anàlisi de contingut i per tant poder treure'n les corresponents dades es realitza una *triangulació múltiple* (Latorre, A. i altres, 1996), que consisteix a creuar dades provinents de diferents fonts (participants, investigadors, teories, mètodes...). En aquest cas es creuen les dades dels alumnes (obtingudes de la comparació quant al temps de les diferents edicions), amb les dades del professor (diari personal, objectius perseguits, impressions subjectives ...) i les dades que aporta la teoria en què es sustenta aquesta investigació (praxiologia motriu). De cada extrem del triangle, i per tant dels diferents agents implicats, s'extreuen dades sobre allò que els és propi. Així, en el professor es podran observar quines eren les seves pretensions, en la praxiologia motriu quines eren les situacions motrius òptimes per respondre als objectius del professor, i els alumnes indicaran allò que realment ha passat en la realitat (figura nº2).

Aquest pas de comparar i contrastar la visió dels alumnes amb la del professor és de vital importància perquè el professor pugui actuar segons allò que realment passa en la realitat, però també perquè amb l'anàlisi dels alumnes no és suficient, ja que aquests careixen d'intencionalitat pedagògica. La visió complementària dels dos punts de vista (professor-alumne) farà que es puguin treure conclusions que s'ajustin a la realitat. González i Latorre també assenyalen aquesta possibilitat com un bon mètode de validació en el marc escolar. "En el context escolar la triangulació, com a tècnica de validació, s'utilitza per contrastar els punts de vista del mestre amb els dels alumnes i, en el cas que hi hagi un observador extern, amb el d'aquest" (González, R. i Latorre, A 1987: 47).

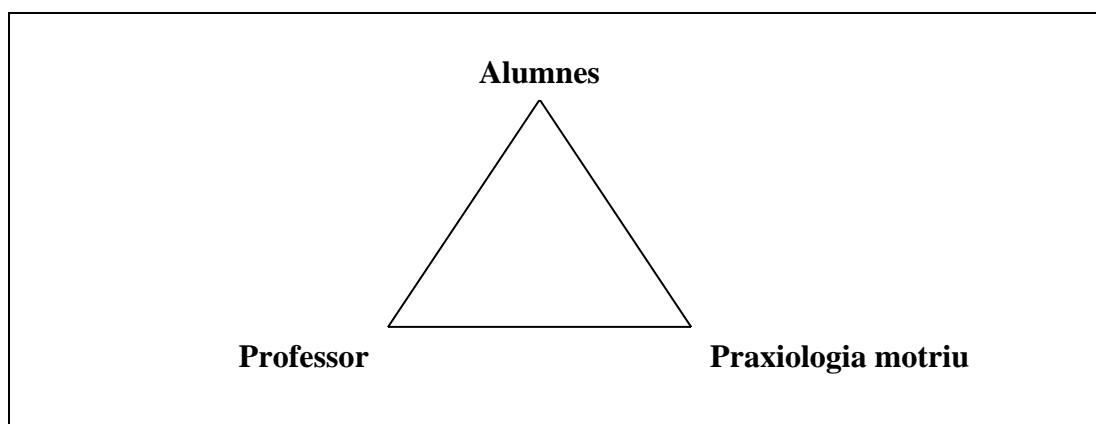


Figura nº2.- Triangulació múltiple.

b) *Judici crític de col·legues.*

González i Latorre anomenen el fet de sol·licitar un judici crític extern reponència o bé negociació. Segons aquests autors, la reponència serveix per validar les dades obtingudes ja que “l’investigador recorre a d’altres persones implicades d’alguna manera en la investigació, per sol·licitar els seus punts de vista sobre les seves conclusions. Acostuma a realitzar-se a través de discussions, seminaris, lliuraments de lectures per a la seva revisió...” (González, R. i Latorre, A. 1987:47). En aquesta investigació el professor-investigador està sol durant l’experiència pedagògica, llevat dels primers anys, i està recolzat per un grup d’investigadors que pertanyen al Grup d’Estudis Praxiològics de l’Institut Nacional d’Educació Física de la Universitat de Lleida.

Aquest grup d’investigació té com a element comú el marc teòric de la praxiologia motriu i el seu objectiu principal és fomentar i potenciar investigacions sobre aquest camp. El seu funcionament és a través de seminaris/reunions que es realitzen quinzenalment i en els quals es discuteixen i es debaten documents de les diferents investigacions que els membres del grup estan desenvolupant.

El suport del Grup d’Estudis Praxiològics es tradueix en la discussió de documents referents a aquesta investigació, però no només en l’apartat de les conclusions, sinó en totes les fases de la investigació. D’aquesta manera es va discutir el disseny de la pròpia investigació per tal d’acotar el tema i treure’n el màxim profit, la revisió de la travessa

en les primeres edicions, la nova proposta d'experiència pedagògica, l'establiment de les categories de l'anàlisi de contingut... fins arribar a les conclusions.

c) Comprovacions amb els participants.

En tota investigació qualitativa, cal passar la comprovació de les dades i les interpretacions que l'investigador en fa pel prisma dels participants per tal que aquestes corresponguin a allò que passa a la realitat. En el cas d'aquesta investigació aquest fet ja està implícit en el mateix disseny, ja que l'opinió i visió dels participants és la clau en tot el procés de l'experiència pedagògica, donat que el seu estudi parteix de les opinions expressades en els diaris de ruta dels mateixos alumnes. Una de les característiques singulars d'aquesta investigació precisament és que pretén millorar una pràctica pedagògica a partir d'analitzar les vivències dels mateixos participants.

5.5.2.- Validació de dades a partir del criteri de transferibilitat

Molts autors coincideixen que la validació per transferibilitat o possibilitat d'aplicar els resultats obtinguts en un altre context correspon més a l'investigador que vol aplicar-los que no al que ha realitzat la investigació (Latorre i altres, 1996) (McKernan, 1999) (Stake, 1985). La investigació qualitativa/constructivista no pretén arribar a generalitzacions ja que cada context i cada cas són diferents. No obstant això, serà feina de l'investigador detallar exhaustivament totes les condicions (participants, descripcions dels fets detallades, dades de com s'ha portat a terme la investigació...) per tal que altres possibles investigadors o professors puguin decidir si en el seu context és aplicable o no. Stake (1985) també fa incidència en aquest aspecte quan defineix l'estudi de cas, i remarca que fins i tot els resultats són generalitzables en la mesura en què el nou investigador que agafa les dades li són útils pel seu context. "...el estudio de casos observa de una manera naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior dentro de los datos observados. Los resultados son generalizables, ya que la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo." (Stake, 1985 cit en Latorre, A. i altres, 1996: 96).

Per tal de poder realitzar la validació de transferibilitat es parteix de les següents estratègies: mostreig teòric, descripcions denses i recollida abundant d'informació.

a) Mostreig teòric.

Arnal i altres (1996) parlen de mostreig teòric en el sentit de buscar una mostra que permeti obtenir el màxim d'informació per tal de poder interpretar allò que es pretén investigar amb la màxima precisió. En el cas d'aquesta investigació, la indagació en la mostra per tal de trobar els participants que ens aportin més informació sobre allò que s'estudia no existeix, ja que els participants són escollits pels seus tutors amb els criteris expressats en el capítol de participants (elecció voluntària, no haver fet altre crèdits variables d'Educació Física i compensació dels alumnes de les diferents classes). És en aquest sentit que podem dir que el mostreig teòric coincideix amb el mostreig universal ja que tots els alumnes que participen en l'experiència pedagògica són subjectes de la investigació.

Aquest fet té dues lectures prou interessants que cal destacar. Per una banda el fet de no poder anar millorant la font d'informació farà que aquesta es vegi afectada en la seva "qualitat" (alumnes a qui no els agrada escriure, que no saben expressar el que han viscut, que no entenen la funció del diari...). Tot i així, en el moment de fer l'anàlisi de contingut dels diaris es procura tenir en compte aquest handicap, ja que per exemple si a un alumne que no li agrada escriure, d'una activitat en concret en diu que ha estat "increïble, fantàstica...". Això ens pot expressar un estat d'ànim i satisfacció igual que el d'aquelles persones a qui els és més fàcil expressar-se de forma escrita.

I d'altra banda, aquest fet, tot i la possibilitat de no obtenir tanta informació, porta a valorar la situació experimental com a òptima per poder ser aplicada en altres contextos precisament perquè el grup de participants presenta una gran heterogeneïtat (característica present en molts centres educatius).

b) Descripcions denses.

Realitzar descripcions denses ha de facilitar l'aplicabilitat en altres contextos per tal que les conclusions a què s'arribin siguin fruit del treball de plasmar amb exactitud totes les condicions d'experimentació per poder justificar la seva interpretació.

Concretament, s'utilitzen les descripcions denses quan es detalla el desenvolupament de les diferents experiències pedagògiques (activitats, resposta dels alumnes, objectius perseguits ...), i també en la mateixa anàlisi de contingut per tal de constatar l'evolució dels valors pretesos. Cal insistir que tot i que la pretensió pedagògica de l'experiència és millorar les conductes motrius dels alumnes, l'objectiu de la investigació, tal com s'ha explicat en el capítol II, es centra a analitzar les diferents situacions motrius per tal de millorar la pròpia pràctica educativa. Per tant, no es centra en quines conductes motrius han optimitzat els alumnes, que podria ser una possible investigació posterior, sinó quines són les activitats més idònies per tal de respondre als objectius pedagògics programats, o el que és el mateix, si es posen en pràctica realment els valors pretesos.

c) Recollida abundant d'informació.

La investigació proporciona abundant informació sobre les diferents edicions de l'experiència pedagògica per tal que es pugui comparar el context d'aquesta en altres possibles escenaris i per tant es pugui valorar la seva aplicabilitat.

5.5.3.- Validació de dades a partir del criteri de dependència

El concepte de dependència o de replicació fa referència al fet que es pugui repetir de nou la investigació i que en puguem obtenir els mateixos resultats. Si bé és veritat que en les investigacions qualitatives/constructives aquest criteri es busca en l'estabilitat i abundància de la informació, ja que cada context és diferent i es pot fer difícil la replicació, en el cas d'aquesta investigació cal tornar a insistir que és el seu propi disseny allò que permet la replicació (comparativa de les dues edicions en el temps), ja que s'estudia l'evolució de l'experiència pedagògica al llarg dels anys. De fet, l'objectiu final de la investigació és precisament establir pautes per tal de poder repetir l'experiència en els successius cursos escolars, és a dir, el propi objectiu es fa replicatiu.

Per complementar i validar segons el criteri de dependència s'utilitzen les següents estratègies: establir pistes de revisió i auditoria de dependència.

a) Establir pistes de revisió.

Per tal que altres investigadors puguin revisar tot el procés de la investigació es procedeix a explicar tots els aspectes metodològics (paper de l'investigador, participants, descripcions minucioses, interpretació de les dades ...) de forma detallada perquè així es pugui valorar si els resultats de la investigació es poden aplicar en altres contextos.

b) Auditoria de dependència.

L'auditoria quant a la dependència fa referència al procés de control per part d'investigadors externs dels diferents processos de la mateixa investigació (Latorre, A. i altres, 1996). Tal com s'ha dit anteriorment, aquesta funció s'ha fet gràcies al Grup d'Estudis de Praxeologia de l'INEFC - Lleida a través de la discussió en grup de diferents documents durant tot el transcurs de la investigació. Cal insistir també que aquesta auditoria externa no es realitza només al final de la investigació per tal de buscar la corresponent validesa de l'estudi, sinó que està present en tot el seu procés (selecció de l'objecte d'estudi, disseny, aplicació, metodologia, conclusions...).

5.5.4.- Validació de dades a partir del criteri de confirmabilitat

El criteri de confirmabilitat pretén justificar la informació i interpretacions del propi investigador tenint en compte sobretot que és part implicada en el procés i que, per tant, la informació pot estar esbiaixada. En aquest cas s'utilitzen les següents estratègies: auditoria de confirmabilitat, descriptors de baixa inferència i exercici de reflexió.

a) Auditoria de confirmabilitat.

En aquest cas, per tal de validar les dades i conclusions de la investigació s'ha utilitzat, com s'ha comentat repetidament, la col·laboració del Grup d'Estudis Praxiològics de l'INEFC - Lleida. En aquest cas es tracta d'aprofundir en les conclusions de l'estudi i veure si realment les conclusions a què s'arriba són fruit del propi disseny de la investigació i per tant anul·lar les ganes del professor de ratificar els objectius que s'havia proposat.

b) Descriptors de baixa inferència

Els descriptors de baixa inferència són aquells registres que descriuen el fenomen que s'estudia d'una forma detallada i precisa (Latorre, A. i altres, 1996). En aquest cas en la mateixa anàlisi de contingut s'adjunten precisament transcripcions textuais dels mateixos alumnes que corroboren allò que l'investigador pretén demostrar.

c) Exercici de reflexió

Es tracta de posar en evidència el cos epistemològic per tal que altres investigadors tinguin la informació precisa de com s'ha fet el plantejament de la investigació, els objectius a què respon i quines directrius segueix. Concretament es pren el cos epistemològic de la praxiologia motriu explicat en el capítol III.

VALIDACIÓ DE DADES			
SEGONS EL CRITERI DE...	ENS DIU...	ESTRATÈGIES	PROCÉS
CREDIBILITAT	Si les dades obtingudes responen a la realitat estudiada.	Comparació en el temps	Comparació de dades dels alumnes i del mateix professor en diferents edicions de l'experiència pedagògica.
		Triangulació múltiple	Comparació de dades provinents de diferents fonts (alumnes, professors, praxiologia motriu)
		Judici crític de col·legues	Discussió documents en el Grup d'Estudis Praxiològics.
		Comprovacions amb els participants	Anàlisi de contingut dels diaris dels alumnes
TRANSFERIBILITAT	Si la situació estudiada és aplicable en altres contextos.	Mostreig teòric	Grup heterogeni
		Descripcions denses	Descripció de la situació que s'investiga de forma exhaustiva.
		Recollida abundant d'informació	Diaris, descripció professor, triangulació
DEPENDÈNCIA	La possibilitat d'obtenir resultats similars en una possible replicació de la investigació.	Establir pistes de revisió	Explicació detallada del procés que s'ha seguit en la investigació.
		Auditoria de dependència	Discussió documents en el Grup d'Estudis Praxiològics. (procés investigació)
CONFIRMABILITAT	Si els resultats estan esbiaixats o no pel propi investigador.	Auditoria de confirmabilitat	Discussió documents en el Grup d'Estudis Praxiològics. (conclusions investigació)
		Descriptors de baixa inferència	Transcripcions textuais dels alumnes, opinió d'altres professors.
		Exercicis de reflexió	Cos epistemològic de la praxiologia motriu.

**6.- L'EXPERIÈNCIA
PEDAGÒGICA DE LA BAIXADA
DEL RIU FLUVIÀ.
MAIG DE 1998.**

6.- L'experiència pedagògica de la baixada del riu Fluvià. Maig de 1998

6.1.- Contextualització

El curs escolar 1997 / 98 em van traslladar a l'Institut d'Educació Secundària "Narcís Monturiol" de la localitat de Figueres. Era la primera vegada que entrava a formar part d'un departament d'educació física amb la possibilitat de poder treballar en equip. Fins a aquell moment, en tots els centres educatius on havia treballat només hi havia en plantilla un professor d'educació física i, per tant, la possibilitat de treballar en equip dins el mateix departament era inexistent.

El departament constava de tres professors, i una de les primeres feines que vam haver de fer va ser l'organització i el repartiment de tasques per al curs escolar que anàvem a començar. És important remarcar el fet que era el primer any que el departament d'educació física ampliava a tres el nombre de professors, ja que això implicaria forçosament una reestructuració en el sí del seu funcionament.

Aquest fet va ser clau en la planificació dels diferents crèdits variables (assignatures optatives), ja que els tres professors vam iniciar la discussió sobre quina podia ser l'oferta més idònia per als diferents cursos. Es van tenir en compte dos paràmetres inicials: per una banda es va procurar que cada professor realitzés crèdits variables en cursos en què no impartís cap crèdit comú (assignatura obligatòria), ja que es valorava com un fet positiu que els alumnes experimentessin maneres de fer i d'actuar de diferents professors. I per altra banda es va procurar que cada professor pogués ensenyar aquells continguts per als quals mostrava més interès o que li eren més afins per tal d'aprofitar els propis recursos humans existents.

Va ser a partir d'aquí que dos dels professors que compartíem l'afició per les activitats físiques en el medi natural vam expressar la voluntat de plasmar-ho en l'oferta de diferents crèdits variables. En un principi vam idear, de fet només els vam posar el nom, diferents crèdits variables que tractarien aquest tipus d'activitats. De seguida, però, van sortir tota una sèrie d'interrogants: quines activitats proposaríem? De quins recursos

disposaríem? Quants alumnes es beneficiarien d'aquests crèdits variables? On portaríem a terme aquestes activitats? Disposaríem de suficient temps per portar-les a terme?

Així és que quan vam començar a posar continguts a les diferents propostes ens vam trobar que hi havia moltes dificultats per portar-les a terme, tot i que eren continguts que la mateixa Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) establí com a continguts curriculars propis de l'àrea d'educació física. El nostre context educatiu ens marcava una realitat molt allunyada del que seria una situació òptima per poder portar a terme aquestes activitats. Per una banda volíem realitzar activitats a la natura i el nostre centre estava situat en un context marcadament urbà. Normalment aquest tipus d'activitats requereixen un material específic i per tant uns recursos que no teníem a l'abast. Un dels altres inconvenients era que aquest tipus d'activitats requereixen un temps prolongat per a la seva realització i en canvi les sessions d'educació física només són d'una hora de durada. A més, ens vam adonar que si només es realitzaven activitats a la natura en els crèdits variables molts pocs alumnes se'n podrien beneficiar, ja que pel fet de ser assignatures optatives en quedaven exclosos una altra gran part.

Vist el panorama, tot indicava que l'aplicació d'aquests continguts en el nostre centre era un projecte inviable i de difícil execució. Tot i així vam continuar buscant solucions, i ens vam adonar que si volíem desenvolupar activitats a la natura en el nostre centre calia fer un tractament global i no limitar-nos a proposar diferents crèdits variables de forma aïllada. Va ser llavors quan va sorgir la idea de realitzar una programació "vertical" d'activitats a la natura. Però en què consistia una programació vertical? Es tractava en definitiva de proposar diferents activitats en cada curs escolar amb la finalitat que quan l'alumne acabés l'escolarització hagués viscut tot un conjunt d'activitats en el medi natural. Es tractava, per tant, d'una programació a llarg termini i que intentava donar resposta a la totalitat de l'alumnat.

Concretament, la programació vertical constava de diferents activitats en els crèdits comuns (per a tots els alumnes) i diferents crèdits variables (optatius) per als alumnes interessats a ampliar els coneixements de la temàtica de les activitats en el medi natural.

	CRÈDIT COMÚ	CRÈDIT VARIABLE
1r. ESO	- Senderisme "Fem el cim"	Bicicleta de muntanya (conducció, mecànica i educació viària)
2n. ESO	- Activitats aquàtiques.	
3r. ESO	- Esquiada de tres dies.	Activitats físiques en el medi natural (*)
4t. ESO	- Activitats d'orientació i escalada	

(*) Crèdit variable que és objecte d'estudi.

Programació vertical d'activitats físiques en el medi natural de l'IES Narcís Monturiol de Figueres.

Cal remarcar també que, a més d'aquestes activitats organitzades pel departament d'educació física, també es realitzarien activitats interdisciplinars que tinguessin com a característica comú l'entorn natural. Un exemple d'aquestes activitats seria la programació de diferents sortides en el medi natural que s'organitza des de tutoria i el departament d'educació física per tal de potenciar la convivència i la dinàmica dels propis grups (excursió a un lloc d'interès de la zona, esquiada d'un dia, activitats a la platja...)

Es pot dir que en aquells inicis es tractava precisament d'una experimentació fruit de la pròpia intuïció dels professors implicats i, com a conseqüència, mancada de qualsevol fonamentació teòrica mínimament raonada i consistent. Tot i així, per tal de poder entendre el desenvolupament de les activitats d'aquell moment i la seva posterior evolució cal citar diferents aspectes, encara que de caire informal, que ens començàvem a plantejar els professors:

- Convenciment que aquestes activitats, fruit de les vivències personals, podien tenir conseqüències molt positives en l'educació dels alumnes.
- No hi havia uns objectius didàctics clarament especificats. Tan sols es remarcava el fet de potenciar la cooperació entre els participants, respectar el medi ambient i gaudir de diferents activitats a la natura.
- L'elecció de les diferents activitats no estava en funció dels objectius didàctics. No hi va haver cap anàlisi de les diferents activitats proposades per tal de veure quines eren les més adequades. Es donava per descomptat que qualsevol activitat hi tenia cabuda mentre fos realitzada en el medi natural. Tot i així cal dir que des de bon principi es tenia molt clar que si es volia fomentar la cooperació calia fugir de les activitats competitives. Al mateix temps ja es tenia el convenciment que una

mateixa activitat, per exemple la bicicleta de muntanya, plantejada en un sentit o en una altre faria variar completament les relacions entre els mateixos participants.

- Es contemplaven aquestes activitats com un marc idoni per tal de fomentar l'educació en valors dels propis alumnes.

6.2.- Crèdit variable: “Activitats físiques en el medi natural”

El crèdit variable “d'activitats físiques en el medi natural” s'ofereix als alumnes de 2n. Cicle de l'Educació Secundària Obligatòria (3r. i 4t. curs) que estan interessats en la temàtica presentada i que volen ampliar les seves experiències i coneixements.

6.2.1.- Objectius

- Utilitzar les tècniques adequades en el desenvolupament de les activitats físiques a la natura.
- Acceptar les diferències d'habilitat entre les persones, sense discriminació per raons de sexe o capacitat física.
- Cooperar amb els altres nois i noies per aconseguir fites comunes.
- Comportar-se respectuosament amb el medi, natural i urbà.
- Emprar el material i les instal·lacions, responsabilitzar-se de la seva adequada utilització i respectar les normes de seguretat.

6.2.2.- Estructura

La programació del crèdit variable té dues parts clarament diferenciades:

- a) *Activitats en el centre*: Es realitzen diferents activitats físiques a la natura en les hores lectives destinades al crèdit variable, tenint en compte les limitacions quant a instal·lacions, espais físics i recursos materials.

Aquestes activitats realitzades en el centre representen els aprenentatges previs necessaris per tal de desenvolupar al final del crèdit una travessa/acampada de 4 dies

amb la garantia que l'alumne pugui moure's en el medi natural d'una manera totalment autònoma.

b) *Travessa del "Curs baix del riu Fluvià"*: Realització d'una travessa de quatre dies en què es practiquen diferents activitats físiques en el medi natural (bicicleta, caiac, catamarà...)

6.2.3.- Temporització

Aquest crèdit es desenvolupa en el tercer trimestre del curs escolar per tal d'aprofitar les condicions meteorològiques més benignes. Té una durada de 30 hores, que correspon a les activitats realitzades en el centre. Al final del crèdit variable es realitza la travessa de quatre dies per tal de posar en pràctica tot allò que s'ha explicat i experimentat en les sessions d'educació física, o bé per practicar aquelles activitats que només es poden experimentar fora del centre (vela, caiac...).

6.2.4.- Activitats d'aprenentatge

A l'hora de programar i planificar els continguts del crèdit variable es van tenir en compte els següents criteris: alumnes, context del centre, espai, temps i recursos. Aquestes variables condicionarien la possibilitat d'introduir unes o altres activitats d'aprenentatge.

6.2.4.a.- Alumnes

Els alumnes del centre provenen de tres llocs diferenciats: per una banda vénen del poble de Vilafant i les seves rodalies, amb una tipologia d'alumnes de tots els estrats socials i amb les característiques de nens de poble. També vénen alumnes del barri de la Marca de l'Ham, que corresponen a una tipologia de família treballadora i amb la immigració com a característica principal del barri. I per últim el centre recull alumnes del barri de l'Eixample (voltants del institut), que corresponen a una tipologia de família treballadora i benestant.

6.2.4.b.- Context del centre

El centre està situat en la ciutat de Figueres, per tant té un context marcadament urbà. Tot i així, cal dir que es troba als afores de la ciutat i permet sortir a l'entorn natural a través de diferents carreteres locals i pistes forestals, cosa que permet poder programar algunes pràctiques motrius com bicicleta de muntanya, orientació...

La comarca de l'Alt Empordà té com a característica geogràfica un relleu pla. La part més muntanyosa està situada molt lluny del centre i per tant impossibilita realitzar diferents activitats com ara l'escalada. Per contra, el tipus de terreny és òptim per fer la iniciació de la bicicleta de muntanya amb garanties d'èxit en tot l'alumnat.

6.2.4.c.- Espai

El centre disposa de dues pistes poliesportives i un gimnàs.

6.2.4.d.- Temps

Es destinen tres hores setmanals a realitzar el crèdit variable. La idea inicial era agrupar dues sessions per tal de disposar de més temps quan es realitzessin sortides a l'exterior. Per problemes d'estructura interna de centre això de moment no és possible. S'opta, sempre que és possible, per posar la franja horària d'aquest crèdit al costat de l'hora d'esbarjo, i així es poden fer sortides d'una hora i mitja quan es creu necessari.

6.2.4.e.- Recursos

Els primers anys vam rebre l'ajuda del Consell Esportiu de l'Alt Empordà, que ens deixava el material que utilitzava en les seves activitats d'estiu (colònies, campaments...) i que funcionava com a centre de recursos per als diferents centres escolars durant l'hivern.

Podíem disposar de: arcs, fletxes, dianes, tendes d'acampada, bicicletes, material de cuina...

Es demanava als alumnes que portessin la seva bicicleta per realitzar les diferents activitats, i d'aquesta manera es reservaven les bicicletes que ens havia cedit el Consell Esportiu per a casos d'emergència (bicicletes espatllades, alumnes que no la podien portar...)

Un cop analitzades aquestes diferents variables es varen crear els següents blocs d'activitats d'aprenentatge:

- Orientació
- Tir amb arc
- Bicicleta de muntanya
- Dietètica i nutrició
- Primers auxilis

6.3.- Travessa del riu Fluvià

Els professors del departament d'educació física érem conscients que, tot i la bona voluntat de realitzar un crèdit variable d'activitats a la natura, calia programar una sortida a l'entorn natural per tal d'obtenir els resultats esperats i mantenir una mínima coherència pedagògica.

Però perquè una travessa? Primer de tot dir perquè es volia que l'alumne tingués el màxim de contacte amb la natura. Per tant, es descartava anar a una casa de colònies i realitzar de forma aïllada diferents activitats a la natura. A més, es volia que l'experiència pedagògica suposés per a l'alumne una constant adaptació a les diferents situacions que s'anés trobant. Es volia fomentar l'autonomia de l'alumne tot forçant-lo a prendre diferents decisions (camí que calia seguir, on muntar les tendes, què fer si plou...). Tot i que una acampada en un lloc estàtic també es considerava una bona opció, es va creure que la travessa oferia més elements d'aquest tipus i que suposava que l'alumne pogués tenir un paper més actiu en tot el projecte. Es pensava en una travessa en què els alumnes no fossin uns consumidors passius d'activitats, sinó que calgués el seu esforç i implicació per tal que la ruta fos un èxit (comprar i fer-se el menjar, descobrir camins nous cada dia, improvisar en situacions adverses, col·laborar entre tots els participants...).

Va sorgir la idea de realitzar una travessa tot seguint el transcurs d'un riu i aprofitar la mateixa travessa per realitzar diferents activitats a la natura. En aquells moments no es tenia massa clar ni on es faria la ruta ni quines activitats es realitzarien. L'única cosa que es començava a plantejar era que es volia muntar com una mena de "raid d'esports d'aventura", com els que s'estan posat tant de moda en els últims anys, però sense el component competitiu. Tot el contrari, es pensava en una ruta en què tots els participants anessin junts i es potenciés exclusivament la cooperació entre ells.

Al principi es va treballar en dues possibilitats: realitzar una ruta pel riu Fluvià o bé una ruta pel riu Muga. Tots dos rius són molt propers a Figueres i permetrien realitzar una activitat prou interessant en un lloc proper a la residència dels alumnes però que molts d'ells desconeixien.

Com que la idea era realitzar múltiples activitats a la natura i al mateix temps no disposàvem ni de recursos econòmics ni materials, vam haver de situar en un mapa les diferents empreses "d'esports d'aventura" i veure quines activitats ens podien oferir. La idea era planificar la travessa de tal manera que els llocs on anéssim a dormir coincidissin amb les seues d'aquestes empreses. D'aquesta manera podríem realitzar les diferents activitats escollides amb professionals especialitzats i amb uns recursos materials òptims. La tasca dels professors d'educació física seria l'organització de la travessa en general (coordinació, intenció...) i prendre la responsabilitat de realitzar els trajectes/desplaçaments entre les diferents empreses.

Ens vam decidir per la travessa del riu Fluvià perquè les possibilitats de realitzar activitats amb diferents empreses "d'esports d'aventura" eren més grans, i a més amb moltes més facilitats. La incògnita a partir d'aquell moment va ser si els desplaçaments entre els diferents llocs d'acampada, que es farien amb bicicleta, serien d'una distància adequada perquè els realitzessin alumnes de 14-16 anys la gran majoria dels quals no estaven acostumats a fer aquests esforços.

Al final, la travessa que es va idear va ser un recorregut al costat del riu Fluvià de quatre dies de durada entre les poblacions de Besalú i St. Pere Pescador (desembocadura del

riu Fluvià). A més, es pretenia que durant tot el recorregut els alumnes experimentessin diferents mitjans de locomoció per al seu desplaçament (bicicleta, senderisme i caiac). En aquest aspecte, les diferents empreses “d'esports d'aventura” es van haver d'adaptar al nostre projecte ja que, per exemple, en el cas dels caiacs se'ns proposava fer un passeig per l'escola de vela i en canvi nosaltres teníem molt clar que el caiac havia de ser un mitjà de locomoció que ens ajudaria a arribar al mar, i per tant al final de la travessa, a través de la desembocadura del Fluvià. Cal dir que l'anomenada empresa, tot i la sorpresa inicial, es va mostrar oberta a la nova proposta i va posar-hi totes les facilitats. Era la primera vegada que es trobaven una escola que realitzava una ruta i utilitzava els seus serveis com a complement d'aquesta.

Un cop planificada tota la ruta, tot i sense saber si funcionaria, els professors ens mostràvem satisfets ja que en quatre dies els alumnes experimentarien multitud d'activitats físiques a la natura. En aquells moments teníem la impressió que havíem escollit molt bé els tipus “d'empreses d'aventura”, ja que una ens oferirien activitats en un entorn natural de “muntanya” (escalada, tirolina...) i l'altra en un entorn “marítim”(vela, windsurf,catamarà). Ens semblava una combinació perfecta perquè els alumnes podrien experimentar activitats físiques en un entorn natural molt diferenciat i, a més, es podien realitzar molt a prop del lloc on vivien ells.

PLANIFICACIÓ DE LA PRIMERA TRAVESSA				
	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS
MATÍ		- Ruta en bicicleta de Besalú a Esponellà. -Muntatge tendes. - Bany	- Ruta en bicicleta d'Esponellà a Torroella de Fluvià.	Activitats físiques: • Vela • Windsurf • Catamarà
DINAR				
TARDA	- Sortida de Figueres - Arribada a Besalú - Excursió al Sagrat Cor. - Cursa d'orientació a Besalú.	- Activitats físiques: • Pont tibetà • Tirolina • Tir amb arc • Escalada • Ràpel	- Arribada a la desembocadura del riu Fluvià en caiac. -Muntatge tendes	- Bany - Tornada a Figueres.
SOPAR				
VESPRE	- Diari i assemblea - Lliure	- Diari i assemblea - Lliure	- Diari i assemblea - Lliure	

A continuació es detalla l'experiència pedagògica tal com es va portar a terme en la seva primera edició tot comentant les diferents activitats que es van realitzar, els dubtes o orientacions pedagògiques dels propis professors i també els comentaris dels mateixos alumnes.

6.4.- Desenvolupament de la travessa. Maig de 1998

6.4.1.- Preliminars

En la primera edició de la travessa vam decidir marxar un diumenge per tal que l'institut no posés inconvenients a la realització de l'experiència pedagògica. Era la primera vegada que es proposava una activitat d'aquesta mena i abans de portar-la a terme ja havien sortit els primers impediments. Hi va haver professors que es van queixar que els alumnes s'apuntaven a aquest crèdit variable perquè era un crèdit lúdic i molt fàcil d'aprovar. Aquests professors sostenien la teoria que els alumnes "bons" havien de fer crèdits variables d'ampliació de les àrees que més tard els servirien per anar més ben preparats a la universitat. Recordo un claustre de professors molt intens en què l'eix de la discussió era el nostre crèdit variable "d'activitats a la natura" i les controvèrsies que va generar. Quedava clar que per a una part del professorat aquest tipus de contingut no tenia cap validesa i per a qui, per tant, existien àrees de primera i segona classe, o dit d'una altra manera, continguts més importants que d'altres. Una altra gran part del professorat donava suport a la nostra iniciativa i fins i tot expressava el desig que fossin propostes complementàries. Es va posar l'exemple de l'alumne que acadèmicament era molt bo i a qui potser un crèdit d'aquest tipus aniria bé precisament per tal de fomentar la relació interpersonal.

Vistes les reticències que va originar la nostra proposta, vam decidir portar-la a terme de forma discreta i intentant crear els menys problemes possibles en l'organització del centre. Els professors crèiem que era important dur-la a terme per primera vegada i poder mostrar més tard els resultats i així justificar pedagògicament la seva inclusió en el currículum escolar. Fou per això que vam decidir marxar un diumenge a la tarda i també no queixar-nos quan se'ns va negar la petició de poder ser tres professors a la travessa. Legalment corresponia un professor per cada vint alumnes, i com que eren trenta alumnes només ens corresponien dos professors. El que es va obviar en aquesta

ocasió va ser que durant el trajecte de bicicleta hi havia un professor que anava amb la furgoneta i que per tant només es quedava un professor amb tot el grup. També cal destacar que per afavorir el correcte desenvolupament de les classes quotidianes que deixàvem de fer els professors mentre estàvem a la travessa es va fer una molt bona coordinació amb l'altra professora del departament d'educació física, ja que aquesta va ser la responsable que la nostra absència no provoqués més enrenou en el centre.

Tot i així, quan vam arribar de la travessa vam constatar que hi havia professors que deien que havíem perdut massa hores de classe i que s'hi havia de posar una solució. La primera edició de la travessa es va realitzar el mes de maig i nosaltres vam proposar de passar-la a la última setmana de curs, durant la qual només s'imparteixen classes pel matí, i així d'aquesta manera "perdre" menys hores lectives. Aquest és un exemple de les moltes reticències dels primers anys a la realització de l'experiència pedagògica fins que no es va consolidar com a activitat pròpia de l'institut.

Em sembla interessant remarcar aquestes dificultats que van existir en els principis de l'experiència pedagògica, ja que els professors ens trobàvem en una situació en què segurament el més fàcil hagués estat desistir de la idea i continuar amb les mateixes activitats físiques de sempre. Per una banda ens trobàvem amb moltes reticències a àmbit institucional, i per altra banda tampoc sabíem si l'activitat que proposàvem als alumnes respondria a les expectatives que ens havíem creat.

6.4.2.- Primer dia

Pel matí ens vam trobar amb en Lluís, el company del departament d'educació física, per tal de repassar tot el material i portar les bicicletes dels alumnes a Besalú. Recordo que el meu estat anímic era d'una angoixa total. En aquells moments tenia la idea que la travessa era per a molts alumnes la primera experiència d'aquelles característiques, i per tant veia important que tot anés perfecte. El meu estat d'angoixa venia produït per la situació meteorològica, ja que estava a punt de ploure, i a més les previsions per als pròxims dies eren molt dolentes. Ara, amb el temps i amb l'experiència de sis edicions, tot i que sempre espero que les condicions meteorològiques siguin bones (ja no dic òptimes), he pogut comprovar que condicions adverses han provocat adaptacions per part dels alumnes molt interessants. Recordo per exemple una reacció molt maca per

part de tots els alumnes durant el trajecte en bicicleta en el moment en què es va posar a ploure. Tothom va parar la bicicleta, ens vam posar l'impermeable i vam continuar pedant sense fer cap comentari sobre la pluja. D'alguna manera la pluja havia passat a ser una constant en la ruta, i per tant ja no representava un problema insalvable.

A les 3 de la tarda ens vam trobar amb els alumnes davant l'institut. Abans de marxar vam carregar la furgoneta entre tots (motxilles, tendes, bombones de gas, estris de cuina...). Recordo una mica la cara de sorpresa dels mateixos pares que no acabaven d'entendre l'activitat a la qual el seu fill/a assistiria els següents dies. Tot i que se'ls havia passat una circular informativa i també se'ls havia mostrat el diari dels alumnes en què hi constaven totes les activitats, alguns pares no acabaven d'entendre per exemple on dormiríem, perquè portàvem una furgoneta, s'estranyaven que ens féssim nosaltres mateixos el dinar... Van ser uns moments d'aclariments i sobretot de tranquil·litzar els pares sobre les activitats que es farien..

Un cop vam tenir tot el material carregat a la furgoneta, tots els participants vam pujar a l'autobús que ens portaria fins a Besalú. Abans, però, vam fer una parada al poble de Vilafant per tal de recollir els alumnes que faltaven i que vivien en aquella població.

Al cap de mitja hora vam arribar a Besalú just davant el pont romànic. En aquells moments vam demanar als alumnes que es situessin en grups de 3/4 persones i que amb l'ajuda dels mapes intentessin descobrir on estava situada la muntanya del Sagrat Cor.

La raó que es distribuïssin en grups de 3/4 persones era perquè tothom realitzés la tasca d'orientació i no es limitessin a mirar i a fer de forma mimètica el que feien els que en sabien més. En aquesta primera vegada d'utilització del mapa i la brúixola, els professors anàvem passant per tots els grups per tal de veure si havien solucionat el problema que se'ls demanava, però també per veure si hi havia algú del grup que no entenia el procediment que s'utilitzava.

Un cop tots els alumnes van descobrir on era la muntanya del Sagrat Cor vam començar l'excursió. Per realitzar aquesta activitat es van posar dues condicions/normes que els alumnes haurien de seguir: primer de tot, l'activitat es realitzaria de forma conjunta amb tot el grup; i segon, que l'itinerari per on es passaria l'haurien de decidir entre tots ells.

La idea principal era que els professors no es posaven davant per marcar el camí i tothom anava seguint, sinó que eren ells mateixos els responsables de fer cim i per tant de no perdre's.

Aquesta intenció que tots els alumnes anessin junts i al mateix temps prenguessin les decisions també de forma conjunta surt en els diaris dels alumnes d'una forma natural. *“El camí ha estat curt, el just per comentar les batalles del cap de setmana, després hem arribat fins a Besalú on ens hem dividit en grups i hem agafat un plànol per grup per orientar-nos i decidir entre tots quin havia de ser el camí que ens duria fins al Sagrat Cor. Ens hem orientat força bé, ja que al cap de mitja hora hi hem arribat”* (Maria E.). Un altra alumna constata el fet de la duresa de l'activitat en sí, però per sobre de tot afirma que era molt més important anar tots junts. *“La nostra ruta d'avui no ha estat gaire pesada, bueno una mica sí però en fi l'important és que hem anat tots junts i ens hem orientat bé”* (Agnès V.).

Cal dir que aquesta excursió no tenia gaire dificultat pel que fa a l'orientació, ja que durant bona part del trajecte s'havia d'anar seguint el G.R.2 i només en un moment puntual s'havia de consultar el mapa per tal de saber quin camí era el correcte. Tot i així, des de bon principi els alumnes ja es van haver d'adequar a la nova situació. Portàvem només dos minuts caminant quan vam trobar una cruïlla plena de rètols indicadors; els alumnes van esperar que els professors arribéssim i els informéssim, però la sorpresa va ser que quan vam arribar al trencant vam ser nosaltres els que vam preguntar per quin camí creien que calia anar. Des d'aquell moment els alumnes van entendre que calia espavilar-se i estar atents durant tot el recorregut per no perdre's. Immediatament va haver-hi opinions per a tots els gustos sobre quin era el camí que calia escollir. Després d'una breu discussió i de tornar a consultar el llibre de ruta vam reprendre de nou l'excursió. Aquesta vegada, però, tots els alumnes estaven pendents de buscar les marques vermelles i blanques del símbol del G.R. per tal d'escollir el camí adequat.

En aquells moments el fet que els alumnes s'impliquessin en l'elecció del camí ho veiem com un fet molt positiu, ja que observàvem que en el context escolar, durant les sortides, normalment l'alumne mantenia una actitud passiva i era el mestre qui decidia en tot moment. Sovint sol passar que més tard el mestre s'estranya que l'alumne no

escolti el guia, que no li interessi un determinat museu, que ho trobi avorrit... En el nostre cas creïem que era tot el contrari, ja que des de bon principi l'aportació de l'alumne era cabdal perquè l'excursió funcionés. Cal dir, a més, que aquesta implicació per part de l'alumnat seria una constant en tota la travessa en diferents àmbits (responsabilitat de muntar tendes, fer el menjar, escollir els camins adequats en els trajectes amb bicicleta...)

El recorregut va ser un bon moment perquè els alumnes, a més d'anar caminant, aprofitessin l'activitat per poder xerrar entre ells i crear un clima distès i en el qual es podien veure els primers indicis d'una bona dinàmica de grup. No obstant això, cal remarcar que molts alumnes es dirigien a nosaltres per tal de preguntar si valia la pena pujar al Sagrat Cor, ja que ho trobaven molt dur. Molts no entenien que anéssim a pujar una muntanya per seguidament tornar-la a baixar. Era una situació difícil d'explicar i no era fàcil convèncer els alumnes, ja que es tractava d'una situació que creïem que havien d'experimentar per tal de poder-la comprendre.

I efectivament, quan vam arribar a dalt, molts alumnes van quedar sorpresos del paisatge que es podia veure des d'aquella muntanya tot i que no era de les més altes que hi havia en aquell mateix entorn. Els alumnes també reflecteixen aquesta impressió en arribar al Sagrat Cor en els comentaris dels diaris. *“El paisatge és magnífic! Per ser sincera, mentre pujàvem no m'he fixat perquè tenia dues opcions: o mirava tot el paratge o mirava les pedres del camí, i en aquell moment he cregut més convenient mirar les pedres perquè si no, haguéssiu vist la Conxi matxembrada al camí, i això no és maco!!! Però una vegada al cim, hem tingut un temps per observar tot el que ens envoltava!!”*(Conchi G.).

A més de pujar al Sagrat Cor perquè es tractava d'un lloc singular i d'una bellesa impressionant, els professors vam pensar a fer aquesta activitat perquè era un indret des del qual es podia veure la desembocadura del riu Fluvià; per tant els alumnes podrien observar l'objectiu final de la travessa i com a conseqüència tot el recorregut que es faria en els següents dies. És per aquest motiu que un cop vam arribar a dalt, i després de descansar una estona i contemplar la vista, es va demanar als alumnes que orientessin de nou els mapes (en grups de 3/4 persones) i que busquessin llocs característics de l'entorn (Besalú, riu Fluvià, la muntanya de la M^a de Deu del Mont...). Després se'ls va

demanar que busquessin la desembocadura del riu Fluvià en el mapa i que la situessin en la realitat. D'aquesta manera els alumnes podrien passar de la visió abstracta del mapa de tota la ruta a la visió real del que això suposava. La veritat és que molts alumnes van quedar impressionats, ja que la desembocadura es veia molt lluny (uns 50km. en línia recta) i dubtaven que al cap de dos dies arribéssim allà baix.

Crec que als alumnes aquesta activitat els ajuda a situar-se molt, ja que durant els tres dies de ruta no hi ha cap moment en què vegin on han d'anar a parar. És un treball molt analític (decidir a cada trencant, anar avançant a poc a poc...) i en canvi en aquesta situació poden comprendre la globalitat de la travessa. En els diaris dels alumnes també queda reflectit d'una forma molt clara. *“Allà hem disfrutat de la vista i hem observat el camí que hauríem de seguir durant els pròxims tres dies.”* (Maria E.). O també un altre alumne que feia un comentari en el mateix sentit. *“Hem pujat durant una hora fins que hem arribat a dalt, on hem orientat la desembocadura del Fluvià que és on hem d'acabar. Des de dalt es veia un paisatge! Guay!”*(Joan B.).

Cal destacar també que els alumnes expressaven en els diaris el sentiment de compartir un objectiu en comú per a tot el grup i en el fet de no pensar només en ells mateixos. Així, un alumne s'expressa d'aquesta manera un cop arriba a dalt de la muntanya, *“Ha estat bé, no ens hem perdut, després d'una hora de pujada hem arribat a l'ermita des del lloc on hem pogut veure el recorregut i el nostre objectiu”*(Sara C.).

Potser un dels fets més remarcables d'aquesta activitat va ser la resposta dels alumnes davant l'exigència física de l'activitat. En els diaris trobem molts alumnes que expressen molt l'esforç que requeria la mateixa activitat. Fins i tot existeixen comentaris que donen la sensació que ho viuen com una experiència negativa, però en canvi més tard manifesten la satisfacció i eufòria per haver-la realitzat i superat amb èxit. Així ho expressa primer de tot l'Eli, *“Hem anat caminant fins al Sagrat Cor, ha sigut molt divertit, però també molt cansat”*. I també l'Odette en el mateix sentit *“Son les 9,30h. de la nit. Quin cansanci amb la puta muntanya del Sagrat Cor. 2 hores caminant. Però m'ha agradat”*(Eli S.).

Cal dir que de comentaris d'aquest tipus en els diaris dels alumnes n'existeixen molts. Això ens feia pensar que aquests tipus d'activitats eren idònies per tal de treballar

l'autosuperació personal, ja que ens trobàvem que els alumnes practicaven una activitat d'una forma lúdica i agradable, però que un cop passats els moments inicials ells mateixos s'adonaven que calia el seu esforç i constància per tal d'acabar l'activitat. Aquesta sensació s'aniria repetint al llarg de tota la travessa, sobretot en les activitats de bicicleta de muntanya i el caiac.

A més d'expressar l'eufòria per haver aconseguit acabar l'activitat, de vegades els alumnes mostren el que per a ells ha significat poder arribar a dalt de la muntanya, és el cas d'aquesta alumna quan diu, *"...i seguidament hem pujat al Sagrat Cor, una muntanya per mi força alta, però que mentre l'anàvem pujant, no s'ha fet tant dur com em pensava. Quan jo sigui gran i tingui fills, els portaré aquí i els diré: fills meus, la vostra mare va pujar allà! Que em sento orgullosa!!"* (Conchi G.).

Després d'una bona estona de gaudir de la privilegiada situació del Sagrat Cor ens disposàvem a baixar. Abans, però, i aprofitant que estàvem tots junts, els vam explicar l'activitat que faríem un cop estiguéssim a Besalú. Es tractava d'una carrera d'orientació pel mig del poble. La intenció de l'activitat era que els alumnes coneguessin el poble on passarien la nit i també veure si el treball d'orientació que es va realitzar a les sessions d'educació física tenia una bona transferència, ja que la carrera d'orientació que faríem es desenvoluparia en un espai i amb un mapa totalment desconeguts pels mateixos alumnes.

Per realitzar la carrera d'orientació els alumnes s'havien de distribuir en grups de 2/3 persones. Cada grup disposava d'un mapa del poble de Besalú i de 16 fotografies de llocs i indrets característics d'aquest. La carrera d'orientació consistia a trobar a la realitat allò que veien a la fotografia i després marcar-ho en el mapa en el lloc que li corresponia. Guanyava l'equip que situava primer les 16 fotografies en el mapa.

Durant l'explicació no es va donar cap consigna sobre el nou mapa, ja que es volia que ells sols l'observessin i es situessin. Es va remarcar molt el fet que els alumnes havien d'assenyalar en el mapa el lloc en concret on havien trobat els indrets de les fotografies. Era un aspecte important, ja que sinó es tractaria més d'una gimcana que d'una carrera d'orientació, donat que la necessitat d'utilitzar el mapa desapareixeria.

Un cop acabada l'explicació, aclarits els dubtes corresponents i repartit el material per a la carrera d'orientació, ens vam disposar a baixar cap a Besalú. La baixada va ser molt tranquil·la i amb mitja hora hi vam arribar. Tot i que durant la baixada els alumnes ja coneixien el camí, se'ls va demanar que en les cruïlles significatives es paressin per tal de agrupar tota la gent. Vam arribar sense cap problema.

Just davant del pont romànic de Besalú vam donar la sortida a la carrera d'orientació. Es pot dir que la dinàmica de grup que es respirava fins aquell moment va canviar de sobte. Tots els grups es varen dispersar per tal d'anar a trobar els elements que es mostraven en les diferents fotografies i va entrar un esperit de competició inexistent fins llavors. Es va produir una dualització interessant, per una banda existia molta motivació i també cooperació entre els membres d'un mateix grup i per altra banda apareixia la rivalitat entre els diferents grups. Aquest fet queda palès també en els diaris dels mateixos alumnes. Així, ens trobem amb alumnes que expressen la seva satisfacció per haver aconseguit acabar l'activitat amb èxit, *“Ens hem cansat però l'únic que importa és que: HO HEM ACONSEGUIT!!!!”* (Conchi G.). Un altre alumne també es mostra satisfet tot i saber que el seu grup no ha estat el millor. *“Tot i que hem sigut el grup que ens ha costat més, ho hem aconseguit. I ens hem quedat molt satisfetes perquè hem sigut capaces de passar la prova d'orientació al poble de Besalú”* (Thais A.).

Els professors ens vam situar en una plaça situada al mig del poble de manera que anàvem veient els diferents grups en el transcurs de tota la carrera d'orientació. La nostra percepció des d'aquell indret era que l'activitat anava molt bé, els alumnes funcionaven completament autònoms i se'ls veia molt motivats. El que nosaltres no copsàvem era aquesta rivalitat entre els diferents grups tal com queda palesa en els diaris dels nois. Un exemple és quan un alumne es queixa sobre un altre grup perquè no ha actuat correctament, *“Quan hem baixat hem començat la cursa d'orientació. N'hi ha hagut que han quedat millor que nosaltres però elles han preguntat a la gent i per això estic tranquil! Perquè nosaltres no ho hem fet.”* (Carles D.). I per l'altra banda, una alumna reconeixia haver fet trampes en el joc. *“Seguidament hem baixat al poble per saber-nos orientar i hem fet una mica de trampes però com que és un diari no s'entererà ningú.”* (Agnès V.).

Crec que és important remarcar que aquestes actituds van sortir a pesar que els professors intentàvem posar l'èmfasi en el fet d'acabar tota la carrera d'orientació i no en l'ordre d'arribada dels diferents grups.

La carrera d'orientació és una activitat que es va mantenir en les posteriors edicions de la travessa tot i que els mateixos professors no n'acabàvem d'estar satisfets. A més de la rivalitat entre els grups ens semblava una activitat que només servia per conèixer els carrers de Besalú. Els professors consideràvem que era una pena, ja que ens trobàvem en un marc incomparable i de ben segur no en trèiem prou partit. Cal dir també que en aquells moments, tot i veient aquest dèficit, tampoc agradava la idea de fer una ruta turística amb un guia o professor explicant els diferents espais més importants per la poca significació i implicació per part de l'alumnat. En definitiva, vam continuar amb la mateixa activitat perquè no se'ns acudia cap alternativa que fos millor.

Després de la carrera d'orientació i descansar una estona a la plaça ens vam dirigir a la guarderia del poble, que seria ell lloc on dormiríem aquella nit. L'ajuntament de Besalú ens havia cedit una sala on podríem dormir tots plegats. En aquesta mateixa sala vam sopar. El menjar del primer dia se'l portava cadascú de casa, així és que tothom es va anar assentant amb la seva estora a terra i vam sopar plegats.

A mesura que anaven acabant de sopar, i després de rentar els estris de cuina, se'ls va demanar que escriguessin en el diari de ruta tot allò que havien viscut en el primer dia de travessa. Es tractava d'un diari completament obert en el qual els alumnes podien escriure el que ells volien. Tan sols se'ls va donar la consigna que no es limitessin a explicar les activitats que havien realitzat sinó el que havia suposat per a ells realitzar-les (emocions, anècdotes, pors...). La idea inicial d'aquest diari era que fos un record per a cadascun dels alumnes, i que si el tornaven a llegir al cap de molt de temps poguessin reviure els moments que la memòria potser ja havia oblidat.

Cal dir que aquest primer dia els alumnes no acabaven d'entendre el motiu del diari, sobretot els nois. Tot i així quan gran part del grup es va posar a fer el diari s'hi va anar afegint la totalitat del grup, això sí, cadascú va anar a buscar l'espai on es sentia més còmode (estirats a l'estora, sols en un cantó de la sala, asseguts a la vorera del carrer...).

Era un moment de reflexió sobre allò que s'havia viscut i tothom buscava una certa intimitat.

Quan tothom va acabar d'escriure el diari ens vam reunir tots a la sala i vam fer una miniassemblea. Cal remarcar que l'assemblea és una activitat que està present sempre en les diferents sortides que realitzem (esquiada, senderisme...), i la seva pretensió és que sigui una eina mitjançant la qual l'alumne es mostri actiu durant tot el procés de l'experiència pedagògica. La idea que teníem els professors era que els alumnes no només realitzessin les activitats programades de forma mecànica sinó que aportessin les seves opinions i experiències per tal de millorar-les. En conclusió, es volia tractar els alumnes com a persones madures i que per tant hi hagués per part d'ells una constant reflexió sobre els diferents esdeveniments de la travessa (activitats, actitud per part d'ells, convivència...)

L'assemblea constava bàsicament de dues parts: per una banda es feia una revisió del que havia succeït durant tot el dia. Es realitzava una reflexió sobre les activitats que s'havien portat a terme, la relació entre els companys/es, el cansament físic... Es volia que aquest espai fos el lloc on poder solucionar els diferents problemes que poguessin anar sorgint d'una forma dialogada i al mateix temps ratificar, per part dels professors, aquells aspectes que es consideraven positius i que beneficiaven el desenvolupament de la travessa. En aquest apartat els alumnes anaven expressant tot allò que els semblava sobre el que acabaven de viure. A partir de les opinions dels mateixos alumnes es generava un petit col·loqui per tal de discutir els diferents aspectes comentats i d'arribar a un consens entre tot el grup.

I per una altra banda, la segona part de la assemblea era més de tipus informatiu, ja que es dedicava un temps a parlar de l'organització del dia següent per tal que tothom prengués consciència del que es faria i poder aclarir els dubtes necessaris.

Després de l'assemblea i fins a l'hora de dormir es va deixar una estona lliure als alumnes per tal que poguessin donar una volta per Besalú i xerrar amb els amics. Aquest fet de no programar res després de sopar seria una constant durant tots els dies de la travessa. Els professors vam considerar el fet de no planificar cap activitat perquè consideràvem que durant el dia ja hi havia moltes activitats; aquest moment d'abans

d'anar a dormir podia ser un espai de relació interpersonal d'una forma més tranquil·la i relaxada.

A l'hora acordada ens vam trobar tots davant de la guarderia per tal d'anar a dormir. Després d'una mica d'enrenou amb els sacs, màrfeques, rentar dents... ens vam posar a dormir.

6.4.3.- Segon dia

Ens havíem de llevar a les vuit del matí però una hora abans ja es va a començar a despertar tothom. Així és que a les 7:30h. tothom es va aixecar i el grup de servei va anar a comprar el pa.

Pel que fa a la intenció, cal dir que ens vam organitzar en diferents grups de servei que s'encarregaven de preparar el menjar per a tots. D'aquesta manera tothom col·laborava i treballava un dia en benefici de tot el grup.

Aquest tipus d'organització també va ser una qüestió que els professors vam discutir força en el moment de planificar la travessa. Ens havíem plantejat dues opcions: fer-ho tot entre tots o bé fer grups de 2/3 persones i que cada grup es fes el menjar. En aquesta última possibilitat hi veiem l'atractiu que els alumnes funcionarien més autònomament, però en canvi ens donava la sensació que perdríem tot el clima de grup que suposava preparar el menjar entre tots i menjar-lo plegats. A més, un dels altres inconvenients era que en aquesta segona opció es necessitava més material (fogons, paelles...) del qual tampoc disposàvem.

Tal com s'ha dit, es va optar per la primera opció tot i veient que la implicació dels alumnes només era la de treballar en un àpat durant tota la travessa. Es tractava d'una activitat que no era molt agradable per part dels alumnes, però cal dir que en cap moment es van queixar ja que eren conscients que era una activitat imprescindible i que entre tots ens ho havíem de fer tot.

Després d'esmorzar el grup de servei es va encarregar de netejar tot el que s'havia fet servir, i mentrestant la resta del grup va anar recollint les seves coses personals (sac,

estora...) per tal de deixar la sala ben neta. A mesura que la gent anava acabant s'anaven carregant les diferents motxilles a la furgoneta i es començaven a preparar les bicicletes. Van ser uns moments per fer l'última repassada a l'estat de la bicicleta, sobretot pel que fa a la pressió dels pneumàtics. Cal destacar que la gent s'ajudava molt entre ells tot i que la bicicleta era un element individual. D'aquesta manera es podien veure persones que ajudaven el company a aguantar la bicicleta o que l'ajudaven quan aquest es cansava d'inflar, o bé es formaven grups petits de persones que anaven repassant les respectives bicicletes.

Quan vam comprovar que tota la sala estava neta i tot el material carregat a la furgoneta, ens vam disposar a marxar amb bicicleta en direcció a Esponellà. Es tractava d'un itinerari de 15km. que els alumnes havien de fer amb l'ajuda del rutòmetre que figurava en el seu llibre de ruta. Així en cada cruïlla, igual que en l'activitat de senderisme, els alumnes s'havien de parar, consultar el rutòmetre i decidir de forma conjunta cap a quin lloc calia dirigir-se. Cal dir que aquesta vegada els alumnes ja tenien clar que eren ells els que decidirien i no els professors.

La idea era que els professors només haguessin d'intervenir en moments puntuals per tal de garantir la seguretat de l'activitat, com per exemple en les cruïlles perilloses. Tot i així, en aquests llocs on calia estar molt atents i tenir molta prudència també es buscava la implicació dels mateixos alumnes. El dia abans en l'assemblea es comunicava als alumnes on eren les cruïlles perilloses en el llibre de ruta per tal que s'ho anotessin, i així quan arribaven al punt en qüestió ells mateixos ja prenen la responsabilitat de posar més atenció i anar amb més cura i prudència.

Cal dir que durant tot el recorregut els alumnes havien d'estar atents als canvis de relleu, diferents trencants, circular correctament... i que havien d'anar solucionant els diferents obstacles a mesura que els anaven trobant. El cas citat anteriorment és un cas excepcional, ja que per força s'havia de creuar la carretera general i calia anar molt en compte. Fins i tot en aquest indret el professor de la furgoneta va venir a ajudar-nos per tal de donar pas i poder creuar tranquil·lament. A la resta del recorregut no va haver-hi cap problema ja que transcorria per camins i carreteres comarcals, i tot i que s'havia d'estar atent el volum de trànsit era escàs i per tant facilitava considerablement el desenvolupament de l'activitat.

Pel que fa al recorregut es pot dir que l'activitat es va desenvolupar segons les previsions que s'havien establert. La distància no era excessiva però al principi el desnivell era considerable, i això va fer que alguns alumnes haguessin de pujar alguns tros a peu. També es va constatar que hi havia alumnes que no pujaven bé perquè no sabien canviar de marxes adequadament. Una de les característiques del nostre institut, ja esmentada anteriorment, és que té un entorn amb un relleu completament pla; aquest és un terreny idoni per tal de començar a circular amb bicicleta, però per contra moltes vegades els alumnes no veuen la necessitat d'aprendre i practicar amb el canvi de marxes. Per tant, aquests alumnes en les primeres pujades es cansaven més del compte i aprendre a canviar de marxes es va convertir en una necessitat. Això va tenir una conseqüència a la ruta de l'endemà, ja que es van realitzar el doble de quilòmetres i en canvi els alumnes expressaven no estar tant cansats com el primer dia.

En aquesta activitat, igual que amb el senderisme, els alumnes també expressen la duresa i l'esforç necessari per realitzar-la però al mateix temps mostren una enorme satisfacció per haver arribat fins al final. Una alumna estava tan contenta que fins i tot quedava sorpresa d'ella mateixa. *“Jo he arribat una mica cansada, encara que molt millor del que m'esperava. No feia jo quinze quilòmetres de ... mai!! Però ja ho tinc dominat. D'aquí me'n vaig al TOUR de França!”* (Conchi G.). O també una altra alumna quan diu, *“Ha estat dura però ha sigut genial, hem tingut sort perquè no ens ha plogut pel camí”* (Agnès V.).

Cal dir que també hi ha alumnes que expressen només la duresa de la mateixa activitat. *“Hem agafat les bicis i cap a Esponellà, una etapa curta però bastant dura per les pujades”* (Òscar M.).

Un dels aspectes que no van acabar de rutllar va ser el tema de consultar el rutòmetre que tenien en el seu diari de ruta. Quasi tots els alumnes tenien el llibre de ruta a la motxilla i evidentment els feia mandra treure'l cada vegada. Al final va resultar que només el consultaven 2/3 persones i tota l'altra gent anava seguint de forma mimètica i sense qüestionar-se si s'havia escollit el camí correcte. Aquest tema seria un dels punts que tractaríem a l'assemblea de la nit per tal que el recorregut de l'endemà estigués solucionat. Es pot dir que vam pagar la novatada de l'experiència, ja que va ser tant

senzill com donar als alumnes un tros de cordill perquè pengessin el rutòmetre al manillar de la bicicleta i d'aquesta manera facilitar-ne la seva consulta.

Tot i aquest petit incident, cal dir que durant tot el trajecte els alumnes s'anaven esperant i que el grup actuava de forma conjunta. Un alumne ho vivia d'aquesta manera; *“Després d’haver passat una “petita-gran” aventura en bici, varem arribar al nostre objectiu del dia. A un càmping perdut en la muntanya”* (Paco H.). O bé també cal mencionar els moments en què sorgien diferents contratemps amb les bicicletes i en què els alumnes s'ajudaven entre ells. *“A mi la primera pujada se m’ha travat la roda i en Pep i en Felip m’han ajudat a solucionar el problema i he arribat a Esponellà”*(Jordi C.).

Cal esmentar també una situació curiosa que va passar al final del trajecte just abans d'arribar al càmping d'Esponellà. Durant tot el recorregut vam anar tots junts i ens anàvem parant per consultar el llibre de ruta i també per ajuntar el grup. Al final del recorregut hi havia una pujada molt forta i un professor va proposar als alumnes de veure qui arribava primer a dalt. Tot seguit les relacions entre els alumnes varen canviar i els mateixos diaris també ho reflectien. Per una banda sorgeixen els comentaris dels alumnes “triomfadors” que aconsegueixen arribar a dalt sense baixar de la bicicleta. *“El millor ha estat la pujada final del càmping, pels que l’hem pujat, ja que als altres els deu haver semblat un infern”* (Carles D.). O també un altre alumne que fa una classificació segons l'ordre d'arribada. *“Avui hem esmorzat molt aviat, després hem marxat amb bici cap al càmping d’Esponellà. On he quedat primer en la pujada fins el càmping”*(Joan F.). I per altra banda es troben els comentaris oposats dels alumnes que no van aconseguir l'objectiu. Així un alumne es mostra amb resignació davant aquest fet. *“Al arribar al càmping el profe ens va reptà a veure qui podia pujar la pujada que portava al càmping. Només 3 o 4 nois varen aconseguir-ho (la majoria varem baixar de la bicicleta). Per a mi la pujada del càmping dura 2 minuts més i reculo perquè no ens l’esperàvem”*(Agnès V.).

Cal dir que al principi del recorregut, tal com s'ha dit anteriorment, també hi havia pujades molt dretes i alguns alumnes anaven a peu, però en canvi no existia cap esperit competitiu. Tot al contrari d'aquesta situació generada tan sols canviant l'objectiu de l'activitat.

Quan vam arribar al càmping vam deixar les bicicletes i ens vam disposar a muntar les tendes. Vam descarregar tot el material de la furgoneta entre tots i després els alumnes es van disposar en grups de 3/4 persones per tal de muntar la tenda on dormirien respectivament. Cal dir que el muntatge de tendes és una activitat que s'havia ensenyat i practicat a l'institut i que, per tant, s'esperava que els alumnes la realitzessin de forma completament autònoma sense l'ajuda de cap professor.

I efectivament, els alumnes van anar muntant les tendes tots sols, això si, motivats pel fet que un cop tinguessin la tenda muntada podrien anar a la piscina del càmping ja que havíem arribat molt aviat i encara quedava una estona per dinar. Feia molta calor i estàvem molt cansats, i el desig de tirar-se a la piscina quedava reflectit fins i tot en els diaris dels alumnes. *“En arribar a Esponellà en Rodolfo m'ha tirat la coca-cola per sobre, llavors hem començat a muntar tendes impacients per tirar-nos a la piscina en acabar”* (Maria E.). És interessant remarcar la col·laboració que existia entre tots els alumnes, fins i tot entre els diferents grups, tal com ho expressa un alumne, *“Cuando llegamos a Fang Aventura tuvimos que montar las tiendas de campaña que por cierto, las piquetas no se clavaban ni a la de tres, al final el Marc nos ayudó a montarla”* (Vero R.). O bé l'actitud positiva d'uns alumnes a qui va tocar una tenda que no estava en condicions i que es van espavilar amb les restes de diferents tendes per poder-ne muntar una. *“Hem acampat, jo i en Juanito hem tingut que muntar dos tendes perquè una estava feta pols”* (Pedro P.).

Els professors mentrestant anàvem preparant el lloc on faríem el dinar i anàvem comentant la situació d'aquell moment. Estàvem contents, el trajecte amb bicicleta havia anat molt bé i ara, veure que els alumnes funcionaven completament autònoms ens feia sentir orgullosos. En aquesta primera edició vivíem cada trajecte que fèiem (bicicleta, senderisme, caiac...) com un petit èxit, ja que teníem la incògnita constant de si seria adequat per als alumnes.

Els alumnes mentrestant van anar a banyar-se a la piscina i va passar un petit incident del qual ells mateixos van quedar parats i que seria un tema del qual parlariem durant l'assemblea de la nit. Resulta que amb l'eufòria d'anar-se a banyar els alumnes es van tirar a la piscina de cop, però llavors va sortir l'amo del càmping i els va fer molts de

crits. Resultava que era un càmping al mig de la muntanya on no arribava l'aigua, i per tant omplien la piscina amb camions cisterna. Això implicava que com a norma d'utilització de la piscina s'havia prohibit de tirar-se tipus la "bomba" precisament per evitar tirar l'aigua a fora. Després d'aquest primer desconcert inicial els alumnes es van adaptar a la nova situació i no va haver-hi cap més problema. Els alumnes van poder comprovar en el transcurs del dia que l'amo era una persona molt singular, i al principi no sabien com tractar-lo ja que per una banda el veien molt serio però en canvi de vegades es mostrava molt obert i els feia bromes i comentaris que deixaven els alumnes descol·locats. Es pot dir que al final hi va haver bona relació.

Els alumnes a qui tocava fer el dinar van anar a fer una banyada ràpida i després es van posar a treballar. Per tal de fer els diferents àpats, a més del grup de servei els mateixos professors ens vam distribuir un en cada àpat per tal de poder ensenyar com es preparaven els diferents menús. La idea que teníem era que es fes un menjar elaborat i de qualitat i no un menjar ràpid per sortir del pas. Crèiem que hi havia molts alumnes que no estaven acostumats a cuinar i podia ser un bon espai per tal d'aprendre a fer una amanida, a fer un sofregit...

Cal dir que els alumnes al llarg de tota la travessa comentaven molt sovint que no s'esperaven que menjarien tant bé. No cal oblidar que també aquest fet és el primer que pregunten els pares quan els fills arriben a casa.

A mesura que anava passant la travessa vam poder observar, i també ho vam poder constatar en les posteriors edicions, que el lloc on es cuinava era com un punt de trobada per tal de poder xerrar mentre s'anava fent el menjar. La veritat és que molts cops no se sabia qui eren les persones encarregades de fer el menjar ja que tothom col·laborava en diferents coses (fer sofregit, pelar pastanagues...). L'únic moment en què quedava clar qui era el grup de servei era a l'hora de netejar els estris de cuina, ja que es tractava d'una tasca no tan agradable però igual de necessària.

Vam dinar tots plegats i els alumnes que van preparar el dinar es van sentir molt orgullosos ja que tothom els va felicitar, els macarrons havien quedat boníssims. Després de dinar el grup de servei va rentar tots els estris comunitaris (olles, paelles...) mentre que els estris individuals se'ls va rentar cadascú. A partir d'aquell moment els alumnes varen disposar aproximadament d'unes dues hores de relaxació abans de

començar les activitats de la tarda. Alguns van aprofitar per fer la migdiada, altres van anar a veure les instal·lacions on faríem les activitats a la tarda, altres es van quedar a xerrar en el lloc on s'havia dinat...

Al cap de dues hores ens vam reunir tots davant de les tendes i amb l'ajuda d'en Màrius, l'amo de l'empresa *Fang-Aventura*, els vam explicar les activitats que es farien i també com ens organitzaríem. Es distribuïrien els alumnes en grups de 10/15 persones i es realitzarien diferents activitats en forma de circuit. Cada activitat tindria una durada de 1,15h. Es durien a terme les següents activitats: tir amb arc, circuit d'aventura (pont tibetà i tirolina) i ràpel.

Aquestes activitats, tal com s'ha dit anteriorment, es feien a través d'una empresa especialitzada en "esports d'aventura". La idea inicial que teníem els professors és que aquestes activitats formessin part del nostre projecte pedagògic i que representés una continuació del fet de gaudir de la natura mitjançant activitats prou engrescadores. Es volia fugir de la idea consumista que es limita a agafar un autocar, descarregar els alumnes, realitzar les activitats "d'aventura" i tornar a casa. Ens aquells moments ens semblava, tot i que realitzéssim les mateixes activitats que les escoles que venien només un matí, que l'efecte pedagògic era molt més gran en el nostre plantejament (gaudir més relaxadament de l'entorn, relativitzar el valor del temps, prioritzar les relacions interpersonals, autosuficiència...). Aquesta sensació nostra també la van poder comprovar els propis alumnes ja que durant tot el dia vam coincidir amb una altra escola que feien les activitats en un dia. Quan els nostres alumnes els van explicar la ruta que estàvem fent quedaven molt sorpresos i d'alguna manera ho veien com una cosa més autèntica.

Vam començar les activitats i el grup que va començar per l'activitat de tir amb arc va anar al camp de tir. Després d'una breu explicació d'en Màrius els alumnes van començar a tirar. Per tal d'agilitzar el funcionament, i amb la intenció que els alumnes poguessin tirar moltes vegades, es va dividir el grup en tres ja que hi havia tres dianes. D'aquesta manera sempre hi havia tres persones que tiraven. Dins cada subgrup els alumnes anaven tirant de forma rotativa, seguint un mateix ordre per tal de no perdre temps.

No hi havia cap consigna de competició que comparava el resultat ni entre els diferents grups ni individualment. Tan sols es va posar molt d'èmfasi en el fet que no es podien anar a buscar les fletxes, per qüestions de seguretat, fins que els tres alumnes les haguessin tirat totes. Cal remarcar que els alumnes ja havien practicat tir amb arc durant les sessions d'educació física al mateix institut, i per tant ja coneixien el funcionament de l'arc i la mateixa organització.

No sé si es per aquesta raó, que ja ho havien practicat anteriorment, i per tant no representava cap novetat per a ells, en els diaris dels alumnes comenten molts d'ells l'avorriment d'aquesta activitat. Dos alumnes ho reflecteixen de la següent manera: “*Al acabar això vam passar a fer ràpel i finalment vam fer tir amb arc que per cert és el que m'agrada menys*” (Cristina S.). En el mateix sentit s'expressa l'altre alumne, “*También hicimos deportes de aventuras, lo que más me gustó fue la tirolina, el pont de mico, después el rapel y lo menos fue tiro con arco*”(Vero R.). A més dels comentaris negatius cap a l'activitat cal dir que no hi ha cap alumne que faci comentaris positius. En tot cas els comentaris positius sorgeixen dels alumnes que fan una valoració global de totes les activitats que van practicar. Un alumne ho expressa d'aquesta manera, “*Primer, el meu grup, vam fer tir amb arc, després la tirolina amb el pont de mico i més tard el rappel, em va agradar molt tots aquests esports*” (Jordi P.).

L'altre grup d'activitats era el *camp d'aventura*, en el qual l'alumne anava passant per un minicircuit per enllaçar la tirolina i el pont tibetà. L'alumne iniciava el circuit tirant-se per la tirolina i després tornava al lloc de sortida passant per un camí bastant dret on s'havia d'ajudar d'unes cordes fixes per tal de pujar. Un cop a dalt es tornava a tirar per la tirolina i després passava a fer el pont tibetà.

Aquesta activitat, tal com s'ha dit anteriorment, estava dirigida pels monitors de “l'empresa d'aventura” i per tant tot el desenvolupament de l'activitat era sota la seva responsabilitat i criteri. Tot i així, tant els professors com els monitors de la mateixa empresa teníem molt clar que calia crear un clima de tranquil·litat i de confiança per tal que els alumnes indecisos per diferents motius (por, vertigen...) es relaxessin i s'atrevisssin a fer l'activitat.

En els diaris dels alumnes hi ha constants referències a les situacions de por que generaven les activitats proposades. Una alumna ho expressa de la següent manera: *“I per últim vam anar a fer tirolina i pont tibetà. I bueno una altra vegada, a l'hora de fer tirolina hem vaig ficar nerviosa, em tremolaven les mans i no vaig poder aguantar-me i em va tornar a caure les llàgrimes. Al final ho vaig fer tot i em va agradar molt”*(Arantxa L.).

En aquestes activitats els professors estàvem pendents d'observar si en l'activitat es produïen relacions de respecte envers els companys. Hi havia alumnes a qui feia por l'activitat i fruit del suport dels seus companys al final realitzaven l'activitat. No es va produir en cap moment la situació de burla i ridiculització cap a un company. Així podem trobar en els diaris com per exemple un alumne expressa l'alegria que les seves companyes superessin les pors inicials; *“L'Arantxa i la Irene tenien vèrtig i no s'atrevien a fer-ho però al final ho han fet i molt bé”* (Pedro P.). O una altra alumna que expressa la confiança que li van donar els mateixos monitors; *“Això si que em donava una mica de por, però els monitors em van donar molta confiança i em van agradar molt, eren molt simpàtics. Ho vaig fer tot i bastant bé”* (Jeny G.).

Al final de l'activitat, superades les pors inicials, tothom es va tirar per la tirolina i els comentaris dels alumnes coincidien que era una de les activitats que els havia agradat més. D'aquesta manera ho expressen dos alumnes: *“Al principi, quan ho veia em feia por, però un cop fet no hauria parat”*(Odette M.). Cal destacar l'altre comentari pertanyent a la Conchi que, un cop més, ens aporta la seva visió més èpica *“2on. Tirolina, pont de mico ... una sensació al·lucinant. Tu allà a dalt, posant cara de velocitat, i veus que l'arbre del final s'apropa i ... PLAF!!”* (Conchi G.)

L'última activitat del circuit era realitzar un ràpel en un marge o paret natural. Cal dir que aquesta activitat al principi no hi era, ja que normalment l'empresa ofería a les altres escoles fer un passeig amb bicicleta de muntanya, però nosaltres vam valorar que no tenia sentit tornar a fer bicicleta ja que en el conjunt de la travessa ja se'n feia molta. Vam decidir conjuntament amb l'empresa de fer ràpel perquè els alumnes no havien provat mai la sensació de baixar per les cordes i també perquè calia posar una activitat més per tal que en les altres estacions del circuit no hi hagués tanta gent i els alumnes poguessin practicar més estona cada activitat. L'amo de l'empresa ens va comunicar

que l'any següent podríem canviar aquesta activitat per escalada ja que hi havia un rocòdrom pendent de construcció.

Pel que fa a la resposta dels mateixos alumnes ens trobem, igual que en el tir amb arc, que no hi ha comentaris exclusius d'aquesta activitat sinó que fan comentaris generals de totes les que han practicat. Una alumna explica la seva vivència de la següent manera: *“L'esport que m'ha agradat més ha sigut la tirolina i el pont de mico, són els que més m'han fet impressió. Rèpel també ha sigut divertit sobretot quan saltaves. Al final quan ja s'acabava la corda quasi hem fet de morros”* (Thais A.).

Quan vam acabar totes les activitats els alumnes van aprofitar per anar-se a dutxar mentre es feia el sopar. Com que faltava una estona per sopar va haver-hi alumnes que ja van aprofitar per escriure el seu diari. Al cap d'una estona vam començar a menjar (verdura i botifarra). Tothom estava molt tranquil. Suposàvem que el fet de no haver parat en tot el dia i a més de no haver dormit de forma suficient el dia anterior començava a fer efecte.

Després de sopar van escriure el diari la gent que no ho havia fet abans de menjar. Al cap d'una estona vam fer l'assemblea, en la qual es van destacar els següents aspectes ja citats anteriorment: utilitzar el rutòmetre en l'activitat de bicicleta (penjar-lo al manillar de la bicicleta), vam parlar de l'incident de la piscina i després de parlar de les activitats del dia següent se'ls va fer la recomanació que aquella nit intentessin dormir tant com poguessin perquè l'endemà venia l'etapa més dura de la travessa. Després de l'assemblea també se'ls va deixar una estona lliure. Aquesta vegada la gran majoria de gent es va quedar davant les tendes tot petant la xerrada. Es podia veure que la dinàmica de grups començava a funcionar ja que es respirava molt bon ambient, i a més, de moment el temps ens estava respectant.

Al cap d'una hora vam anar a dormir i després d'una estona d'anar-se situant i de parlar amb els companys de la tenda, tothom va quedar adormit.

6.2.4.- Tercer dia

Ens vam llevar a les vuit del matí i pel que semblava tothom s'aixecava satisfet i descansat d'haver dormit les hores corresponents. Alguns alumnes comentaven fins i tot que només d'estirar-se al sac van quedar dormits. Els professors estàvem contents ja que el dia anterior havíem insistit, d'una forma dialogada i explicant-ne els motius, que era molt important de dormir. Això ens feia pensar que la manera de tractar els alumnes havia estat la correcta i que al mateix temps ells havien respost amb una actitud molt positiva.

Mentre el grup de servei anava preparant l'esmorzar tota l'altra gent va aprofitar per anar al servei, rentar-se una mica i començar a fer la motxilla. Vam esmorzar tots plegats i després cada grup va anar a desparar la seva tenda i també van aprofitar per penjar el llibre de ruta en el manillar de la bicicleta tal com s'havia quedat en l'assemblea. Quan va estar tot carregat a la furgoneta i després de veure que havia quedat tot net, ens vam fer una foto amb els monitors de "l'empresa d'aventura" i ens vam disposar a marxar en bicicleta. La veritat és que desparar tot el campament va ser un moment ja que semblava que els alumnes ho havien fet tota la vida.

En l'itinerari d'avui es seguia el mateix procediment del dia anterior. Aquesta vegada, però, els recorregut era de 30 quilòmetres i eren també els alumnes els que amb l'ajuda del rutòmetre anaven escollint el camí correcte per tal d'arribar fins a Torroella de Fluvià. Els professors només interveníem en els moments que es creia oportú per qüestions de seguretat (cruïlles, carreteres...)

Es pot dir que aquesta vegada la idea d'utilitzar el rutòmetre va funcionar molt bé ja que tothom el consultava, fins i tot les persones a qui els costava més, ja que d'aquesta manera sabien els quilòmetres que faltaven en cada moment. Recordo especialment un comentari molt significatiu d'un alumne al cap d'una estona d'utilitzar el rutòmetre - *"ara li veig la gràcia a això del rutòmetre, és molt divertit, és com un joc i has d'intentar arribar al final"* - (Joan B). Havia valgut la pena que els alumnes pengessin el llibre de ruta al manillar, ja que d'aquesta manera tothom s'implicava en tot moment.

Pel que fa al recorregut en sí cal dir que aquest dia els alumnes circulaven d'una forma més tranquil·la i aprofitaven per poder xerrar amb els diferents companys. Aquesta sensació la reflecteix molt clarament una alumna en el seu diari: *“Llavors hem marxat, el camí no era gens pesat i a trossos era molt maco, et podies permetre anar xerrant, descansant en les parades que havíem de mirar el road-book, el fet és que sense ni adonar-me'n ja havíem arribat a Torroella de Fluvià, on hem deixat les bicis i xino xano, per carretera hem arribat al riu”*(Maria E.).

Cal destacar també l'alta responsabilitat que tenien els mateixos alumnes al llarg de tot el recorregut en situacions ben diverses (posar-se d'un en un quan entravem en una carretera comarcal, avisar quan venia un cotxe per davant o per darrera, senyalar amb la mà quan es volia frenar...). No cal oblidar que aquest primer any només hi havia un professor que anava amb bicicleta amb ells ja que l'altre anava amb la furgoneta, i a més, aquesta seguia un camí diferent per tal de no influir en la marxa del grup. Per tal que l'activitat fos un èxit calia que els alumnes actuessin d'una forma madura i fossin els autèntics responsables de circular correctament. Cal dir que aquesta responsabilitat ja l'havien practicat en les sessions d'educació física en grups més petits. Els professors estàvem convençuts, i també ho vam poder comprovar els anys següents, que calia donar responsabilitats als alumnes ja que només d'aquesta manera es podia sortir amb la plena confiança que es podria fer l'activitat amb les màximes garanties de seguretat. En aquells moments crèiem que la magnífica resposta per part dels alumnes ens donava la raó.

Igual que el dia anterior, els alumnes expressen l'aparent paradoxa sobre l'esforç i la duresa de la mateixa activitat davant l'alegria i satisfacció que expressen en acabar-la. Un alumne s'expressa en aquest sentit: *“Avui hem fet 32 quilòmetres, és força dur però ha valgut la pena”*(Sergio R.). O el comentari d'aquesta alumna amb un punt d'ironia: *“Ha sigut un recorregut dur però quan hem arribat estava contenta de per la fi podia llençar la bici pel balcó”* (Thais A.). Cal dir que tot i que hi havia algunes pujades fortes (no tantes com el dia anterior) on alguns alumnes havien de baixar de la bicicleta, en els diaris no existeix en cap moment la rivalitat que s'havia expressat el dia anterior. Una alumna exposa la seva vivència i relata com una cosa ben normal el fet de baixar de la bicicleta. *“Avui hem fet 32 quilòmetres, Jo he anat xino-xano tota l'estona, encara que han hagut alguns repetjions que m'han fet baixar de la bici perquè ja no podia més.*

Però jo lluitava fins que les meves cames ja quedaven com mig tontes. O potser m'entraria una "pájara" com a l'Indurain. És que al nostre nivell, al de l'Indurain i el meu, solen passar coses així" (Conchi G.).

Una de les novetats que es reflecteixen en els diaris dels alumnes són els comentaris referents a petits detalls que experimenten al llarg del recorregut. Un exemple d'aquestes situacions és la sensació i el gust del menjar. Dos alumnes expressen la satisfacció d'haver menjat les millors taronges de la seva vida quan simplement suposem que el fet d'estar cansat i fora de casa et fa valorar més aquests petits detalls. *"Una mica més de mig camí vam fer una petita pausa on allà, ens vam menjar una sucosa taronja, un plàtan i galetes. El millor menjar de la meva vida"*(Mireia C.). El mateix procés es pot constatar en el comentari de la Conchi, *"Ens vam posar a menjar un plàtan, galetes MARIA i una taronja. Va ser de les millors coses que vam fer durant l'acampada!"*(Conchi G.).

Faltava poc per les dues del migdia quan vam arribar al poble de Torroella de Fluvià, bastant cansats però alhora contents . L'ajuntament d'aquest poble ens va deixar la sala del seu centre cívic per tal de deixar les bicicletes, que recolliríem el dia següent amb la furgoneta. La travessa a partir d'aquell moment s'havia de continuar fent a peu fins arribar al riu, a uns dos quilòmetres. Quan vam arribar al riu el grup de servei va preparar el dinar. Per aquest dia s'havia previst menjar pa amb tomata i embotits ja que no sabíem a quina hora arribaríem i per tant calia buscar un menú que fos ràpid i que no tingués complicacions de preparació.

Vam menjar tots plegats a la llera del riu i també vam aprofitar per poder descansar una estona mentre esperàvem que en Josep, l'amo de l'empresa Marina Esports, portés els caiacs per tal de poder fer el descens fins a la desembocadura del riu Fluvià. Al cap d'una hora en Josep va arribar amb la Zodiac remuntant el riu i arrossegant un munt de caiacs. El vam ajudar a desenganxar-los i a posar-los al costat del riu perquè la corrent no se'ls emportés. En Josep va explicar als alumnes l'activitat que realitzarien i també els va explicar el funcionament de l'embarcació. Amb l'ajuda del rem els alumnes van poder fer una simulació seguint les consignes que se'ls havien donat. Després els alumnes van agafar les embarcacions per tal de practicar el que se'ls havia ensenyat.

Mentrestant el monitor va agafar la Zodiac i va anar a buscar els caiacs que faltaven a l'escola de vela per tal que tothom tingués embarcació per poder baixar.

Trigaria uns trenta minuts durant els quals nosaltres aprofitaríem per aprendre la conducció del caiac. Això era la intenció inicial, ja que al cap de poc de marxar el monitor es va posar a ploure molt fort. Va ser una situació una mica insòlita i ens va agafar quan menys ho esperàvem. La meitat dels alumnes estaven dins el riu remant i a sobre en els costats del riu no hi havia enlloc per refugiar-se, ni tant sols un arbre! Els dos professors ens vam mirar i ens vam preguntar què havíem de fer. De forma quasi bé simultània se'ns va acudir agafar el tendal de plàstic que teníem reservat en cas de pluja per tapar el lloc per cuinar. Així és que vam anar a la furgoneta a buscar-lo i com sol passar sempre vam haver de moure totes les motxilles ja que el tendal estava a sota de tot. Vam estendre el tendal i tots ens hi vam anar posant a sota. Recordo que al principi estàvem drets i potser encara una mica desconcertats. I a més, el soroll de la pluja damunt el tendal de plàstic creava una situació d'indefensió en què l'únic que podíem fer era esperar que parés de ploure. Van ser uns moments durant els quals ningú sabia què havia de fer i com actuar. En Lluís llavors va començar a cantar i treure importància a la pluja. No sé com va ser però al cap de poc tothom estava assegut, aguantant el tendal amb el cap i cantant i explicant acudits a dojo. La veritat és que es tractava d'una situació bastant còmica i surrealista ja que es podien veure trenta persones sota un tendal de dotze metres quadrats cantant i rient pels descosits.

Al cap d'una estona va anar parant de ploure i va arribar el monitor amb els altres caiacs i vam començar a baixar cap a la desembocadura. Encara plovia una mica però vam començar a remar riu avall. En els diaris dels alumnes surten comentaris d'aquesta situació com una vivència molt intensa i plena de sensacions. Dos alumnes ho expressen de la següent manera: *“A més, quan estava jo allà al mig del riu, comença a ploure. Una passada! L'aigua caient damunt meu, deixant-me ben xopa, però no importava, jo seguia remant controlant aquell caiac. Va ser una sensació molt satisfactòria. Però, com ja he dit plovia, què es podia fer?”* (Conchi G.). De la mateixa manera s'expressa, en Carles, *“El millor ha estat quan hem agafat el caiac i ha començat a ploure. La sensació de la pluja amb l'aigua del riu era molt, bé era molt. Després d'estar parlant sota un tendal de plàstic blau hem començat a remar. Ha estat divertit i cansat alhora”* (Carles D.).

La baixada amb caiac seguia la mateixa filosofia dels dies anteriors. Tothom portava la seva embarcació, hi havia caiacs d'una plaça i canoes de tres, però tot el grup anava junt. Una anècdota que cal destacar va ser quan el monitor abans de començar els va dir que calia anar junts i que no es tractava de fer una cursa. El mateix monitor ens va explicar que estava molt sorprès ja que normalment sempre deia a tots els grups que s'havien d'esperar però no havia trobat mai cap grup que seguís aquesta consigna. La veritat és que als professors sentir això ens va agradar ja que era un indicador que el treball realitzat els dies anteriors començava a donar resultat.

Va ser una baixada molt tranquil·la durant la qual es va aprofitar fins i tot per fer una remullada al riu o jugar una estona tirant-se mútuament a l'aigua. Cal remarcar que en aquesta activitat, tot i semblar molt fàcil i d'un caire lúdic al principi, els alumnes de seguida es van adonar que calia molt d'esforç per realitzar els sis quilòmetres de recorregut. Igual que en l'activitat de bicicleta o senderisme, els alumnes expressen l'esforç i la duresa de l'activitat però immediatament expressen la satisfacció per haver-la realitzat. Un alumne ho resumeix clarament quan diu, "*Cansava molt però valia la pena aquella sensació*"(Pedro P.).

Es pot dir que és l'activitat amb més comentaris dels alumnes, que valoren molt positivament l'experiència de baixar el riu. Una alumna expressa la sensació en arribar a la desembocadura del riu: "*Quan vam arribar a la desembocadura, ja no sabíem què dir, era emocionant, ho havíem aconseguit, simplement*" (Conchi G.). O un altre comentari d'un alumne a qui feia molta por l'aigua quan es va acabar l'activitat: "*Jo he anat amb en Lluís i la Sara i m'ha agradat molt i potser és una de les coses que m'ha agradat més de la travessa i que mai oblidaré*"(Jordi C.). Per contra, cal dir també que hi va haver comentaris en sentit contrari, encara que minoritaris, bàsicament perquè la climatologia no havia acompanyat gaire. Una alumna s'expressa de la següent manera: "*He passat molt de fred. Anava molt xopa, i em feia mal el cap. Pensava que no arribaríem mai. I estava bastant cansada*"(Jeny G.).

Quan vam arribar a la desembocadura vam treure els caiacs del riu i els professors teníem preparada una sorpresa per a tot el grup. Amb la idea de continuar creant més ambient de grup se'ns va acudir de dutxar els alumnes amb cava, simulant el que fan els

campions de Fórmula 1 però amb la diferència que aquesta vegada qui havia guanyat era tot el grup. La veritat és que va ser una sorpresa per als alumnes i crec que va ser un moment molt maco i fins i tot d'eufòria col·lectiva, ja que en aquell moment es van adonar que havíem aconseguit l'objectiu d'arribar al mar. En els diaris es troben molts comentaris sobre aquest fet puntual, a continuació es detallen dos exemples que il·lustren clarament la situació. El primer el de la Conchi, "*Però el que no m'esperava, bé, ni jo ni ningú, va ser la dutxa amb cava que ens van proporcionar. Molt ben pensat!!*"(Conchi G.). I el segon el de la Sara, "*Doncs a l'arribada i després del bany al Fluvià obligat, arriba a la nostra meta final, la dutxa amb cava, SORPRESA, SORPRESA! Quina canya! Com els de fórmula 1 tu, ni que haguéssim guanyat el 6è TOUR*" (Sara C.).

A continuació es detalla un comentari molt expressiu d'un alumne que resumeix tota la sensació d'aquests dies de travessa: "*Molls, cansats, mig refredats, contents, escoltats, ... Vam arribar a la nostra fi, de l'aventura*" (Norbert S.).

Per sort la pluja ja feia estona que havia desaparegut i vam poder anar al càmping a instal·lar-nos còmodament. Aquesta vegada la instal·lació del campament es va efectuar en un moment. Tots els alumnes ja sabien el que havien de fer i la manera d'organitzar-se. Un cop es van muntar les tendes tothom es va anar a dutxar per tal de prevenir i no agafar un refredat l'últim dia de la travessa.

A mesura que els alumnes anaven acabant de dutxar-se, el grup de servei i uns quants voluntaris van lligar el tendal blau en uns arbres per tal de poder cuinar i menjar tranquil·lament a l'hora de sopar. Es va deixar una estona lliure perquè poguessin visitar el càmping, just el temps suficient per poder preparar el menjar.

Al cap d'una estona vam sopar tots plegats i també vam realitzar la rutina que ja havíem establert els dies anteriors: rentar els estris de cuina, fer el diari personal i l'assemblea. La reunió de l'últim dia va ser una mica més ràpida del normal. Vam valorar com havia anat el dia i també els vam dir que l'últim dia, a diferència del dia anterior, podien anar a dormir a l'hora que volguessin però que tan sols calia respectar les persones que estaven al nostre voltant. Quan es va acabar l'assemblea vam anar a la minidisco del bar

del càmping a ballar tots plegats per celebrar que era l'última nit que passaríem junts i també per celebrar que havíem aconseguit el nostre objectiu

Com que es tractava d'una discoteca de càmping, l'hora de tancament va ser molt aviat i després els alumnes van anar a xerrar a la platja. Tota la nit va ser molt tranquil·la i els alumnes es van portar molt bé. De mica en mica anaven arribant a la tenda ja que tot i que no plovia la nit era molt fresca i davant de la platja feia fred.

6.2.5.- Quart dia

L'últim dia ens vam llevar una mica més tard, ja que fins a les 10:00 no començaven les activitats amb l'empresa Marina-esports. Vam esmorzar i vam recollir tot el campament menys l'espai de la cuina, ja que després de les activitats tornaríem al càmping a dinar. Puntuals a les deu del matí ja estàvem a punt per realitzar les activitats de windsurf, vela i catamarà.

Cal fer esment, quant a aquestes activitats, que els professors érem conscients que destinar només un matí a l'aprenentatge d'aquestes tasques era insuficient. Tot i així es va considerar convenient la seva inclusió per tal que suposés per als alumnes una coneixença i una iniciació a unes activitats nàutiques que potser la majoria no podrien experimentar mai. A més es valorava molt positivament el fet d'ensenyar-los diferents activitats físiques que es feien al costat de casa seva però de les quals molts desconeixien la seva existència.

Hi havia moltes ganes de fer les activitats però al final les condicions meteorològiques no van acompanyar. Tot primer no hi havia vent i per tant no vam poder fer vela ni catamarà. Per aprofitar el dia es va dividir el grup en dos, amb un monitor cadascun, i se'ls va ensenyar el funcionament del windsurf a terra (material, vents, viratges, hissar la vela...) tot esperant que a mig matí anés pujant el vent. Tot seguit els alumnes van practicar amb la planxa també a terra tot allò que el monitor els havia ensenyat. Després els alumnes es situaven per parelles i realitzaven equilibris amb la planxa però ja en contacte amb l'aigua.

Un cop els alumnes s'havien familiaritzat amb la planxa es va passar a practicar windsurf de forma individual però introduint-hi la vela. En aquest moment van sortir els primers inconvenients, ja que per una banda la manca de vent facilitava la tasca d'hissar la bandera però per contra l'embarcació no avançava. Una alumna explica d'una forma molt gràfica aquest fet quan es qüestiona, *“Puc fer una pregunta? I si no fa vent, com ens movem?”* (Sara C.).

Tot i les inclemències del temps els alumnes expressen una satisfacció per l'estona de pràctica que van fer. Així, tres alumnes mostren les seves bones sensacions de la següent manera: *“Hem caigut a l'aigua força vegades, però ha estat molt divertit”* (Thais A.). L'altra alumna narra les seves peripècies en el procés d'aprenentatge, *“És que feia ràbia quan quèiem! Quan ja teníem això de la planxa mig dominat, ens van posar la vela. Això ja ho veia jo una mica més complicat però tot s'ha de provar. Jo si aconseguia aixecar la vela ja estava contenta, i ja ho pot imaginar-te si avançava. M'hauria engreixat dos quilos de sobte. Doncs ho vaig aconseguir!”* (Conchi G.). I en el mateix sentit s'expressa la Maria, *“Hem estat pocs que, tossuts, ens hem quedat dins l'aigua per aprendre a dominar el coi de planxa, però jo, un cop aconseguí mourela una mica, tot i el poc vent que feia, ja m'he donat per satisfeta i ho he deixat correr”* (Maria E.).

Quan feia poc que els alumnes practicaven a l'aigua el poc vent que bufava va parar totalment i acte seguit va començar a ploure. Immediatament vam recollir totes les embarcacions i ens vam refugiar sota el porxo de l'escola de vela. Tothom tenia molt de fred i juntament amb els monitors vam decidir venir a fer les activitats un altre dia, aprofitant que el nostre institut era molt a prop d'aquell lloc.

“Efectivament, plou fa fred i no fa vent algú dóna més? Per votació unànime es va suspendre l'etapa del Fluvià Tour i per votació irrevocable tornarem el dia 12 de juny a la tarda per acabar les activitats” (Sara C.). Una alumna ho reflecteix d'aquesta manera en el seu diari. I efectivament el dia 12 de juny havíem de tornar a fer les activitats però aquella vegada també ho vam haver de suspendre, aquesta vegada per un excés de vent.

Quan va parar de ploure vam anar cap al càmping a fer el dinar una mica resignats per no haver pogut fer les activitats. Tot i la mala sort, els professors en parlàvem tot fent una visió de tota la travessa i consideràvem que vistes les previsions meteorològiques encara havíem pogut fer moltes coses.

Per dinar vam menjar espaguetis a la bolonyesa i després vam demanar als alumnes que acabessin els diaris. A la tarda va tornar a sortir una mica el sol i com que teníem previst deixar-los una estona lliure abans que arribés l'autocar a recollir-nos, vam aprofitar tots per anar-nos a banyar a la piscina.

És important remarcar que a la piscina hi havia un ambient molt maco i tothom comentava la seva satisfacció d'haver vingut a l'acampada; molts estaven tristos que s'acabés i per haver de tornar a casa seva. Enrere quedaven els esforços amb bicicleta, amb el caiac... ja que la visió del que s'havia viscut era l'autèntica recompensa que segurament mai oblidarien.

Després de la piscina vam anar a recollir les motxilles i vam pujar a l'autocar. Només ens quedava per fer una última cosa, que era fer la foto de grup per tal de poder-ne tenir un bon record.

6.5.- Valoració de la travessa

A continuació es descriu la valoració que vam fer els professors en el moment d'acabar l'experimentació de la travessa el primer any de portar-la a terme tot contrastant-la amb la valoració que en fan els propis alumnes.

6.5.1.- Valoració global

Cal insistir que entre els professors hi havia una sensació general d'eufòria, ja que quan es va plantejar la travessa teníem moltes incògnites (si seria adequada a l'esforç dels alumnes, coordinació de totes les activitats, trasllat de material...). Per als professors, cada activitat que fèiem i cada dia que passava era com un petit èxit del qual ens sentíem orgullosos. Ho vivíem com la nostra aventura particular en la qual anàvem comprovant si allò que havíem planificat realment funcionava o no.

Cal esmentar també que, tot i que hi havia activitats que vèiem millorables o fins i tot que s'haurien de canviar, hi havia la sensació que tota la travessa formava un paquet en el qual el conjunt en global era bo, i per tant vèiem com a bona opció mantenir en les posteriors edicions les mateixes activitats. Era una mica la sensació de no tocar res per por d'espatllar-ho, ja que el que s'havia planificat ens semblava que havia funcionat molt bé i a més venia ratificat per la bona resposta dels mateixos alumnes. En els diaris també quedava reflectida aquesta satisfacció dels alumnes d'una forma clara, "*Genial. Ha estat una de les experiències més positives que he viscut. Espero que la continueu fent perquè s'agraeix que es facin coses tant ben pensades com aquesta*" (Sara C.). I d'una forma més curta però alhora també significativa s'expressa l'Arantxa, "*10 ha sigut genial!*" (Arantxa L.).

Remarcar també que en la tercera/quarta edició de la travessa la vivència per part dels professors començava a semblar rutinària. Se sabia que les activitats funcionaven, la novetat dels primers anys no existia i fins i tot fèiem els recorreguts amb bicicleta amb els mateixos horaris any rere any. Els dos professors que havíem ideat i realitzat totes les edicions anteriors ens plantejàvem si realment la travessa continuava funcionant o bé si era una sensació nostra, ja que observàvem els alumnes i es veien igual d'engrescats, i fins i tot els professors acompanyants (que cada any anaven canviant) mostraven una gran satisfacció d'haver participat en l'experiència pedagògica.

Els dos professors vam acordar introduir canvis en el moment que es tirés endavant aquesta investigació, ja que així d'aquesta manera els canvis introduïts podrien tenir un fonament més sòlid i no es basarien en les impressions personals.

Pel que fa als objectius didàctics plantejats, vèiem que en l'activitat de la travessa s'incidia especialment en els continguts actitudinals en tots els seus vessants: referits a un mateix, a les relacions interpersonals i també referits al respecte a l'entorn. Destacàvem per sobre de tot el bon ambient entre tots els participants de la travessa i alhora la inclusió d'alumnes de diferents cursos (3r. i 4t. d'ESO) que no es coneixien massa. Això ens confirmava la idoneïtat de l'experiència tal com es va plantejar, ja que es va establir una molt bona dinàmica de grup i per tant unes bones relacions interpersonals tot i la desconeixença inicial. Cal destacar que aquest bon clima de

convivència és un dels fets que els alumnes també destaquen en les seves valoracions. Tres alumnes s'expressen de la següent manera quan se'ls demana què els ha agradat més de la ruta: *“La convivència i relació amb els companys, l'ambient que hi havia; les activitats del dilluns, sobretot el pont de mico i la tirolina. Provar el windsurf, l'organització, ... tot va estar molt bé, fins i tot el menjar”* (Pedro P.). En Sergio, per la seva banda, destaca també segons el seu parer les activitats realitzades el segon dia, i igual que en Pedro la convivència entre tots els participants. *“Els esports d'aventura de muntanya. El bon rotllo amb els companys i amb els de la tenda. I amb els profes també”* (Sergio R.). I per últim el comentari de la Sara que ratifica una vegada més la sensació general de tots els alumnes, *“És difícil triar però sobretot les vivències amb els companys i les diferents activitats que hem pogut fer gràcies a aquesta ruta”* (Sara C.). S'ha de dir que ni els mateixos professors ens pensàvem que s'arribaria a crear la dinàmica de grup que es va crear ja que, tal com s'ha dit anteriorment, es tractava d'alumnes de diferents cursos, que si bé es coneixien tots mai havien compartit tants moments junts.

Pel que fa als continguts referits a un mateix, constatàvem sobretot que es feia incidència en l'autosuperació personal ja que contínuament l'alumne havia d'esforçar-se per tal de poder acabar l'activitat. Un dels altres objectius a què crèiem que responia l'activitat de la travessa era la de treballar de forma autònoma. Els professors estàvem contents ja que veiem que en tot moment l'alumne s'havia d'espavilar i prendre decisions (escollir camins, muntar i desmuntar campament, fer el dinar, tenir cura del material personal...).

Tot i que els valors de l'autosuperació personal i l'autonomia eren els més palpables i els que es donaven en major proporció, els professors també vèiem altres indicadors que ens portaven a pensar en el treball d'altres valors com: la responsabilitat, la capacitat d'autocrítica i l'augment de l'autoestima. Crèiem que el valor de la responsabilitat era una conseqüència de plantejar tota l'activitat de manera que l'alumne pogués ser autònom i per tant hagués d'agafar la responsabilitat de les seves pròpies accions. Ja des de les primeres reunions els comentàvem que la travessa era una activitat per a persones “madures” entès en el sentit que es tractava d'una activitat en què ells mateixos tenien un paper molt important i decisiu. Calia implicar-se i prendre responsabilitats ja que tot ho havíem de fer entre tots.

Quant a la capacitat d'autocrítica, els professors vèiem que era un objectiu a llarg termini i que calia seguir en el camí de reflexionar amb els alumnes sobre allò que s'havia realitzat. Cal dir també que en les posteriors edicions aquest fet s'ha anat consolidant ja que arribaven alumnes que ja estaven habituats a aquesta dinàmica des dels primers cursos de l'ESO i això suposava poder fer una crítica constructiva de qualsevol tema, fins i tot d'una mala actuació del propi professorat.

Els professors coincidíem que l'activitat de la travessa havia estat molt significativa per als alumnes i que seria un record que mai oblidarien. Això ens feia pensar que potser, en diversos aspectes, havíem incidit a pujar l'autoestima de cadascun d'ells. Uns perquè s'ho havien passat molt bé, altres perquè s'havien sentit acceptats dins el grup, altres perquè no es pensaven aguantar físicament... crèiem que tothom tenia un motiu per estar satisfet i per tant sentir-se bé amb ell mateix. Per plasmar aquesta sensació citaré un comentari d'un alumne, molt curt però alhora molt significatiu, "*No em podia quedar millor record*" (Agnès V.).

Un altre exemple de la constatació de la millora de l'autoestima la vam poder viure el dia que vam passar l'audiovisual de la travessa als pares. Quan vam acabar l'audiovisual es va acostar una mare i ens va felicitar per la feina i ens va comentar que abans de la travessa estava molt preocupada perquè veia a la seva filla molt insegura i no sabia com respondria durant la travessa. La mateixa mare es sorprenia del canvi quan la filla va tornar de l'acampada, la veia molt més alegre i amb moltes ganes d'explicar tota l'experiència que havia viscut. La perspectiva inicial d'aquesta alumna era que no podria seguir i faria anar malament els seus companys. Segurament veure que sempre anàvem tots junts i veure que es prioritzaven les relacions interpersonals va propiciar que aquesta alumna es deixés d'angoixar i passés a gaudir plenament de l'activitat.

Quant a l'objectiu de respecte de l'entorn natural, els professors crèiem que s'aconseguia amb escreix ja que tota l'activitat dels quatre dies es desenvolupava en un entorn natural i després del nostre pas no quedava constància d'haver-hi passat. No obstant això, els professors vivíem en aquest sentit una paradoxa i fins i tot en parlàvem amb els alumnes, ja que ens sobtava molt. Per una banda els alumnes eren molt conscients de no embrutar l'entorn natural, tenien molt clar que els papers i material que volien llançar se l'havien de posar a la motxilla i dipositar-lo més tard en una paperera. I

per altra banda constàvem que el pati de l'escola estava ple de papers a terra i tenien la paperera a quatre passes.

Deixant els continguts actitudinals i centrant-nos en els procedimentals, cal dir que els professors estàvem contents de les activitats programades tot i que érem conscients que caldria més temps per poder-les practicar amb més profunditat. Crèiem que donades les limitacions pròpies d'un centre escolar, l'experiència tal com l'havíem plantejat representava una iniciació (o invitació) a tot a l'alumnat a conèixer i realitzar activitats físiques en el medi natural.

Un dels altres aspectes que vam destacar els professors va ser l'organització de la mateixa travessa, ja que el fet d'anar canviant cada dia el lloc on pernoctar feia més difícil l'organització d'aquesta i ens obligava a anar solucionant els problemes a mesura que anaven sorgint. Vam valorar molt positivament el fet de fer-nos nosaltres mateixos la logística ja que d'aquesta manera no depeníem de ningú, i a més, els alumnes s'hi implicaven més i a sobre els sortia econòmicament més barat. Els alumnes en les seves valoracions també tenen en compte l'esforç d'aquest tipus d'activitat. Així ho relaten diferents alumnes posant cadascun d'ells l'èmfasi en diferents aspectes de l'organització o del desenvolupament de la travessa: "*Com estava organitzada de manera que no et cansaves de fer res.*" (Mireia C.) . En Joan també destaca la bona organització però es lamenta en canvi del temps climatològic que va acompanyar durant la ruta "*Va ser una bona ruta i molt ben feta, no es podia millorar, només es podia recalcar la mala sort del temps*" (Joan B.). I finalment el comentari de l'Agnès que també destaca l'organització i tal com ha viscut de forma general tota la ruta. "*Ha estat una ruta molt ben preparada i molt divertida.*" (Agnès V.) .Tot i la satisfacció quant a l'organització i el fet de veure que les coses havien anat segons les previsions, vam decidir reivindicar que en les posteriors edicions anéssim entre 3 i 4 professors per tal de millorar l'activitat tant en qüestió de seguretat com de qualitat pedagògica.

6.5.2.- Valoració de les pràctiques motrius

Senderisme

Es considera una bona activitat per tal de començar la travessa sobretot perquè ajuda els alumnes a tenir una visió real de tot el seu recorregut. Tal com s'ha citat anteriorment, en els comentaris dels alumnes, aquesta activitat fa molta incidència en l'autosuperació personal ja que per realitzar aquesta activitat cal l'esforç i la constància de l'alumne. També veïem com un fet positiu que els alumnes expressessin la satisfacció d'haver aconseguit realitzar l'activitat tot i les exigències físiques. Aquesta sensació de fatiga i de satisfacció alhora seria una constant al llarg de diferents activitats de la travessa (bicicleta i caiac), i feia que els professors ho prenguéssim com un indicador de qualitat.

Es constatava també que les relacions entre els alumnes s'adequaven a les indicacions que s'havien donat. Tots els alumnes van realitzar l'ascensió junts, esperant la gent que anava més endarrerida i decidint tot el grup quin camí calia escollir.

S'observava que als alumnes els faltava més pràctica a l'hora d'interpretar els mapes i d'utilitzar la brúixola. És per aquest motiu que, tot i que els alumnes treballaven en petits grups de forma autònoma, hi havia la supervisió d'algun professor per tal d'aclarir o explicar petits dubtes que poguessin sorgir. En les sessions efectuades en el centre s'havia fet aquesta pràctica però resultava insuficient, ja que quan sortíem a l'entorn natural moltes vegades s'acabava passant pels mateixos camins (només teníem una hora per realitzar la sortida) i per tant el treball d'orientació quedava força reduït.

Un altre fet que vam constatar, amb l'ajuda del diaris dels mateixos alumnes, és que si bé a partir d'aquestes activitats podíem potenciar el respecte i fins tot l'admiració per l'entorn natural, no es feia cap incidència en el coneixement del propi entorn. Podíem estar quatre dies en un entorn natural magnífic i ignorar per exemple els canvis de vegetació que anàvem trobant al llarg de tota la travessa. En aquells moments veïem interessant que aquesta activitat es pogués realitzar de forma interdisciplinària amb altres departaments (ciències naturals i ciències socials) per tal de donar resposta a aquesta carència. La realitat educativa, però, ens marcaria aquest camí com un objectiu inviable, ja que no només era impossible treballar de forma interdisciplinària sinó que alguns

professors d'aquestes àrees consideraven aquestes activitats una pèrdua de temps i un greuge cap a la seva assignatura, ja que suposaven que els alumnes preferien apuntar-se al crèdit variable de natura en comptes de fer-ne un d'ampliació per exemple de física.

Carrera d'orientació

Cal dir que és una activitat que es va mantenir en les posteriors edicions de la travessa tot i que els mateixos professors no n'acabàvem d'estar satisfets. Per una banda vèiem que els alumnes responien a l'hora de fer l'activitat (implicació, córrer tota l'estona...), però en canvi també constatarem aquestes rivalitats entre els grups. A més, vèiem que l'activitat només servia per conèixer els carrers de Besalú però que no feia incidència en cap moment en la coneixença de la pròpia història de Besalú. Realment era una pena ja que era un marc incomparable del qual de ben segur no trèiem prou partit. Cal dir també que en aquells moments, tot i veient aquest dèficit, tampoc agradava la idea de fer una ruta turística amb un guia o professor explicant els diferents espais més importants per la poca implicació i significació per part de l'alumnat.

Bicicleta de muntanya

Tal com s'ha citat anteriorment, en aquesta activitat també sorgeix molt l'objectiu d'autosuperació personal. Es constata també que els alumnes es mostren cansats però al mateix temps satisfets d'haver aconseguit acabar l'activitat. En aquell moment els professors pensàvem que era positiu que els alumnes experimentessin aquest punt d'agonisme que és present sempre en tota activitat física i esportiva. Ens semblava idoni que els alumnes no només agafessin la bicicleta per fer un passeig, com ho podrien fer a casa seva, sinó que també suposés un esforç per part d'ells per tal de realitzar i acabar l'activitat.

Els professors vam valorar, seguint aquest criteri, que les distàncies dels dos dies eren idònies ja que el primer dia hi havia un total de 16 Km amb força pujades i baixades, mentre que el segon dia tenia 30 Km però amb un relleu més suau. Ens semblava el punt just perquè no fos una activitat molt dura però tampoc un passeig per als alumnes. En les posteriors edicions vam poder comprovar que les diferents condicions

meteorològiques podrien fer augmentar la duresa de l'activitat (dies molt calorosos o bé amb pluja).

Pel que fa a la relació interpersonal, cal dir que va haver-hi molt bon ambient entre tots els participants. En els moments en què el relleu del terreny ho permetia, els alumnes circulaven d'una forma relaxada i tranquil·la tot xerrant amb els seus companys. Cal remarcar que la consigna que es va donar d'anar tot el grup junt es va respectar. Els professors ho atribuïem a dos motius: primer al fet que en cada cruïlla s'haguessin de parar ja que no coneixien el camí, i segon perquè ja estaven acostumats a circular junts en les pràctiques que s'havien fet als voltants de l'institut. Això ho vam poder constatar en edicions posteriors ja que va haver-hi ocasions en què van venir alumnes que no havien cursat el crèdit variable (per tal de cobrir les places vacants) i la primera reacció d'aquests era començar a fer curses. També cal dir que un cop se'ls explicava el funcionament i les normes de l'activitat, després de la sorpresa inicial, no hi havia cap problema per realitzar-la en les condicions esmentades.

Cal dir que també vam observar moments d'ajuda i cooperació quan sortia algun contratemps en l'estat de la bicicleta durant la ruta (punxades, cadena trencada...) o fins i tot en els moments anteriors a realitzar la ruta (petites reparacions, inflar rodes...).

Muntatge de tendes

És una activitat de la qual els professors ens sentíem molt orgullosos, ja que la gran majoria dels alumnes no l'havien experimentat mai i al llarg de tota la travessa la realitzaven completament de forma autònoma i cooperant entre tots els membres del grup.

Cal dir també que en algunes ocasions els alumnes, a més de cooperar entre els membres d'un mateix grup, també es van ajudar entre els altres grups ja que les tendes de què disposàvem no estaven en gaire bones condicions i s'havia d'improvisar una mica amb el material de les diferents tendes.

A més de la part cooperativa de l'activitat, vèiem també com a objectiu que s'aconseguia el fet de tenir cura i respecte cap al propi material, ja que cada grup era

l'encarregat no només de muntar la tenda sinó també de netejar-la, plegar-la l'endemà i procurar que no faltés cap element per al seu muntatge (piquetes, pals,...).

Activitats físiques d'aventura de "muntanya"

Aquest conjunt d'activitats el vam portar a terme gràcies a una empresa d'aventura. La planificació de les diferents activitats va ser a partir de l'oferta de la mateixa empresa. Es podia dir que en aquells moments la nostra preocupació era que els alumnes realitzessin activitats de natura que nosaltres, els professors, no els podíem oferir, sense parar massa atenció en si les activitats eren les més adequades perquè el projecte mantingués una major coherència. De totes maneres cal dir també que, seguint la línia que ens havíem establert els professors, vam descartar per exemple l'activitat de paintball per considerar que s'apartava dels objectius didàctics que ens proposàvem.

Pont tibetà i tirolina

Aquestes dues activitats es realitzaven en forma de circuit i els professors en vam fer una valoració positiva, primer de tot per la gran acceptació de l'activitat per part de l'alumnat i segon perquè vam constatar que es tractava d'una activitat en què prenia part l'autosuperació personal. Aquesta vegada, però, l'autosuperació anava lligada a vèncer la por que suposava llançar-se per la tirolina o passar per un pont de cordes que no parava de bellugar-se. Cal dir també que vam poder observar que, un cop passades les pors inicials, aquestes activitats es convertien pràcticament en accions mecàniques en què l'alumne poca cosa feia.

Vèiem com a positiu l'ambient que es generava entre els alumnes quan esperaven el torn per poder realitzar l'activitat. En cap moment va haver-hi burles i mofes quan un alumne expressava la seva por a realitzar l'activitat. Tot al contrari, es creava un ambient de confiança entre els alumnes i monitors que feia que al final tothom realitzés l'activitat. Un fet significatiu són els comentaris dels alumnes que al principi no volien fer l'activitat i que un cop acabada expressaven de forma eufòrica les sensacions viscudes.

Tir amb arc

Aquesta activitat, tal com s'ha comentat anteriorment, no representava cap novetat per als alumnes ja que s'havia treballat durant una setmana a l'institut. Els professors vèiem com un fet curiós que els alumnes expressessin un cert avorriment per l'activitat, ja que quan es va fer a l'institut la treballàvem a les sessions d'Educació Física i els alumnes demanaven poder continuar practicant a les hores de pati.

Pel que fa a l'activitat en si, cal dir que els alumnes intentaven millorar en els seus llançaments i per tant apareixia el valor de l'autosuperació personal. També vàrem constatar que els alumnes no feien competicions entre ells sinó que cadascú ho intentava fer el màxim de bé.

Ràpel

Aquesta activitat ens constata, igual que en el pont tibetà i la tirolina, que els alumnes mostren certes pors i fins i tot nerviosisme abans de realitzar l'activitat i per contra un estat d'eufòria en acabar-la.

Cal recordar que aquesta activitat la vàrem planificar per tal que el gruix dels alumnes quedés més repartit entre totes les activitats, ja que sinó el temps de pràctica per a cadascuna d'elles hagués estat ridícul i els alumnes haguessin estat més estona esperant que no realitzant l'activitat. De totes maneres, els professors érem conscients que era una activitat "provisional" per solucionar aquest problema, encara que vèiem que en edicions posteriors seria convenient incloure-la dins el marc de l'escalada.

Caiac

Els professors vàrem observar que es produïa el mateix efecte que en les activitats de senderisme i bicicleta de muntanya. Els alumnes al principi expressaven la satisfacció per realitzar l'activitat però al cap d'una estona s'adonaven que calia el seu esforç per tal d'aconseguir acabar l'activitat.

Igual que en les altres activitats esmentades, els alumnes expressaven la satisfacció d'haver aconseguit acabar-la amb èxit, però aquesta vegada calia afegir-hi el fet que el trajecte de caiac ens portava al final de la ruta i per tant l'objectiu del grup arribava a la seva fi. Per tant les expressions d'eufòria varen sorgir de forma espontània entre tots els alumnes.

Un altre aspecte que vàrem considerar de forma molt positiva els professors va ser que durant el trajecte tots els alumnes s'anaven esperant per tal de baixar el riu plegats. Fins i tot es van crear situacions d'intercanvi de les diferents embarcacions ja que n'hi havia d'una, dues i tres places. Tothom va poder practicar amb les diferents embarcacions.

Els professors també vam valorar molt positivament la decisió que vam prendre de fer que el caiac representés un mitjà de locomoció per fer l'últim tram de la ruta. Es tractava d'un recorregut que els alumnes desconeixien i anaven descobrint a mesura que anaven remant, i per tant ho consideràvem més adient que fer un passeig en caiac davant l'escola de vela i amb la supervisió dels monitors.

Activitats realitzades en un "entorn marítim".

Aquestes activitats les vàrem realitzar a través d'una empresa d'aventura (la mateixa amb la qual vàrem realitzar el descens del riu el dia anterior). Ja en el moment de planificar aquestes activitats, els professors érem conscients que el temps destinat seria insuficient per poder aprendre les diferents tècniques. Tot i així partíem del supòsit que aquestes activitats havien de representar per als alumnes un "bateig" d'aquestes activitats i per tant donar-los l'oportunitat de conèixer-les. No cal oblidar que aquestes activitats es realitzaven molt a prop del lloc on els alumnes vivien malgrat això quasi la totalitat d'ells les desconeixien.

Windsurf

Aquesta activitat va ser l'única que es va portar a terme ja que les condicions meteorològiques no van permetre fer vela i catamarà (a estones plovia i quan no ho feia no hi havia prou vent).

En aquesta activitat els professors vàrem observar, tot i que no hi havia temps suficient per aprendre'n, el grau d'esforç que hi posaven els alumnes i per tant l'esperit d'autosuperació que exigia.

Vàrem constatar per contra que es tractava d'una activitat individual en què la relació interpersonal era nul·la llevat dels moments inicials en què els varen fer un exercici d'equilibri per parelles en una sola planxa.

Vela i catamarà

Aquestes activitats, tal com s'ha comentat, no es varen poder fer el dia de la travessa, però la mateixa empresa ens va convidar a anar-hi un altre dia per poder-les practicar. Cal dir que tot i que es varen practicar les activitats (després de suspendre-ho una vegada més per excés de vent), no tenim cap constància escrita sobre la impressió dels alumnes ja que no es va utilitzar el diari.

En aquestes activitats els professors vam poder constatar l'acceptació per part de l'alumnat, sobretot el catamarà, però també que calia més temps per tal que els alumnes mínimament aprenguessin a portar l'embarcació.

6.5.3.- Valoració final

Tal com s'ha anat repetint reiteradament, els professors estàvem molt contents del conjunt de la travessa tot i que teníem clar que volíem millorar la carrera d'orientació per adaptar-la millor als objectius que perseguíem. En l'enquesta que fèiem als alumnes els demanàvem també que proposessin activitats noves o coses que canviarien en cas que tornessin a repetir l'experiència.

Molts coincideixen en la duresa de la bicicleta de muntanya. D'aquesta manera sorgeixen comentaris com aquests:

“Fer més tirolina i amb la bicicleta no fer tantes pujades” (Sergio R.).

“En fer la ruta en bicicleta dels 30 km. jo canviaria les pujades, per pujades menys fortes” (Eli S.)

- “No canviaria res, afegiria ràfting, puenting” (Carles D.).

- *“Teníem que haver fet escalada”* (Paco H.).
- *“Fer paint-ball al càmping”* (Norbert S.).

Un dels aspectes en què tots els alumnes coincidien era que la travessa hauria de durar més dies ja que els alumnes tenien la sensació que havia estat molt curta, i també perquè així es tindria més temps per practicar les diferents activitats. Els alumnes ho expressen de la següent manera: *“No en trauria res, encara que ho faria un dia més llarg i faria més esports d'aventura”* (Odette M.). En el mateix sentit s'expressa l'Irene quan explica la sensació que la ruta ha durat molt poc *“Que hagués durat més dies perquè s'ha fet molt curt. Canviar, no canviaria res”* (Irene G.).

Cal destacar que molts alumnes valoren positivament tal com s'ha desenvolupat la travessa i constaten, això sí, que els hagués agradat que el temps hagués acompanyat fins al final, Per ratificar aquesta impressió dels alumnes ens poden servir primer el comentari de la Conchi *“No hi canviaria res. M'ha agradat molt així. Si la tornés a fer m'agradaria que fos igual, amb els seus pros i contres”* (Conchi G.) , i també el comentari d'en Joan expressant la mateixa sensació, *“De canviar res, però hi posaria bon temps”* (Joan F.).

Es pot dir que la totalitat dels alumnes feien una valoració final de la travessa molt positiva i que ho expressaven de la següent manera: *“9. El punt que falta, els resta el temps”* (Oscar M.). La Mireia valora també l'experiència com a molt positiva tot i el cansament que li ha suposat, *“En bici ha sigut cansat, però és una experiència que no es fa cada dia. M'ha agradat molt. I m'ho he passat molt bé”* (Mireia C).. I en Jordi valora com a positiu la novetat que li ha representat la realització d'activitats novadores per a ell, *“En global m'ha agradat molt perquè he fet coses noves”* (Jordi P.).

I per acabar cal destacar un comentari d'un alumne que resumeix molt clarament els objectius que ens havíem proposat els professors per a aquesta experiència pedagògica. *“Una molt bona valoració ja que ens ha servit per aprendre moltes coses i a saber conviure amb la gent, i a fer-nos les coses”* (Jordi C.).

**7.- L'EXPERIÈNCIA
PEDAGÒGICA DE LA BAIXADA
DEL RIU FLUVIÀ A LA LLUM
DE LA PRAXIOLOGIA
MOTRIU.**

7.- L'experiència pedagògica de la baixada del riu fluvià a la llum de la praxiologia motriu

7.1.- Deducció de la lògica interna de la 1a. experiència pedagògica realitzada l'any 1998

7.1.1.- Marxa

L'activitat de la marxa consisteix en l'ascensió de la muntanya del Sagrat Cor tenint com a punt de partida la població de Besalú.

Els alumnes no coneixen el camí que els porta al Sagrat Cor i han d'esbrinar com arribar-hi utilitzant el llibre de ruta, en què se'ls donen indicacions sobre el trajecte, i també a través de la correcta utilització del mapa i la brúixola. La primera tasca que han de realitzar els alumnes és descobrir on està situada la muntanya del Sagrat Cor i identificar en el mapa el camí que s'ha de seguir per poder començar el recorregut.

Tot el trajecte està senyalitzat amb marques vermelles i blanques del GR 2 (Gran Recorregut). En les diferents cruïlles els alumnes tenen l'opció de mirar les marques corresponents o bé utilitzar la brúixola i el mapa per tal de situar-se.

Un cop s'arriba al cim del Sagrat Cor es demana als alumnes que amb l'ajuda del mapa i la brúixola descobreixin on estan situats St. Pere Pescador i la desembocadura del riu Fluvià, objectiu final de la travessa.

La tasca dels professors és la d'acompanyants del grup i en cap cas es donen consignes de quin és el camí que cal seguir, ni tampoc es posen al capdavant del grup per facilitar la tasca dels alumnes. La funció dels professors és la de vetllar per la seguretat de l'activitat i com a conseqüència la dels propis alumnes, i per tant intervenen només si la situació ho requereix.

7.1.1.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat.

- 1) Els alumnes han d'anar tots junts en el trajecte i aconseguir arribar també tots junts al cim.
- 2) El grup es divideix en grups més petits de 3 o 4 persones, amb un mapa i una brúixola, en els moments en què s'han de prendre decisions o esbrinar elements que afectin la lectura del medi on es troben. Les decisions es prenen de forma consensuada entre tot el grup d'alumnes a partir de la informació que n'extreu cada subgrup.
- 3) A cada cruïlla de camins els alumnes s'han de parar per tal d'agrupar tota la gent i poder decidir entre tots quin és el camí correcte.
- 4) Quan tot el grup arriba al cim es demana als alumnes que amb grups de 3/4 persones orientin els mapes i descobreixin on estan situats el poble de St. Pere Pescador i la desembocadura de riu Fluvià, per tal que puguin veure on es troba la finalització de la ruta que acaben d'emprendre.
- 5) Els alumnes són responsables de mantenir i no embrutar el medi natural. Si es genera alguna mena de brossa (begudes, papers...) cada alumne la guardarà en la seva motxilla per més tard poder-la llançar a un contenidor de deixalles.

7.1.1.b.- Relació amb l'espai.

La característica principal de l'espai on es realitza l'activitat és que aquest es presenta inestable i per tant va canviant durant el seu desenvolupament. És en aquest sentit que es pot dir que la relació del participant amb l'espai és generadora d'incertesa, ja que l'alumne s'ha d'anar adaptant a les diferents exigències que el medi li sol·licita.

- L'espai com a objectiu a assolir

Escollir el camí adequat en cada moment implicarà poder assolir l'objectiu de l'activitat, que és arribar al cim. En aquesta activitat no existeix cap sistema de puntuació, sinó que és l'assoliment del mateix espai per part de tot el grup el que determina l'èxit de l'activitat.

7.1.1.c.- Relació amb el material.

- Objectes que es manipulen

En el cas de la marxa es poden diferenciar dos moments quant al material que es manipula. Per una banda, quan el participant està caminant no existeix cap mena de relació amb cap material, mentre que quan el participant s'atura per tal de decidir i esbrinar quin camí s'ha d'escollir pot utilitzar el mapa i la brúixola en el cas que la cruïlla no estigui senyalitzada amb les marques internacionals dels grans recorreguts. És una manipulació que no respon pròpiament a conductes motrius, però en canvi "aquest tipus de conductes motrius de tipus cognitiu repercuteix notablement en la dimensió motriu" (Parlebas, P. 2001: 102). Es tracta per tant d'un material que intervé de forma indirecta ja que permet al participant fer una lectura i conèixer l'espai de pràctica (representació icònica) fins i tot abans de començar l'activitat.

La lògica interna de l'activitat obliga el participant a utilitzar el mapa i la brúixola en diferents moments. Primer de tot al començament de l'ascensió, ja que els alumnes han d'esbrinar on està situada la muntanya del Sagrat Cor en la realitat i consultar on és el camí que porta al seu cim. Més tard els participants hauran d'utilitzar el mapa i la brúixola durant el recorregut en les cruïlles que no estiguin senyalades amb les marques del GR. I per últim els alumnes hauran d'utilitzar el mapa i la brúixola un cop arribin al cim per tal de buscar on es troba la desembocadura del riu Fluvià (objectiu final de la travessa).

- Forma d'execució

El primer que han de fer els participants en el moment que volen utilitzar el material és col·locar bé el mapa per tal que allò que s'observi en ell correspongui al que es veu en la realitat o viceversa. Per realitzar aquesta tasca el primer que s'ha de fer és orientar el mapa. Per fer-ho s'ha d'obrir el mapa i posar al damunt la brúixola. Llavors s'ha d'anar fent girar el mapa fins que l'agulla de la brúixola coincideixi amb el nord d'aquest. A partir d'aquest moment es poden fer diferents tasques d'orientació, com poden ser:

1) Situar el punt on es troba el participant

Un cop el participant ha orientat el mapa correctament aquest ha de trobar en el mapa la situació en la qual ell es troba en la realitat. Per fer-ho és necessari primer de tot que localitzi en el mapa els grans trets de la zona on està (poble, vall, muntanya...). Més tard cal que el participant localitzi el punt en concret en què es troba. La tasca haurà estat encertada si els elements que observa el participant al seu voltant coincideixen amb els elements que també té al seu voltant el punt determinat en el mapa (cases, cruïlles de camins, riu...).

2) Esbrinar un punt de la realitat coneixent només la seva situació en el mapa

Per realitzar la tasca d'esbrinar on es troba un punt determinat en la realitat, primer de tot el participant ha de trobar el punt on està situat ell en el mapa (cas anterior). Després ha de buscar el nom del lloc que vol buscar en el mapa i traçar una línia imaginària entre aquests dos punts. A partir d'aquest moment, si es perllonga aquesta línia imaginària fora del mapa l'indret buscat es trobarà en aquesta mateixa direcció.

3) Esbrinar el nom d'un lloc determinat (muntanya, població...) desconeixent la seva situació en el mapa

Aquesta tasca segueix el procediment invers al cas anterior. Es visualitza un lloc en concret del qual es vol saber el nom. Es traça una línia imaginària entre l'indret real i el punt del mapa on es troba situat. El lloc buscat està en aquesta línia imaginària i només caldrà resseguir-la tot ajudant-se d'altres referències per decidir concretament de quin punt es tracta (calcular la distància fent servir l'escala del mapa, corbes de nivell...).

7.1.1.d.- Relació amb el temps.

No existeix cap límit de temps per a la realització de l'activitat ni tampoc cap sistema de puntuació, ja que el que determina l'èxit de l'activitat és l'arribada a dalt del cim per part de tot el grup d'alumnes al mateix temps.

L'activitat, a més, tal com està plantejada, no presenta cap mena d'ordenació de les unitats temporals (ordre d'execució, segmentació de l'activitat en diferents parts...). És la dinàmica de tot el grup d'alumnes allò que determina el ritme de la caminada, les aturades per descansar, observar el paisatge...

7.1.1.e.- Relació amb els altres participants.

L'activitat de la marxa pot situar-se en diferents dominis d'acció. Per una banda és una situació psicomotriu quan el participant realitza l'activitat de forma que no existeix cap interacció motriu amb ningú més. Estaríem parlant en aquest cas, per exemple, d'una persona que se'n va a trescar de forma solitària per la muntanya.

La mateixa activitat pot ser considerada com una situació comotriu (subconjunt de les situacions psicomotrius) si la realitzen diversos participants de forma simultània. En aquest cas no hi ha interacció motriu entre els participants i per tant l'acció de cadascun d'ells no afecta la dels demés participants. Un exemple il·lustratiu d'aquest cas seria una marxa popular (excursió organitzada en què participa molta gent de forma no competitiva) en la qual tots els participants coincideixen en el mateix recorregut però sense cap mena d'interacció motriu.

L'activitat de marxa realitzada en la travessa parteix d'una situació comotriu, ja que els alumnes pugen la muntanya del Sagrat Cor en grup tot conservant la seva autonomia quant a la realització de l'acció. Però les condicions pedagògiques introduïdes (arribar tot el grup d'alumnes al cim junts, esperar-se en les cruïlles, decidir tots junts el camí correcte) fan que aquesta situació passi a convertir-se en una situació sociomotriu de cooperació.

7.1.1.f.- Processos associats a la pràctica de la marxa.

Les conductes motrius que desenvolupa el participant, si pretén assolir amb èxit l'objectiu de l'activitat, estan relacionades amb processos desencadenats per la pròpia lògica interna i, com a conseqüència, s'activen diferents àmbits associats (Lavega, P. 2002: 133).

Pel que fa a la relació del participant amb l'espai, es generen els següents processos: una adaptació als canvis o imprevistos que presenta el medi; una presa de decisions constant; un ús de les capacitats reflexives o cognitives i una lectura i interpretació de les irregularitats del medi.

La lògica interna de l'activitat obliga el participant a *observar i interpretar de forma constant el medi* com a premissa per més tard poder prendre decisions i adaptar-se en cada moment a les exigències del medi. Seran situacions motrius que fomentaran *l'apreciació del risc, l'anticipació dels esdeveniments i la vivència de l'aventura*.

El participant, a més d'observar i interpretar constantment el medi, es veu obligat a processar tota aquesta informació que li arriba per escollir-ne la millor. En aquest sentit la marxa potencia l'ús de les *capacitats reflexives o cognitives*, ja que l'alumne no realitza l'activitat de forma mecànica (com seria el cas si el professor indiqués el camí), sinó que n'és part activa durant tot el seu transcurs. Per tant és una activitat que fomenta conductes motrius relacionades amb *la intel·ligència i l'astúcia* per resoldre els diferents dilemes d'orientació que es vagin presentant.

Com a conseqüència de la lectura del medi i la reflexió per trobar la millor resposta, la lògica interna de l'activitat obliga els participants a *prendre decisions* sobre quina és l'opció més adequada en cada moment. Aquesta característica fa que es pugui associar la marxa a àmbits com *la recerca de l'eficàcia, l'apreciació del risc, el grau d'atreviment i la prudència*.

Tot i que el participant llegeixi correctament el medi i esculli la resposta més idònia, es pot donar el cas, precisament per la relació d'incertesa entre el participant i el medi, que sorgeixin situacions imprevistes i que aquest es vegi obligat a donar resposta immediata als esdeveniments amb què es troba. Aquestes situacions obliguen el participant a adaptar-se a la nova situació; a buscar una resposta creativa per resoldre la situació; a improvisar davant els nous esdeveniments i també a mostrar un atreviment per resoldre la situació.

Pel que fa a la relació del participant amb el material (mapa i brúixola), tot i que no hi ha una manipulació pertinent quant a motricitat, aquest adquireix sentit pel fet que

l'utilitza per tal de comprendre i racionalitzar allò que veu en la realitat. El material es presenta com un suport d'ajuda per situar-se i poder moure's de la manera més eficaç en el medi on es troba.

Cal indicar que quan s'utilitza el mapa i la brúixola no es fa de forma aïllada, sinó que es fa en constant observació i interpretació del medi. És per això que els processos que es desencadenen coincideixen pràcticament amb els de la relació que el participant manté amb aquest. Així, per exemple, el participant es veurà abocat a utilitzar les *capacitats reflexives o cognitives* per tal d'interpretar bé el mapa (orientar-lo, situar-se, comparar el mapa amb la realitat...), i d'aquesta manera es fa incidència en àmbits com la intel·ligència i l'astúcia. Com a conseqüència de la correcta interpretació del medi el participant podrà *prendre decisions*, i per tant implicarà que es fomentin àmbits com *la recerca de l'eficàcia* per resoldre els diferents problemes que sorgeixin i *la valoració i apreciació del risc* que comporta la decisió presa.

Quant a la relació que el participant manté amb el temps, cal assenyalar precisament el no condicionament d'aquest en l'execució de les conductes motrius d'una manera ràpida i accelerada. No hi ha un temps límit fixat per fer l'activitat i per tant el participant es veu abocat a realitzar l'activitat de forma tranquil·la i serena, tot gaudint del paisatge, de la companyia, dels moments per decidir quin és el camí més idoni...

Si bé és veritat que no hi ha límit de temps per realitzar l'activitat, cal remarcar no obstant això que el participant trigarà en acabar-la entre unes 2 i 3 hores. Això significa que a l'activitat de la marxa se li poden associar processos que impliquen una *gran despesa energètica* i concretament de *resistència aeròbica*. En aquest sentit se li podran associar els àmbits que fan referència a l'augment de competències personals com *l'autosuperació, l'autoestima i la constància*.

I per últim, la relació que es manté entre els participants fa que es desencadenin processos que busquen l'assoliment d'objectius comuns. Totes les accions estan encaminades a aquest fi, i això porta a fomentar àmbits com la solidaritat per exemple quan s'espera un participant que no segueix el mateix ritme; la tolerància quan per exemple hi ha diferents criteris a l'hora d'escollir el camí adequat; o bé l'empatia quan

un participant per exemple es fa mal i els altres intenten comprendre l'abast de la seva lesió i buscar-hi solucions.

Cal remarcar, a més, com a característica diferenciadora de les situacions sociomotrius de cooperació, les conductes motrius associades al pacte que es poden desencadenar en l'activitat de la marxa. Els participants comparteixen un objectiu comú, que és arribar al cim de la muntanya, però per arribar-hi no n'hi haurà prou a aguantar físicament la duresa del recorregut, sinó que entre tots ells hauran d'anar pactant i establint mecanismes per tal de posar-se d'acord en el seu desenvolupament, i així es desencadenarà un procés de *respecte envers els pactes establerts*. Per tant es farà especial incidència en el respecte que mostren els participants, per exemple en el ritme de la caminada o a l'hora d'esperar-se en les cruïlles. Respectar les normes establertes implicarà entendre que el participant passa a prioritzar el fet d'arribar tot el grup junt per sobre del compliment de l'objectiu de forma exclusivament personal. Cada participant haurà de fer la seva aportació per tal que l'activitat s'assoleixi amb èxit, fins i tot proposant maneres noves de resoldre conflictes i nous pactes que no estiguin contemplats per la lògica interna (què passa si es queden sense aigua, què fer si comença a ploure...)

MARXA (CAI)		PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi	Aventura Risc Anticipació	Valent Calculador	Poruc Dubitatiu
		Ús de les capacitats reflexives o cognitives.	Intel·ligència Astúcia	Intel·ligent Clarivalent Astut	Ineficaç Autòmat
		Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
		Adaptació als canvis o imprevistos	Adaptabilitat Creativitat Atreviment Aventura Improvisació	Atrevit Creatiu Valent Segur	Apàtic Monòton Poruc Insegur

Relació amb el material	Ús de les capacitats reflexives o cognitives.	Intel·ligència Astúcia	Intel·ligent Clarivident Astut	Ineficaç Autòmat
	Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
	Tendència a una gran despesa energètica.	Resistència	Resistent	Esgotat
Relació participants	Comunicació motriu amb els demés. (Recerca d'objectius comuns)	Solidaritat Tolerància Respecte Empatia	Respectuós Altruista Tolerant Sacrificat	Intolerant Espectador Competitiu Egocèntric
CONDUCTES ASSOCIADES AL PACTE	Pacte de regles amb els altres	Respecte Diàleg	Mediador Dialogant	Provocador Dictador Trampós

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu de la marxa.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.1.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats.

L'activitat de la marxa tal com està plantejada es pot dir que es mostra congruent amb els objectius pedagògics plantejats i pretesos. Per una banda es ratifica que és una activitat en el medi natural i que per tant implicarà que tots els participants s'hagin d'adaptar d'una forma constant a les diferents situacions. Això, tal com s'ha citat anteriorment, portarà l'alumne a realitzar conductes motrius que impliquin presa de decisions, improvisació i valoració del risc. A més, la lògica interna de l'activitat obligarà el participant a ser respectuós amb el medi natural, ja que serà el responsable de no embrutar i mantenir net el medi natural.

Si observem la pràctica motriu de la marxa tenint en compte la interacció motriu, es comprova que es tracta d'una situació comotriu ja que els participants actuen junts però en canvi mantenen la seva autonomia en l'acció. La introducció de diferents normes, per part dels professors, fa que aquesta situació es converteixi en sociomotriu de cooperació ja que els participants passen a compartir els mateixos objectius, cosa que els obligarà a interactuar entre ells per aconseguir realitzar l'activitat amb èxit.

D'aquesta proposta de lògica interna es pot extreure per una banda que el participant, com a conseqüència de l'autonomia en l'acció, haurà de fer front i vèncer la dificultat i la duresa de l'activitat. Aquest fet suposarà al participant un augment del nivell d'autosuperació, d'autonomia, de constància i d'autoestima. I per altra banda, el fet que l'objectiu sigui compartit entre tots els participants farà que es desencadenin conductes motrius de solidaritat, respecte, tolerància i empatia.

7.1.2.- Carrera d'orientació

La carrera d'orientació desenvolupada en aquesta experiència pedagògica té lloc en el poble de Besalú. L'objectiu que es plantegen els professors és que els alumnes coneguin un poble de les característiques de Besalú, ja que és el lloc on es pernocta el primer dia.

Per portar a terme l'activitat, el grup es divideix en grups més petits, de tres o quatre persones, i a cadascun d'ells se li dóna un mapa del poble de Besalú i setze fotografies de llocs característics d'aquest. L'objectiu de cada grup és trobar en la realitat els llocs de les fotografies i situar-los en el mapa. Guanya l'equip que aconsegueix situar primer els setze indrets en el mapa.

7.1.2.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat.

- 1) L'espai de joc està limitat al casc antic del poble de Besalú.
- 2) El grup ha de realitzar l'activitat corrent i descansar en els moments en què s'apunta o es consulta quelcom en el mapa.
- 3) Els membres d'un grup han d'anar junts durant tota l'activitat.
- 4) Cada grup pot establir l'ordre i l'estratègia que cregui convenient per acabar el més ràpid possible.
- 5) Un cop s'aconsegueix situar les setze fotografies en el mapa cal anar a la plaça St. Pere, on es troben els professors.

7.1.2.b.- Relació amb l'espai.

És una activitat que es realitza en un espai urbà. En aquest sentit es pot parlar d'un espai semidomesticat ja que es tracta d'un medi artificial convenientment senyalitzat per l'acció humana.

El grau d'adaptabilitat que exigeix la carrera d'orientació en el poble de Besalú és menor que en el cas de la marxa. Si bé en els moments inicials la lògica interna de l'activitat obliga el participant a llegir i interpretar el medi on es troba, més tard, quan ja ha recorregut tot el casc antic (espai de joc) el grau d'incertesa desapareix i per tant es produeix una repetició de gestos tècnics (cursa) per a la recerca de la màxima eficàcia.

- L'espai com a objectiu a assolir.

L'activitat de la carrera d'orientació es presenta com l'assoliment de diferents subespais (llocs on es troben les diferents fotografies) per poder anar al lloc d'arribada i acabar l'activitat amb èxit.

7.1.2.c.- Relació amb el material.

- Objectes que es manipulen

En el cas de la carrera d'orientació que es planteja pel poble de Besalú es requereix un mapa del casc antic del poble de Besalú i un full on figuren les setze fotografies que han de localitzar els participants. Es tracta d'un material que, igual que en l'activitat de la marxa, no té una pertinència motriu però sí té repercussions de decisió cognitiva en la mateixa situació motriu. Sense el mapa l'activitat no tindria lloc en les circumstàncies expressades.

- Forma d'execució

La lògica interna de l'activitat obliga el participant a situar en el mapa el lloc que correspon a cada fotografia. És per aquest motiu que es pot realitzar l'activitat, si es vol, només utilitzant el mapa en el moment de marcar un indret que ja han trobat. En aquest

supòsit la forma correcta serà buscar punts de referència per tal que el participant trobi en el mapa el lloc on es troba (pont romànic, esglésies, carrers...).

En aquesta ocasió no està permesa la utilització de la brúixola per tal d'orientar el mapa. Això significarà que els alumnes hauran de prestar més atenció i comprovar que allò que van trobant es correspongui amb les dades que obtenen del mapa.

7.1.2.d.- Relació amb el temps.

En aquest cas, igual que en la marxa, no existeix cap límit per a la realització de l'activitat. No obstant això, la lògica interna de la carrera d'orientació agafa unes connotacions diferents ja que la norma d'arribar el més ràpid possible fa que el temps es converteixi en interacció de marca, i per tant generi per part del participant unes conductes motrius molt diferenciades a les de la marxa.

L'activitat no presenta cap mena d'ordenació de les unitats temporals, sinó que està contemplada com una activitat contínua sense interrupcions fins que s'aconsegueix acabar. Tampoc existeix cap mena de puntuació, ja que la lògica interna obliga els participants a trobar totes les setze fotografies per aconseguir acabar amb èxit l'activitat.

7.1.2.e.- Relació amb els participants.

La pràctica motriu de la carrera d'orientació urbana pel poble de Besalú pertany al domini d'acció cooperatiu però amb un matís significatiu ja que hi ha presència de companys i adversaris. La mateixa lògica interna de l'activitat ens indica que existiran dues menes de relacions entre els participants. Per una banda existeix la cooperació necessària entre els components d'un mateix grup, que es troba supeditada al fet d'intentar vèncer els altres equips. I per altra banda, la relació entre els diferents grups. En aquest cas no hi ha interacció motriu essencial ja que cada grup realitza l'activitat de forma lliure i autònoma, però el fet de trobar-se, per exemple, un equip en un carrer apuntant en el mapa farà variar la conducta d'un altre grup; o bé, veure que els altres grups corren a un ritme lent pot fer alterar també l'estratègia pròpia... És per tant una situació de comotricitat de rivalitat entre els diferents equips, ja que si bé els diferents grups no tenen cap interacció motriu, sí que es poden influir en l'aspecte emotiu o

estratègicament en el decurs de l'activitat. En tot cas el que sí que queda clar, per la pròpia lògica interna, és que la relació entre els diferents grups és de rivalitat i que per tant la cooperació només es limitarà en el sí de cada grup, ja que cadascun d'ells intentarà arribar el més ràpid possible i abans que tots els altres.

7.1.2.f.- *Processos associats a la pràctica de la carrera d'orientació*

Els processos que pot desencadenar la pràctica motriu de la carrera d'orientació quant a l'espai són els següents: importància de la lectura i interpretació del medi; utilització de les capacitats reflexives o cognitives; i presa de decisions.

Tal com s'ha assenyalat anteriorment, *la lectura i interpretació del medi* en els primers instants de l'activitat es presenta com un procés necessari per tal que el participant pugui moure's de forma correcta per l'espai de joc. En aquest sentit es pot parlar com a àmbit associat d'aquest procés l'*anticipació* que haurà d'efectuar el participant en cada moment per trobar la forma més eficaç de moure's en el medi en què es troba.

Cal dir que passats els moments inicials de l'activitat, quan el participant ja ha recorregut tot l'espai de joc, el medi on es troba el participant deixa de tenir el grau d'incertesa que existia al principi, ja que aquest va repetint una i altra vegada els mateixos espais (carrers, places...) per tal de localitzar les fotografies que no ha vist al principi (placa d'un carrer, una façana determinada, monument...). En aquest cas la lectura i interpretació del medi deixa de ser un aspecte primordial, ja que el participant ja el té controlat i es limita llavors a observar amb més detall l'espai que ja coneix.

Un lema que regeix les carreres d'orientació és "primer pensar i després córrer". Aquest fet reflecteix com és d'important el vessant *cognitiu* en aquesta activitat. El participant es veu abocat a decidir l'estratègia que utilitzarà i per tant a desenvolupar l'àmbit de la *intel·ligència i l'astúcia* per aconseguir acabar el més ràpid possible la cursa d'orientació. Precisament córrer més no significarà forçosament ser l'equip guanyador. Hi haurà grups que decidiran al principi fer una correguda ràpida per tot el poble, d'altres que aniran més a poc a poc però en canvi faran una observació més acurada, d'altres que observaran el mapa i esbrinaran pels carrers pels quals no han passat...

Un altre moment en què s'utilitzen les *capacitats reflexives o cognitives*, igual que en el cas de la marxa, és en el moment de la consulta del mapa (relació amb el material). De res servirà trobar en la realitat el lloc de les setze fotografies si el participant no sap situar-les en el lloc corresponent del mapa. En aquest sentit la lògica interna de l'activitat obliga el participant a fer ús de la capacitat cognitiva i per tant a orientar-se en tot moment.

Pel que fa al procés de *presa de decisions*, es constata que el participant, a partir de l'observació i interpretació del medi, es veu obligat a prendre decisions d'una forma constant (elegir l'itinerari, recordar carrers recorreguts...). Es pot afirmar també que la relació del participant amb el material és generadora del procés de *presa de decisions* ja que es presenta la possibilitat d'utilitzar el mapa com una font d'informació que ajudi el participant a escollir l'opció més eficaç per realitzar la tasca. Així, per exemple, el participant podrà decidir el recorregut més eficaç en l'inici de la carrera d'orientació, veure quins carrers queden per recórrer...

Quant a la relació del participant amb el temps, es pot comprovar com la norma d'arribar el més ràpid possible condiona les conductes motrius d'aquest. En aquest cas, si les conductes motrius són ajustades a la lògica interna, els participants es veuen abocats a desenvolupar processos de *priorització de la recerca de la victòria* i també de *comparació dels resultats* amb els altres grups (ordre d'arribada) per sobre de la cooperació entre els components d'un mateix equip. Tot això fa que l'alumne es vegi immers en un procés de competitivitat per tal de poder donar resposta a l'objectiu de l'activitat.

La durada de la carrera d'orientació oscil·la entre 45 i 60 minuts. Això suposa que a l'activitat de la carrera d'orientació se li pot associar el procés d'una *gran despesa energètica*, concretament de *resistència aeròbica*. D'aquí es pot afirmar que l'activitat incideix a estimular l'autosuperació, l'autoestima i la constància sempre i quan el participant aconsegueixi fer l'activitat amb èxit.

Pel que fa a la relació amb els altres participants, cal diferenciar la relació de cooperació existent entre els membres d'un mateix grup i la relació entre els diferents grups. Cal remarcar que la cooperació dins un mateix grup es veurà condicionada per l'obligació

d'arribar el més ràpid possible i així guanyar els altres grups. És per aquest motiu que la lògica interna de l'activitat porta el participant a prioritzar processos de *recerca de la victòria* i per tant a comparar els resultats amb els altres grups. Aquests processos fan que es pugui associar l'àmbit de la *competitivitat* a la carrera d'orientació com a característica principal de la relació entre els participants.

Cal incidir en el fet que la cooperació existent dins el mateix grup pot fer pensar que es poden desencadenar els mateixos processos que en l'activitat de la marxa (solidaritat, empatia...). Cal remarcar, però, que es presenten amb uns trets molt diferenciats. Per una banda en l'activitat de la marxa els objectius eren comuns per a tot el grup, mentre que en la carrera d'orientació els objectius comuns només fan referència al grup de 3/4 persones, i per tant es coopera, tal com s'ha anat remarcant, per tal de guanyar els altres.

CARRERA D'ORIENTACIÓ (CAI)	PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES	
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Ús de les capacitats reflexives o cognitives.	Intel·ligència Astúcia	Intel·ligent Clarivident Astut	Ineficaç Autòmat
		Preses de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
		Ús de les capacitats reflexives o cognitives.	Intel·ligència Astúcia	Intel·ligent Clarivident Astut	Ineficaç Autòmat
		Preses de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
	Relació amb el material	Tendència a una gran despesa energètica.	Resistència	Resistent	Esgotat
		Comparació de resultats	Competitivitat Desafiament	Entregat	Apàtic Provocador
		Exaltació de la victòria o del fracàs.	Agressivitat Competitivitat	Competitiu Compensiu	Mal perdedor Agressiu
	Relac. Particip.	Comparació de resultats	Competitivitat Desafiament	Entregat	Apàtic Provocador
		Exaltació de la victòria o del fracàs.	Agressivitat Competitivitat	Competitiu Compensiu	Mal perdedor Agressiu

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu de la carrera d'orientació.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.2.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats.

La carrera d'orientació, segons la seva lògica interna, presenta algunes disfuncions entre els objectius pedagògics i el que s'espera d'aquesta. Començant primer per allò que concorda amb els objectius proposats, s'observa que és una pràctica motriu que exigeix una gran despesa energètica (relació amb el temps). Per tant voldrà dir que ajudarà el participant a treballar la resistència aeròbica i com a conseqüència que es puguin desenvolupar valors com l'autosuperació, l'autoestima i la constància.

Després existeix la relació amb l'espai i amb el material, que tot i no anar en contra dels objectius pedagògics es presenta com una relació amb el participant que no ofereix la solució òptima per desenvolupar tots els processos que es puguin derivar de l'activitat. Així d'aquesta manera tenim la relació de l'espai, que si bé al principi es presenta com una relació d'incertesa, al cap de poc es converteix en una activitat repetitiva i per tant deixa d'aportar tots els beneficis d'aquesta relació (adaptació, creativitat, aventura...). Quant a la relació amb el material que s'utilitza, dir que només s'utilitza en el moment de situar la fotografia en el lloc que correspon. El mapa no es presenta, com en el cas de la marxa, com un element indispensable per tal de prendre decisions i interpretar el medi, i per tant la utilització de les capacitats reflexives o cognitives és molt menor en el cas de la carrera d'orientació pel poble de Besalú.

I per últim cal mencionar la relació entre els participants, que és on existeix una clara disfunció entre els objectius pedagògics i la pràctica motriu proposada. Una de les premisses expressades pels professors a través dels objectius pedagògics és el foment de la cooperació entre tots els participants per tal de desenvolupar valors com la solidaritat, tolerància, empatia... En aquest sentit l'activitat proposada posa en acció els participants precisament per aconseguir objectius totalment contraris als desitjats.

7.1.3.- Bicicleta de muntanya

La bicicleta de muntanya es presenta com una de les eines de transport que utilitzen els participants per realitzar els diferents desplaçaments durant la travessa. L'activitat consisteix a recórrer un itinerari de 16 Km el segon dia de ruta (Besalú-Esponellà) i de 30 Km el tercer dia de ruta (Esponellà-Torroella de Fluvià).

Per a la seva realització els participants disposen de la informació del rutòmetre de tot el recorregut (inclòs en el llibre de ruta), el qual han de consultar i interpretar per poder arribar al punt d'arribada.

Igual que en el cas de la marxa, els professors resten en un segon terme i deixen que els alumnes prenguin totes les decisions durant tot el recorregut. Tan sols s'intervé si la situació ho requereix per tal de vetllar per la seguretat de l'activitat i dels mateixos participants.

Un altre aspecte que cal destacar és que el grup de participants realitza tot el recorregut de forma autònoma i sense cap mena de seguiment per part de la furgoneta d'intendència. Es programa un trajecte diferenciat per a la furgoneta per tal que no coincideixi amb els participants.

7.1.3.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat.

- 1) S'apliquen les normes vigents de trànsit, tant generals com específiques del ciclista, per poder circular de forma segura.
- 2) Tots els alumnes han de circular amb casc.
- 3) Els alumnes han d'anar tots junts en el trajecte i aconseguir arribar també tots junts al punt d'arribada.
- 4) A cada cruïlla de camins els alumnes s'han de parar per tal d'esperar tots els companys/es, consultar el rutòmetre i decidir entre tots quin és el camí correcte.
- 5) Els alumnes són responsables de preservar i no embrutar el medi natural. Si es genera alguna mena de brossa (begudes, papers...) cada alumne la guardarà en la seva motxilla per més tard poder-la llançar a les deixalles.

7.1.3.b.- Relació amb l'espai.

L'espai on es realitza l'activitat és en el medi natural i té la característica principal que la relació que es produeix amb el participant és d'incertesa, ja que aquest ha d'observar i interpretar el medi per tal de poder adaptar-se a les exigències i canvis que s'hi van produint.

- L'espai com a objectiu a assolir.

En la pràctica motriu de la bicicleta de muntanya l'assoliment de l'espai (càmping d'Esponellà o bé el poble de Torroella de Fluvià) representa l'objectiu final de la mateixa activitat. La relació del participant amb el medi anirà encaminada a desxifrar i esbrinar quin és el camí que porta al punt d'arribada. Per aconseguir-ho caldrà que el participant vagi assolint diferents subespais de forma correcta al llarg de tot el recorregut. Aquests subespais representen les diferents cruïlles que es va trobant el participant. Escollir de forma errònia en una d'aquestes cruïlles implicarà, si no es corregeix, no poder arribar a l'objectiu final. No existeix, per tant, cap sistema de puntuació per l'assoliment dels diferents subespais, i tan sols l'arribada al punt final per part de tot el grup indicarà que l'activitat s'ha assolit amb èxit.

7.1.3.c.- Relació amb el material.

- Objectes que es manipulen

Per a la realització de l'activitat el participant manté relació amb tres tipus de materials o objectes diferenciats. Per una banda utilitza la bicicleta com a mitjà de transport per realitzar tot el recorregut, i per altra banda utilitza el rutòmetre i el comptaquilòmetres per poder consultar quin és l'itinerari correcte (material vinculat a l'espai que intervé de forma indirecta).

La bicicleta se la porta cada participant i no es demana cap característica tècnica especial (tipus de frens, quadre...). Tan sols s'indica que ha de ser una bicicleta de muntanya, donat que gran part del recorregut transcorre per pistes forestals, i també que aquesta estigui en bones condicions en el moment d'emprendre la travessa.

Cada participant té un rutòmetre, inclòs en el llibre de ruta, per tal que cadascú pugui consultar l'itinerari quan ho cregui convenient o quan la situació ho requereixi. A més, s'utilitza un comptaquilòmetres per tal de saber quin tros s'ha realitzat del trajecte i poder comprovar d'aquesta manera si concorda amb les dades que s'assenyalen en el rutòmetre. En el cas del comptaquilòmetres es demana als participants que en tinguin, igual que amb la bicicleta, que el portin i comparteixin les dades obtingudes a partir d'aquest amb els seus companys/es que no en duguin.

Durant tota l'activitat s'utilitza també un altre objecte com és el casc. En aquesta ocasió el casc és un material que proporciona el mateix institut a aquells alumnes que no en tenen.

- Forma d'execució

La lògica interna de l'activitat obliga el participant a dominar diferents tasques per poder aconseguir realitzar l'activitat amb èxit. Per una banda, ha de dominar la bicicleta amb soltesa (anar amb una mà, efectuar girs tancats, baixar per un pendent pronunciat...) per assegurar que el nivell tècnic exigít pel mateix recorregut estigui en consonància amb el nivell real del participant. Cal també que el participant conegui i sàpiga emprar tot el sistema de canvi de marxes de la forma més adequada per tal d'estalviar esforços i ser més eficaç en la despesa energètica.

Un altre aspecte fonamental d'execució és la senyalització que el participant ha de fer quan pretén realitzar alguna maniobra mentre està circulant amb bicicleta (girar a l'esquerra, a la dreta, aturar-se...). Això implica que ha de conèixer el codi de circulació i també els gestos específics per a la circulació com a ciclista. I per últim, el participant ha de saber posar a la pràctica coneixements de mecànica per tal de resoldre els problemes que sorgeixin en el transcurs del recorregut com per exemple la punxada d'una roda o bé el trencament d'una cadena.

Pel que fa a la utilització del rutòmetre, el participant ha de consultar-lo en cada cruïlla i comprovar que la dada del comptaquilòmetres i la que s'assenyala en el mateix rutòmetre coincideixin. Més tard, observarà si la cruïlla representada gràficament en el

rutòmetre concorda amb la que ell visualitza en la realitat i decidirà quina és la direcció encertada a partir del que indiqui també el rutòmetre.

7.1.3.d.- Relació amb el temps.

Igual que passava en el cas de l'activitat de la marxa, no existeix un temps límit per realitzar el recorregut ni tampoc cap sistema de puntuació. Tan sols l'arribada de tot el grup, més aviat o més tard, és el que determina l'assoliment dels objectius de l'activitat.

La pràctica motriu de la bicicleta de muntanya tampoc presenta cap mena d'ordenació de les unitats temporals (ordre d'execució, segmentació de l'activitat en diferents parts...). És la dinàmica del propi grup allò que determina per exemple el ritme de circulació, les aturades per descansar i menjar...

7.1.3.e.- Relació amb els participants.

La pràctica motriu de bicicleta de muntanya, tal com està plantejada en els dos recorreguts de l'experiència pedagògica, pertany al domini de les situacions sociomotrius de cooperació amb presència d'incertesa. Aparentment pot semblar una situació comotriu, però les condicions pedagògiques introduïdes (esperar-se, arribar tots junts, decidir entre tots...) fan que es converteixi en sociomotriu de cooperació.

La cooperació entre els participants passa a ser un element clau fruit de les condicions pedagògiques establertes (arribar tot junts, decidir entre tots el camí correcte...), però també perquè el fet de circular en grup obliga el participant a interaccionar, molt sovint a partir de gestemes, per tal que tot el grup sàpiga i anticipi l'acció motriu que es portarà a terme.

En aquest cas, a diferència del que passava en la marxa, mentre el participant va amb bicicleta està interaccionant permanentment amb els demés participants. Circular en grup implica posar-se d'acord i actuar segons unes normes conegudes per tots els membres del grup. Així, per exemple, quan es circula en fila d'un i els de davant volen parar, ho han d'indicar per tal que els del darrere puguin frenar a temps i no es provoqui un xoc en cadena; quan es vol fer la maniobra de creuar cap a l'esquerra tot el grup ho

ha d'indicar per tal que tots en tinguin coneixement, però també per si hi ha algun cotxe al darrere, ja que així podrà anticipar els moviments del grup; quan hi ha quelcom que pot representar un risc (cotxe, forat a la carretera...) els participants han d'avisar a la resta del grup... No es tracta per tant de circular en companyia (situació comotriu) sinó d'interaccionar de forma constant amb els demés participants per tal de poder circular de la manera més segura i eficaç. És en aquest sentit que es pot dir que l'activitat de la bicicleta de muntanya està carregada d'una elevada semiotricitat, tant pel que fa als signes que elaboren els propis participants com pels codis que han d'anar desxifrant al llarg del recorregut (senyals, rètols...).

7.1.3.f.- Processos associats a les conductes motrius de l'activitat

La relació del participant amb l'espai fa que es desencadenin processos, igual que en l'activitat de la marxa, com la lectura i interpretació del medi, la utilització de les capacitats reflexives o cognitives, la presa de decisions i l'adaptació als canvis imprevistos.

El participant es veu obligat, fruit de la incertesa generada a partir de la relació amb el medi, a *llegir-lo i interpretar-lo* de forma constant. Es presenta com un espai que el participant no coneix, que va canviant contínuament i que li exigeix per tant una adaptació permanent. A aquest procés d'interpretació continu del medi se li associen àmbits com són el sentit de l'*aventura* que experimenta el participant a partir d'anar resolent les dificultats que li van sorgint, l'*apreciació del risc* valorant les diferents situacions que puguin suposar algun perill, i la capacitat d'*anticipació* a causa precisament del continu estat d'atenció a què es veu abocat.

La relació del participant amb l'espai i també amb el material utilitzat fa que l'activitat de la bicicleta de muntanya potenciï el procés de la utilització de les *capacitats reflexives o cognitives*. El participant es veu obligat, a partir de l'observació del medi i també de les dades que li aporta el rutòmetre, a processar tota aquesta informació i extreure'n conclusions. Aquest procés s'associa a l'àmbit de la *intel·ligència i astúcia* necessàries per tal de trobar la solució més adequada en cada moment.

La lògica interna de l'activitat obliga el participant a prendre decisions de forma constant en cada cruïlla amb què es troba. Així, la presa de decisions es presenta com una condició indispensable si el participant vol realitzar l'activitat amb èxit. A aquest procés se li associa principalment la recerca de l'*eficàcia* en les diferents eleccions que efectua el participant, però també en l'àmbit de la *valoració del risc*, ja que cada decisió presa comporta per a aquest una implicació quant a prudència o atreviment.

Fins aquest moment s'ha fet incidència en la manera en què el participant llegeix i interpreta el medi i anticipa la seva acció a partir de la informació que n'obté. Però precisament per la relació d'incertesa que aquest té amb el medi fa que es puguin produir situacions no previstes i que requereixin una resposta immediata del participant. Seria el cas que es posés a ploure, que un camí estigués tallat per una esllavissada... Totes aquestes situacions impliquen un procés d'*adaptació als canvis o imprevistos* al qual s'associen àmbits com l'*adaptació* exigida precisament per les dificultats del medi, *la creativitat* o manera de solucionar els problemes, el grau d'*atreuiment* que suposa donar resposta a aquests imprevistos, l'obligació d'*improvisar* davant la nova situació i una vivència de l'*aventura* generada per tota la situació d'incertesa.

Un altre aspecte que condiciona la relació del participant amb el medi és la condició pedagògica de preservar i no embrutar el medi natural. En aquest cas el participant es veu obligat per la lògica interna a responsabilitzar-se de deixar l'espai per on passa el màxim de net (no llançar papers a terra, guardar la brossa a la motxilla fins que es trobi una paperera...) i també de tenir cura i no malmetre'l precisament per la pròpia acció.

Quant a la relació del participant amb el material, en aquest cas amb la bicicleta, cal dir que es desencadenaran processos que implicaran un control del propi cos i per tant una exigència de coordinació per tal d'anar sortejant amb èxit les diferents exigències tècniques del recorregut (pendents forts, travessar un rierol...)

La condició de portar casc implicarà que els participants podran experimentar i constatar la manera en què aquesta mesura de seguretat no fa minvar la pròpia pràctica, i es podrà incidir així en l'àmbit de l'*apreciació del risc i la prevenció*.

El temps en l'activitat de la bicicleta de muntanya no està limitat, per tant la relació que hi manté el participant és inexistent. Això té com a conseqüència que la relació entre els participants estigui centrada exclusivament en la cooperació, ja que les conductes motrius de cadascun d'ells no estan condicionades pel fet d'arribar el més ràpid possible. Existeix temps per solucionar petites dificultats que sorgeixen (punxada d'una roda, ajustar frens...), temps per observar el paisatge, temps per fer fotografies, temps per menjar i beure... En definitiva, una relativització del temps.

D'altra banda cal remarcar que la relació del participant amb el temps sí que adquireix importància quan es constata que l'activitat té una durada aproximada de cinc hores (incloent parades, imprevistos, consultes del rutòmetre...). En aquest cas la relació amb el temps desencadena un procés d'una *gran despesa energètica* que portarà el participant a desenvolupar la *resistència aeròbica*. L'assoliment de l'èxit en l'activitat suposarà que el participant pugui millorar en l'autoestima, l'autosuperació i la constància.

En la relació entre els participants, la pràctica motriu de la bicicleta de muntanya es presenta com una activitat molt rica quant a processos que s'hi desencadenen. Per una banda s'hi genera un procés de comunicació motriu, ja que la lògica interna de l'activitat estableix que els objectius són compartits per tots els participants. Això implica que l'activitat porta els participants a cooperar entre ells, i com a conseqüència a desenvolupar àmbits com la solidaritat, la tolerància i l'empatia. A més, fruit també de la mateixa cooperació necessària entre els participants es genera un procés de *pacte de regles amb els altres*. L'activitat posa les condicions perquè els participants hagin de prendre decisions de forma conjunta i per tant fa que desenvolupin el diàleg entre ells, i com a conseqüència es treballa el *respecte cap a l'altra persona* (diferències d'opinions, d'actuacions...). I per últim, tal com s'ha comentat anteriorment, el fet de circular en grup implica que tots els participants es posin d'acord per tal de fer l'activitat completament segura (fer les senyalitzacions corresponents, avisar davant qualsevol incident...).

BICICLETA DE MUNTANYA (CAI)	PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES	
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi	Aventura Risc Anticipació	Valent Calculador	Poruc Dubitatiu
		Ús de les capacitats reflexives o cognitives.	Intel·ligència Astúcia	Intel·ligent Clarivalent Astut	Ineficaç Autòmat
		Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
		Adaptació als canvis o imprevistos	Adaptabilitat Creativitat Atreviment Aventura Improvisació	Atrevit Creatiu Segur Valent	Apàtic Monòton Insegur Poruc
	Relació amb el material	Ús de les capacitats reflexives o cognitives.	Intel·ligència Astúcia	Intel·ligent Clarivalent Astut	Ineficaç Autòmat
		Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
	Relació amb el temps	Relativització del temps			
		Tendència a una gran despesa energètica.	Resistència	Resistent	Esgotat
	Relació amb els participants.	Comunicació motriu amb els demés. (Recerca d'objectius comuns)	Solidaritat Tolerància Respecte Empatia	Respectuós Altruista Tolerant Sacrificat	Intolerant Espectador Competitiu Egocèntric
	CONDUCTES ASSOCIADES AL PACTE	Pacte de regles amb els altres	Respecte Diàleg	Mediador Dialogant	Provocador Dictador Trampós

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu de la bicicleta de muntanya.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.3.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats.

La pràctica motriu de la bicicleta de muntanya es mostra congruent amb els objectius pedagògics del conjunt de la Travessa. La relació que el participant manté amb els diferents components de la lògica interna (espai, material, temps i altres participants) incideixen en els tres grups d'objectius plantejats. Així, tenim que es dona resposta als objectius referents al creixement personal (adaptació, relativització del temps i autoestima), als objectius referents a la relació interpersonal (cooperació) i també als objectius referents a la cura i respecte pel medi natural (respecte)

Primer de tot, cal remarcar que l'activitat de bicicleta de muntanya, en les condicions expressades, es situa en el domini d'acció de les situacions sociomotrius de cooperació amb presència d'incertesa. Això implica que primer de tot el participant es veu abocat a moure's pel medi natural, cosa que li exigirà una capacitat d'adaptació de forma permanent per tal de solucionar les dificultats que li vagin sorgint. A més, el participant realitza una important tasca cognitiva fruit de la relació amb el medi natural i el material (rutòmetre) per tal trobar la resposta adequada en cada moment. Cal ressaltar novament que la situació motriu passa a ser considerada de cooperació pels condicionants pedagògics introduïts pel professorat (arribar tots junts, esperar-se, decidir entre tots...).

També cal dir que les condicions pedagògiques plantejades posen el participant en una situació en què l'*autonomia* pren un paper destacat, ja que en tot moment és el responsable de la presa de decisions al llarg de tot el recorregut.

La durada del recorregut (relació amb el temps) fa que el participant es vegi obligat a realitzar una activitat de llarga durada i que per tant es pugui fer incidència principalment en el desenvolupament de la resistència aeròbica. El participant haurà de ser *constant* durant tot el recorregut i anar assolint petits objectius (arribar a la meitat del recorregut, arribar a dalt d'una pujada ...) si vol acabar amb èxit l'activitat. Aquesta constància implica al mateix temps que el participant augmenti, com a conseqüència, la capacitat d'*autosuperació* fruit d'anar assolint els reptes que es va proposant. Ja s'ha comentat anteriorment que la relació que el participant manté amb el temps no afecta en el sentit d'establir una durada concreta de l'activitat, ni tampoc a l'hora decidir el guanyador a partir de l'ordre d'arribada. Això implica que tots els participants, quan aconseguen arribar al punt d'arribada fruit de l'esforç personal, es vegin reconfortats i això tingui repercussions pel que fa a l'augment de l'*autoestima*.

Utilitzar la bicicleta (relació amb el material) implica totes unes qüestions prèvies que el participant ha de conèixer i saber fer. Primer de tot, cal destacar la coordinació i habilitat necessàries que exigeix el propi material. No n'hi ha prou a tenir un bon estat de forma sinó que a més s'ha de dominar la bicicleta per tal que la conducció sigui segura. Això implicarà saber anar amb una mà (per poder fer els senyals viaris corresponents), aguantar l'equilibri en trams difícils, baixar pendents pronunciats...

També cal destacar la necessitat que el participant conegui i experimenti coneixements sobre educació viària (senyalització de cruïlles, ordre de prioritat...) i de mecànica de l'aparell que utilitza (arreglar roda punxada, cadena...). Pel que fa als coneixements d'educació viària, implicarà que el participant tingui coneixement de causa de com actuar davant de fets reals i pugui decidir amb criteri sobre allò que succeeixi. Com a conseqüència de la presa de decisions que assumeix el participant es pot associar l'àmbit de la *prudència i la prevenció* com un tret diferenciat i característic d'aquest tipus d'activitat. Quant als coneixements de mecànica que el participant ha de dominar, aquests tenen repercussió en el grau d'*autonomia* que el participant desenvolupa al llarg de tot el recorregut. No saber arreglar una roda punxada suposaria tenir una dependència exclusiva del cotxe de suport i per tant un treball de l'autonomia nul. Cal remarcar també que l'aparició de petits problemes mecànics origina una reacció de solidaritat entre els participants, ja que si bé la bicicleta és un material individual, l'ajuda i el fet trobar solucions als problemes que sorgeixen és responsabilitat de tot el grup.

Incidint més en la relació entre els participants, cal remarcar que la cooperació entre els participants passa a ser necessària, fruit de la lògica interna, si es vol assolir l'activitat amb èxit. Això vol dir que els objectius són compartits per tot el grup, i per tant es dona un marc en el qual es desenvolupen valors com la solidaritat, la tolerància i l'empatia. Un exemple de *solidaritat* seria, tal com s'ha expressat anteriorment, l'ajuda a un company a reparar la bicicleta però també qualsevol situació que impliqui compartir responsabilitats per tal de tirar endavant l'activitat (posar-se d'acord, compartir material, compartir menjar, marcar un ritme adequat per a tots...). La mateixa dinàmica del grup fa que existeixin diferències entre els mateixos participants quant a maneres de fer, d'actuar i de pensar. Això implicarà que el participant haurà de fer un exercici de *tolerància* davant situacions en què discrepa del criteri o solució adoptats pels altres (decidir quan es para a menjar, decidir quin camí és el correcte...). Cal destacar també el desenvolupament de l'*empatia* quan algun participant té algun problema (cansament, caiguda, dificultats en un tram...). En aquestes ocasions el participant es veu abocat a entendre com es sent el seu company i a actuar en conseqüència per tal d'ajudar-lo (parar una estona, minorar la marxa, ajudar-lo en les cures, fer-li companyia...).

7.1.4.- Tirolina

La tirolina forma part d'un conjunt d'*activitats d'aventura*¹ que es proposen als participants de la travessa a través d'una empresa especialitzada en aquest tipus d'activitats. L'objectiu dels professors era poder realitzar diferents activitats a la natura que difícilment es podien realitzar a l'escola per diferents motius (manca de recursos materials, econòmics, espai...). La idea inicial era que les activitats contractades per les empreses especialitzades fossin complementàries a les que es feien de forma autònoma.

El conjunt de les activitats estaven organitzades en forma de circuit pel qual passaven tots els alumnes durant una hora i mitja. El circuit constava de tres estacions amb les següents activitats:

Estació 1: Camp d'aventura (Tirolina i pont tibetà)

Estació 2: Escalada.

Estació 3: Tir amb arc.

Per a la realització de l'activitat tots els participants es repartien en tres grups i anaven a l'estació que els pertocava. En el cas del camp d'aventura els esperaven dos monitors que els explicaven el funcionament i l'organització de l'activitat.

Cada alumne havia de fer un circuit que constava de dues passades per la tirolina i una pel pont tibetà. Si sobrava temps, els participants podien repetir l'activitat.

7.1.4.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat.

- 1) Els participants, per realitzar l'activitat, han d'utilitzar de forma obligatòria l'arnès, el casc i els guants.
- 2) L'activitat es realitza individualment de forma que s'estableix un ordre per a la seva realització. Mentre un participant realitza l'activitat, els altres esperen el seu torn ja

¹ Denominació que empen les diferents empreses especialitzades, i que també s'empra popularment, per designar tot tipus d'activitats físiques en el medi natural. En aquesta investigació es designa cada pràctica motriu pel seu nom i es posa èmfasi a analitzar la lògica interna per poder saber què se'n pot esperar de cadascuna i així fer una diferenciació pertinent per als objectius pedagògics pretesos.

sigui contemplant el company o bé preparant-se per començar l'activitat (posar-se l'arnés i el casc).

3) Les indicacions de sortida les dóna el monitor quan totes les condicions de seguretat estan revisades i resoltes.

4) En acabar l'activitat, és responsabilitat del monitor treure els sistema de seguretat del participant.

7.1.4.b.- Relació amb l'espai

La pràctica motriu de la tirolina es realitza enmig d'un entorn natural i per tant pot fer pensar que la relació entre el medi i el participant és generador d'incertesa. Si s'observa amb deteniment aquest tipus de relació, es constata que les condicions de pràctica resten inalterables durant tot el seu transcurs. Es tracta d'un cas en què s'utilitza el medi natural per poder-hi fer una pràctica motriu però que realment es podria experimentar en qualsevol lloc, fins i tot en un espai tancat com poden ser per exemple els parcs infantils.

Els participants no interpreten en cap moment l'espai on es troben, tan sols es deixen anar i resten subjectes a les lleis de la pròpia mecànica de l'activitat i de les indicacions del monitor. Es pot concloure que la tirolina, en les condicions expressades, és una activitat que tant pot ser realitzada en un espai "indoor" (gimnàs, pavelló...) com en un espai "outdoor" (muntanya, riu...) sense que la relació entre el participant i l'espai es vegi alterada. En tot cas el que faria variar aquesta relació seria per exemple l'alçada des de la qual es llança el participant (sensació de por, vertigen...), però això no depèn en cap cas de si l'activitat es realitza en un espai obert o tancat.

- L'espai com a objectiu a assolir

L'objectiu de la pràctica motriu és que el participant aconsegueixi arribar a l'altre extrem de la tirolina. Per poder assolir amb èxit l'activitat el participant ha de prendre la decisió i valentia de deixar-se anar en el moment inicial. Un cop es comença a baixar per la tirolina, el participant no manté cap mena de control sobre el medi on es desenvolupa l'activitat.

7.1.4.c.- Relació amb el material

- Objectes que es manipulen

Per poder realitzar l'activitat de la tirolina són necessaris dos tipus de materials. Per una banda cal la infraestructura de la mateixa tirolina (cables, tensors, mosquetons...) i per altra banda cal el material que ha d'utilitzar el propi participant (arnés, casc i guants).

Pel que fa a la infraestructura de l'activitat, cal remarcar que es tracta d'una instal·lació permanent que ha muntat l'empresa contractada i que és ella mateixa la que s'encarrega del seu manteniment. Quant a la relació que el participant manté amb tot l'altre material, cal dir que es tracta d'una relació més de prevenció i seguretat que no de manipulació. Així, per exemple, el casc serveix per a una possible topada amb l'arbre del final de la tirolina; la utilització de guants serveix per protegir les mans en el moment de la baixada davant qualsevol imprevist amb els mosquetons i cables; i l'arnés serveix per garantir que el participant no caurà al buit.

- Forma d'execució

La utilització bàsica del material correspon als monitors. El participant és l'encarregat de posar-se el casc, els guants i l'arnés. Per començar l'activitat el monitor lliga les dues politges a l'arnés del participant i als dos cables de la tirolina. En el desenvolupament de l'activitat el participant s'ha d'agafar a les dues cintes que el subjecten als cables i inclinar el cos enrere per separar-se del sistema de lliscament i evitar d'aquesta manera possibles interferències (enganxament de dits, cabells...). A més, el participant ha de procurar mantenir les mans obertes per tal que el cos es mantingui estable i no comenci a rodar durant la baixada.

7.1.4.d.- Relació amb el temps

Tot i que hi ha un límit d'una hora i mitja per realitzar l'activitat per part de tot el grup, aquest temps és suficient com perquè el participant no es vegi condicionat per aquest a l'hora de realitzar l'activitat. Es temporitza l'activitat per tal de coordinar-la amb les

altres activitats del circuit (escalada i tir amb arc) i no per esperar que el participant realitzi l'activitat en major o menor celeritat.

El participant, en el moment de l'execució, té el temps que calgui per poder realitzar l'activitat, bàsicament en el moment inicial, ja que és quan floreixen els dubtes, les pors, el vertigen... En el cas que un participant no s'atreveixi a realitzar l'activitat (conducta motriu desajustada), se l'anima a superar les pors que pugui tenir i sinó se'l convida a provar-ho més tard quan hagi vist la resposta dels seus companys/es (lògica externa).

En aquesta activitat existeix un ordre d'execució, ja que al tractar-se d'una situació psicomotriu els participants han d'anar passant d'un en un per la tirolina. A més, l'activitat està segmentada en diferents parts. Cada participant es tira per la tirolina dues vegades seguides i després realitza el pont tibetà. Aquest fet es produeix per tal que els participants no s'hagin de treure i posar multitud de vegades l'arnés. D'aquesta manera són més efectius en el temps i per tant es possibilita que aquests puguin repetir unes quantes vegades més l'activitat.

No existeix cap sistema de puntuació, i el que determina l'èxit és que cada participant s'atreveixi a experimentar la sensació de tirar-se per la tirolina.

7.1.4.e.- Relació amb els altres participants

L'activitat de la tirolina es situa en el domini d'acció de les situacions psicomotrius. A més, com que l'activitat es realitza en grups de 10/12 persones es situa en el subdomini de les situacions comotrius alternes. Es tracta d'una situació motriu en què no hi ha interaccions motrius essencials, però sí que hi ha presència de companys quan un participant realitza la tasca i per tant això pot tenir incidència a nivell afectiu.

7.1.4.f.- Processos associats a la pràctica de la tirolina

Tot i que l'activitat de la tirolina, tal com s'ha comentat anteriorment, s'efectua en el medi natural, la relació que el participant manté amb aquest no és en cap moment d'incertesa. El medi roman estable durant el transcurs de l'activitat i això fa que no se li puguin associar processos semblants als de l'activitat de la marxa o de la bicicleta de

muntanya (ús de capacitats reflexives, adaptació als canvis, interpretació de les irregularitats del medi). El participant només es veu obligat, per la lògica interna, a *prendre la decisió* de si es vol llançar per la tirolina, incidint d'aquesta manera en l'àmbit de *l'atreviment i aventura*.

Cal dir, però, que aquesta presa de decisions pot suposar un repte i un objectiu a assolir la primera vegada que es realitza l'activitat. En canvi, un cop el participant l'ha experimentat una vegada, el procés de presa de decisions perd tota la importància ja que es converteix en un acte mecànic. Una repercussió important que pot tenir aquesta presa de decisions per part del participant, un cop ha aconseguit travessar la tirolina, és que aquest es senti orgullós i satisfet d'haver assolit l'objectiu proposat, la qual cosa incidiria en àmbits com l'autosuperació i l'autoestima.

Com a situació psicomotriu i amb absència d'incertesa, pot fer pensar que es poden desencadenar processos que impliquin el màxim control del propi cos, associant-hi àmbits com la coordinació, la concentració o fins i tot la creació d'automatismes per a la recerca de l'eficàcia de l'activitat. Cal dir al respecte que la exigència motriu de l'activitat sobre el participant és mínima ja que es limita tan sols a controlar el cos per tal que no doni voltes i es mantingui estable durant tota la baixada. Fins i tot en el supòsit que el cos no estigui estable tampoc passa res, ja que l'activitat es pot realitzar igualment i de forma segura.

La relació que el participant manté amb el material és pràcticament nul·la ja que només es limita al correcte posicionament dels diferents aparells (casc, guants i arnés) per tal de realitzar l'activitat de forma segura. Cal remarcar a més que tota la supervisió del material va a càrrec del monitor, i per tant l'ús de les capacitats reflexives que se'n podria desprendre és inexistent. Tan sols el participant es veu obligat a utilitzar d'una forma determinada les cintes que el lliguen als cables. Aquest ha de procurar mantenir-les separades per tal que el cos quedi més estable i no comenci a rodar. En aquest aspecte s'incideix en el procés de *màxim control del propi cos* i concretament en l'àmbit de la *coordinació*.

Quant a la relació del participant amb el temps es pot dir que pràcticament és inexistent per dos motius. Primer de tot perquè el participant no té límit per decidir-se a realitzar

l'activitat i per tant això fa que no es vegi condicionat a actuar d'una forma ràpida i precipitada. I segon, perquè un cop es realitza l'activitat, aquesta té tan poca durada (5/6 segons) que fa impossible que es desencadenin processos com per exemple de tendència d'una gran despesa energètica, com passava en els casos de la marxa i la bicicleta de muntanya.

Pel que fa a la relació entre els participants cal dir que no hi ha cap interacció motriu essencial, ja que es tracta d'una situació psicomotriu. El participant en el moment de realitzar l'activitat tant sols té relació amb ell mateix i com a màxim atén a les indicacions que li pot fer el monitor (lògica externa). No obstant això, la influència dels companys/es que observen el participant pot tenir incidència en el camp afectiu, com pot ser per exemple que no s'atreveixi a fer l'activitat per por de fer el ridícul, o pel contrari, que se senti satisfet per haver superat les pors gràcies al suport dels propis companys/es.

TIROLINA (CAI)	PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES	
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
		Situacions motrius sense canvis	Constància Automatismes	Constant Persistent	Impacient Inconstant
	Relació amb el material	Màxim control del propi cos (gairebé nul)	Coordinació Concentració	Coordinat Concentrat	Descoordinat Precipitat
	Relació amb el temps	Relativització del temps.			
	Relació particip.	Inexistent (situació psicomotriu). Possibilitat d'influència en el terreny afectiu			

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu de la tirolina.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.4.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats

Per determinar la idoneïtat de la pràctica motriu de la tirolina cal tenir presents els objectius pedagògics establerts pels professors i no deixar-se portar només per la sensació de si agrada més o menys als alumnes. Evidentment es tracta d'una pràctica molt freqüent que s'ofereix a les escoles quan van a realitzar activitats a la natura, i per tant pot fer pensar que és una activitat adequada per als objectius proposats. Tot i que es pugui ratificar que l'activitat de la tirolina és molt divertida i lúdica, la seva lògica interna constata que dista molt dels plantejaments pedagògics del conjunt de la travessa.

Primer de tot es ratifica que es realitza una pràctica motriu en el medi natural però que per contra no se n'aprofiten els avantatges (adaptació constant, interpretació del medi, ús de capacitats cognitives), ja que aquest roman estable durant tot el transcurs de l'activitat. A més, la presa de decisions que es genera en l'activitat es limita al primer moment de la seva realització, fruit precisament de les diferents pors i dubtes que sorgeixen al participant. Un cop passat aquest primer moment la presa de decisions no és un procés clau per al desenvolupament de l'activitat.

Aquesta relació amb l'espai implica que no es pugui atendre l'objectiu pedagògic de l'autonomia, com passava en el cas de la marxa i la bicicleta de muntanya, ja que el participant durant tota l'activitat resta subjecte a la seva mecànica sense poder prendre cap decisió i per tant sense poder incidir en el seu desenvolupament.

Cal destacar, no obstant això, que l'activitat de la tirolina pot donar resposta a objectius pedagògics de *relació amb un mateix* com poden ser: l'augment de l'autoestima, l'autosuperació i l'apreciació del risc. L'activitat de la tirolina posa les condicions perquè el participant valori si la situació que se li planteja li dóna garanties completes de seguretat. D'aquesta manera el participant valora el risc que comporta l'activitat i decideix a partir del seu grau d'atreviment i prudència quina és la millor opció. Vèncer les diferents pors i decidir-se a fer l'activitat suposa per tant que el participant augmenti el seu nivell d'autosuperació. En conseqüència, assolir amb èxit el repte de passar la tirolina pot suposar per al participant una satisfacció personal i per tant un augment del seu nivell d'autoestima.

Cal remarcar, tal com s'ha comentat reiteradament, que la relació que el participant manté amb el material és simplement per qüestions de seguretat i que la coordinació que requereix l'activitat és mínima, ja que es limita a deixar-se anar i intentar que el cos no rodi durant el descens.

Quant a la relació entre els participants, s'observa que és una activitat psicomotriu i que per tant és en aquest aspecte que es troba més en discordança amb els objectius pedagògics del conjunt de la travessa. El participant actua sol i per tant a través d'aquesta activitat es fa difícil pensar que es desenvolupin objectius com la solidaritat, la tolerància... precisament perquè no hi ha interacció motriu entre els mateixos participants.

7.1.5.- Pont tibetà.

L'activitat del pont tibetà forma part, juntament amb l'activitat de la tirolina, de l'estació anomenada camp d'aventura.

Els participants realitzen el camp d'aventura durant una hora i mitja i després canvien a les altres estacions (escalada i tir amb arc) de forma rotativa per així poder practicar tot el conjunt d'activitats.

En el camp d'aventura, el participant abans de passar pel pont tibetà ha de baixar dues vegades per la tirolina. Després, el monitor el deslliga de la tirolina i l'assegura al pont tibetà, ja que estan situats físicament de costat.

7.1.5.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) Els participants, per realitzar l'activitat, han d'utilitzar de forma obligatòria l'arnés, el casc i els guants.
- 2) L'activitat es realitza individualment de forma que s'estableix un ordre per a la seva realització. Mentre un participant realitza l'activitat, els altres esperen el seu torn ja sigui contemplant el company o bé preparant-se per començar l'activitat (posar-se l'arnés i el casc).

- 3) Les indicacions de sortida les dóna el monitor quan totes les condicions de seguretat estan revisades i resoltes.
- 4) En acabar l'activitat, és responsabilitat del monitor treure els sistema de seguretat del participant.

7.1.5.b.- Relació amb l'espai

La relació que el participant manté amb l'espai representa un cas semblant al de l'activitat de la tirolina. Per una banda es tracta d'una activitat que es realitza en el medi natural, i per tant això pot fer pensar que pot haver-hi una relació d'incertesa, però aquest es manté constant al llarg de tota l'activitat.

En aquest sentit també es pot parlar d'una activitat que es realitza en un espai natural (outdoor) però que tranquil·lament es podria portar a la pràctica en un pavelló o gimnàs (indoor) sense que la relació del participant amb l'espai variés. En conseqüència, els beneficis que pot aportar la realització d'una situació motriu d'incertesa (capacitat de decisió, adaptació als canvis, interpretació del medi i ús de capacitats cognitives) en el cas del pont tibetà es veuen clarament anul·lats. Tan sols el participant es veurà abocat a prendre la decisió de si comença o no la pròpia activitat fruit per exemple del vertigen que li pugui provocar l'alçada a què es troba situat el pont tibetà.

- L'espai com a objectiu a assolir

L'objectiu de l'activitat és que el participant aconsegueixi travessar el pont tibetà. La inestabilitat del pont i l'equilibri que es requereix per part del participant pot fer pensar també que es tracta d'un espai que va variant contínuament. És la pròpia acció del participant el que condiciona els continus moviments de les cordes del pont. Si el participant utilitza la capacitat de control del propi cos, aquests moviments del pont desapareixen i per tant es parlarà de la creació d'automatismes motors, que són característics precisament de les situacions psicomotrius sense incertesa.

7.1.5.c.- Relació amb el material

Igual que en el cas de la tirolina, existeixen dos tipus de materials. Per una banda el material que utilitza el participant com a mesura de seguretat (casc, arnés i guants) i per altra banda el material per muntar el pont tibetà (cordes, tensors, mosquetons...) i que representa al mateix temps l'espai per on ha de passar el participant.

- Objectes que es manipulen

La relació que manté el participant amb el material personal (casc, arnés i guants), tal com s'ha dit anteriorment, és tan sols de mesura preventiva per garantir-li la seguretat, i no hi ha per tant cap mena de manipulació sobre ell.

Pel que fa a la relació del material necessari per muntar el pont tibetà, el participant està en contacte permanent amb les cordes ja que representen el seu punt de suport. Establir una correcta relació amb aquest material equivaldrà a desplaçar-se pel pont tibetà tot conservant l'equilibri en tot moment.

- Forma d'execució

El participant ha d'anar avançant pel pont tibetà posant un peu davant de l'altre i amb les mans agafades a les dues cordes que estan a l'alçada de les espatlles, procurant no perdre l'equilibri. Existeix la presència d'una altra corda, a la qual està lligat el participant, que té la funció de garantir la seguretat davant una possible caiguda d'aquest. En cap cas el participant la utilitza i la manipula per poder travessar el pont.

Tal com s'ha comentat anteriorment, es tracta d'una situació motriu que pot fer pensar en la presència d'una relació d'incertesa, però del que es tracta és que el participant adquireixi el domini necessari per anar repetint successivament el mateix moviment per tal que el pont no es mogui i pugui arribar a l'altre extrem amb la màxima eficàcia. Es tracta per tant d'aconseguir un estereotip motor que serveixi al llarg de tot el pont, ja que aquest roman invariable durant tota l'activitat.

7.1.5.d.- Relació amb el temps

No existeix un temps determinat per realitzar la pràctica. El participant per tant mantindrà una relació distesa quant al temps ja que no es veurà abocat a anar ràpid, a actuar precipitadament... Tan sols importa que el participant travessi el pont independentment del que hagi trigat.

Existeix un temps de durada d'una hora i mitja per realitzar cadascuna de les activitats de les diferents estacions (camp d'aventura, tir amb arc i escalada). Aquesta temporització es justifica per raons de coordinació entre els diferents grups de participants, per tal de facilitar el major temps de pràctica possible a cadascun d'ells. És un temps suficient com perquè els participants de les diferents estacions puguin realitzar les pràctiques de forma distesa i relaxada.

7.1.5.e.- Relació amb els altres participants

Es tracta d'una situació psicomotriu, i per tant no hi ha cap mena d'interacció motriu essencial. Tot i que el conjunt de l'activitat la formen 10/12 participants, en cap cas aquests mantenen interacció motriu durant el seu desenvolupament ja que l'activitat es realitza de forma solitària.

7.1.5.f.- Processos associats a la pràctica del pont tibetà

Igual que en l'activitat de la tirolina, la relació del participant amb l'espai no és generadora d'incertesa, i això fa que no es pugui incidir en processos com l'ús de capacitats cognitives, adaptació als canvis, presa de decisions i interpretació de medi. L'espai en aquest cas roman estable i per tant passa a ser una activitat en què es busca l'eficàcia en el moviment. Però a diferència de la tirolina, on el participant només calia que es deixés anar, la lògica interna de l'activitat del pont tibetà obliga el participant a buscar l'eficàcia en el moviment. Per poder travessar el pont és necessari que el participant trobi la manera adequada amb la qual no perdi l'equilibri i que li permeti ser el màxim d'eficaç. És en aquest sentit que pren importància el procés de *màxim control del propi cos* i que per tant es potenciïn àmbits com *la coordinació, la concentració, la constància i la creació d'automatismes*. En conseqüència, aquest procés de control del

cos per tal de no perdre l'equilibri i poder arribar a l'altre extrem del pont implica que el participant incideixi en àmbits com l'autosuperació i l'autoestima.

Cal assenyalar com a peculiaritat d'aquesta pràctica motriu que l'espai que cal recórrer coincideix amb el material, o el que és el mateix, el material utilitzat per a la construcció del pont tibetà es transforma en el recorregut que ha d'efectuar el participant.

Pel que fa referència al material personal que utilitza el participant (guants, casc i arnés), cal dir que es tracta d'un material de prevenció d'accidents i que per tant fa referència a àmbits com la *valoració del risc i la prudència*. Igual que en el cas de la bicicleta de muntanya, l'activitat es podria realitzar sense casc però la introducció de la norma de l'obligació d'aquest respon a dos objectius diferenciats. Per una banda garantir la seguretat de l'activitat, i per altra banda fer que el participant sigui conscient que calen unes mesures de prevenció en determinades pràctiques motrius. D'alguna manera es pot dir que no es tracta de deixar de fer una activitat perquè sembli "perillosa", sinó d'adoptar totes les mesures perquè aquesta sigui completament segura.

La relació que el participant manté amb el temps segueix la mateixa tònica que en les altres activitats de la travessa. No existeix temps límit per realitzar l'activitat i això fa que el participant es pugui concentrar en les seves accions d'una forma relaxada i distesa. Tampoc existeixen, com a conseqüència de l'absència de l'exigència del temps, processos de *comparació de resultats* ni d'*exaltació de la victòria o fracàs*, ja que el que importa no és l'ordre d'arribada ni si s'ha trigat més o menys. La competitivitat no forma part de la lògica interna del pont tibetà en les condicions pedagògiques expressades.

Quant a la relació entre els participants, cal remarcar que es tracta d'una situació del domini d'acció psicomotriu. Per les condicions d'experimentació (presència d'un grup de 10/12 persones), l'activitat passa a ser del subdomini comotriu altern. El participant realitza l'activitat mentre els demés esperen el seu torn observant les accions d'aquest. El participant no manté cap mena d'interacció motriu essencial ja que realitza l'activitat en solitari, i per tant no es desencadenen processos que portin a la comparació de resultats (competitivitat) o a la recerca d'objectius comuns (solidaritat, tolerància...). No obstant això, cal remarcar que la lògica externa sí que pot influir en l'aspecte afectiu

sobre el participant. Sentir-se observat, sentir-se recolzat i animat pels companys/es, sentir-se ridiculitzat... pot fer que el participant condicioni la seva actuació.

PONT TIBETÀ (CAI)		PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTE S MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
	Relació amb el material	Màxim control del propi cos	Coordinació Concentració	Coordinat Concentrat	Descoordinat Precipitat
		Situacions motrius sense canvis	Constància Automatismes	Constant Persistent	Impacient Inconstant
	Relació amb el temps	Relativització del temps			
	Relació Particip.	Inexistent (situació psicomotriu). Possibilitat d'influència a nivell afectiu			

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu del pont tibetà.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.5.g.- *Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats*

En el cas de l'activitat del pont tibetà, ens trobem en una situació molt semblant a la tirolina. Per una banda ens trobem en un espai que permet planificar situacions motrius en què la incertesa juga un paper primordial, però en canvi s'opta per programar una activitat que precisament obvia aquest aspecte. La relació del participant amb l'espai és invariable i això fa que només es puguin desencadenar processos de *recerca d'automatismes*. La repetició de gestos mecànics serà una constant en aquesta activitat, mentre que la presa de decisions, l'adaptació al canvis, la interpretació de les irregularitats del medi i l'ús de capacitats cognitives queden anul·lats per la pròpia lògica interna.

Si al fet de la no presència d'incertesa en la relació del participant amb l'espai s'afegeix la manca de relació entre els participants durant l'activitat, tenim que realment es pugui

considerar que l'activitat del pont tibetà s'allunya molt dels objectius pedagògics. L'ideal dels professors de planificar una travessa en què les premisses siguin el propi medi natural i les situacions cooperatives queda clarament qüestionat per la incongruència amb la pràctica motriu escollida. Ni s'aprofiten totes les possibilitats que ofereix el medi natural, ni tampoc es posen condicions pedagògiques per fomentar la cooperació entre els participants.

Cal dir, a més, que l'activitat del pont tibetà no fomenta en cap moment que el participant es mostri autònom. En el decurs de l'activitat no es donen condicions perquè el participant pugui prendre decisions i donar així respostes creatives i personals. Les seves accions motrius aniran encaminades només a la recerca del moviment més òptim per poder travessar el pont procurant que aquest es bellugui el mínim possible.

No obstant aquesta disfunció en part dels objectius pedagògics, n'existeixen d'altres que sí que hi estan en consonància. La lògica interna de l'activitat posa el participant davant un repte en el qual ha d'utilitzar el procés de *control del propi cos*, i per tant es desenvoluparan àmbits com *la coordinació i la concentració*. Com a conseqüència, el participant pot augmentar el nivell d'*autosuperació*, fruit del repte que li suposa la mateixa activitat, i també augmentar l'*autoestima* si aconsegueix travessar el pont i per tant assolir el seu objectiu personal. Cal afegir també que, donada la situació motriu sense canvis, es produirà la creació d'automatismes, però que tan sols s'assoliran a partir de la *constància* en l'activitat. En aquest cas, a diferència de l'activitat de la tirolina, existeix una exigència motriu més elevada, i per tant es necessiten la constància i la tenacitat del participant per tal de trobar la forma eficaç de progressar pel pont i no desanimar-se en els primers moments.

Un altre aspecte que cal destacar és la utilització de material de seguretat per tal de realitzar l'activitat, ja que es fa incidència en la *valoració del risc* que comporta la mateixa activitat, i per tant es desenvolupen els àmbits de la *prudència i prevenció*.

I per últim, dir que la relació que manté el participant amb el temps és congruent amb els objectius pedagògics i amb el conjunt d'activitats desenvolupades en la travessa (a excepció de la carrera d'orientació). No existeix límit de temps per realitzar l'activitat i per tant el participant pot actuar d'una forma relaxada i distesa. Si s'hagués afegit un

temps o un sistema de puntuació per realitzar les diferents estacions (com en un raid d'aventura), la relació entre els participants hagués passat a ser de rivalitat i per tant s'hagués prioritzat la comparació de resultats i i tot hauria passat en un ambient completament competitiu.

7.1.6.- Tir amb arc

La pràctica motriu del tir amb arc forma part de les diferents estacions que conformen les activitats realitzades a través de l'empresa "d'aventura". L'activitat consisteix a efectuar diferents llançaments de fletxes a través d'un arc amb l'objectiu d'encertar una diana situada a 15 metres de distància.

Es disposa de tres arcs, tres dianes i 9 fletxes. Les dianes estan situades de costat, i estableixen d'aquesta manera un carril/espai de llançament per a cada grup. El grup de 10/12 persones es reparteix en tres subgrups més petits, i a cada un d'ells se li assigna un arc i un espai de llançament. Abans de començar l'activitat, el monitor dóna les consignes pertinents per tal de poder llançar de forma correcta amb l'arc. Després, cada grup estableix un ordre intern per efectuar els diferents llançaments. En el moment de llançar ho fan de manera simultània tres participants, un de cada grup. Quan s'han efectuat els tres llançaments, es van a buscar les fletxes i passen a llançar tres participants més.

7.1.6.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) El participant no pot armar l'arc fins que tothom ha anat a recollir les fletxes i no queda cap participant en l'espai de llançament.
- 2) El participant ha d'armar l'arc sempre en direcció a la diana.
- 3) El participant llançarà les fletxes al ritme que necessiti. No s'efectuaran llançaments sincronitzats amb els companys de les altres dianes.
- 4) Un cop s'han llançat les tres fletxes, el participant no podrà anar a recollir les seves fletxes a no ser que els altres dos participants també hagin acabat de llançar.
- 5) No existeix un sistema de puntuació ni de comparació de resultats amb els altres participants. Tan sols es posa com a objectiu que els participants vagin millorant la punteria a cada ronda de llançaments que s'efectua.

6) Es fan tantes rondes com sigui possible. L'activitat s'acaba quan s'esgota el temps d'hora i mitja destinat a la pràctica de l'activitat.

7.1.6.b.- Relació amb l'espai

La relació que manté el participant amb l'espai és similar al cas de la tirolina i el pont tibetà. Es tracta d'una pràctica motriu que es realitza en el medi natural però que té una relació amb absència d'incertesa, ja que les situacions resten invariables durant tot el transcurs d'aquesta. Així, es constata que també es tracta d'una pràctica motriu realitzada en un espai exterior (outdoor) però que es pot realitzar en un espai com un pavelló, gimnàs... (indoor) sense que la relació del participant amb l'espai es vegi alterada. En aquest cas, el fet de fer-se en un espai natural tampoc aporta cap valor afegit ja que el participant no ha d'interpretar i adaptar-se a l'espai, perquè aquest roman invariable. De fet, no cal oblidar que es tracta d'una activitat que programen els professors com a activitat prèvia a la travessa en el mateix institut i concretament en l'espai del gimnàs. Es tracta per tant d'una transferència idèntica ja que l'espai, com s'ha dit repetidament, no condiciona la relació amb el participant. Tan sols el participant s'haurà d'adaptar, les primeres vegades, al condicionant de la distància a què es trobi situada la diana, per tal de saber la força amb la qual ha de llançar.

- L'espai com a objectiu a assolir.

L'objectiu de l'activitat és assolir l'espai del mig de la diana (assenyalat en color vermell). No existeix cap sistema de puntuació per determinar guanyadors i perdedors, tan sols es té en compte que el participant cada vegada vagi adquirint més punteria i per tant pugui encertar al mig de la diana.

7.1.6.c.- Relació amb el material

Per poder realitzar l'activitat de tir amb arc és necessari un arc, fletxes i una diana. La relació que el participant manté amb tot aquest material és fonamental per poder portar a terme l'activitat. Durant tot el seu transcurs serà l'única interacció significativa que el participant mantindrà, llevat d'adaptar-se a la distància de la diana (espai) en els primers llançaments. L'èxit en l'activitat radicarà en controlar la manipulació del material, ja

que l'espai resta invariable, el temps no condiciona una acció precipitada i no existeix cap interacció motriu amb els altres participants.

- Forma d'execució

L'objectiu de l'activitat és encertar el mig de la diana. Per poder-ho fer el participant ha de carregar la fletxa de manera que les plomes quedin per la part de fora de l'arc (posició aerodinàmica). Un cop l'arc armat, s'ha d'apuntar al mig de la diana i disparar. A partir dels primers llançaments cal que el participant vagi introduint modificacions quant a la força (si no arriba a la diana) o bé en la posició de l'arc per tal de corregir el desviament de les fletxes (en relació als costats o a l'alçada).

7.1.6.d.- Relació amb el temps

Igual que en les altres estacions (escalada i camp d'aventura), hi ha un límit de pràctica d'una hora i mitja per qüestions de coordinació entre les diferents activitats. Aquest temps és suficient com perquè els participants puguin practicar de forma tranquil·la i relaxada multitud de vegades l'activitat del tir amb arc.

Per a la realització de la pràctica motriu s'estableix un ordre d'execució ja que només es disposa de tres dianes per a un total de 10/12 participants. Al disposar de tres espais de llançament, amb el corresponent material, l'activitat es converteix en una situació comotriu simultània en què els participants comparteixen el temps de llançament. Aquest fet tampoc condiciona directament el participant ja que no hi ha interacció motriu essencial, i es disposa del temps que sigui necessari per efectuar els llançaments.

7.1.6.e.- Relació amb els altres participants

Es tracta tal com s'ha dit anteriorment d'una situació comotriu, i per tant no existeix cap interacció motriu essencial entre els participants. Els participants mantenen l'autonomia respecte de l'activitat, però estan actuant en companyia i per tant es poden veure influenciats afectivament pel seus companys (per a actuar davant companys, sensació de ridícul, satisfacció per jugar amb els companys/es, animar-se recíprocament...).

Cal dir, a més, que l'organització de l'activitat presenta dos tipus de situacions comotrius. Per una banda existeix una situació comotriu simultània que correspon als tres participants que estan llançant en la mateixa ronda, i per altra banda existeix una situació comotriu alterna si es prenen com a referència els tres participants que llancen i el grup de participants que està observant l'acció d'aquests.

7.1.6.f.- Processos associats a la pràctica del tir amb arc

La pràctica motriu del tir amb arc es realitza en el medi natural, però igual que passava en les activitats del pont tibetà i la tirolina, aquest emplaçament no és un tret característic i necessari per a aquesta pràctica motriu. Es tracta d'un altre cas d'activitat realitzada en un espai exterior, però que es podria dur a terme en un espai interior sense que la relació del participant amb l'espai variés. Tan sols cal destacar que l'espai es podria alterar per les condicions meteorològiques (vent, pluja...)

Com a conseqüència, tampoc se li poden associar els processos que es generen quan la relació del participant i l'espai és d'incertesa, com ara: la presa de decisions, l'ús de la capacitat cognitiva, la lectura i interpretació del medi i l'adaptació als canvis. Al tractar-se d'una situació motriu sense canvis, per contra, es desenvoluparan àmbits de creació de recerca d'*automatismes* que requeriran molta *constància* per ser adquirits.

El tir amb arc ve marcat per la relació entre el participant i el material. El participant ha de manipular i controlar el material a la perfecció per tal de poder encertar la fletxa en la diana. En aquest cas es desenvolupen processos que impliquen un *control màxim del propi cos* que faran que es desenvolupin àmbits com *la concentració* i *la coordinació*, i concretament la coordinació ull-mà. Fruit d'aquesta constància i creació d'automatismes el participant millorarà en l'aprenentatge de la tècnica, i això incidirà en la millora de l'*autosuperació* i com a conseqüència en una millora en l'*autoestima*.

Cal destacar que la tipologia del material ha comportat la creació d'unes condicions pedagògiques determinades per vetllar per la seguretat dels mateixos participants (armar en direcció a la diana, esperar a recollir les fletxes tots els participants junts). Sense aquestes mesures de seguretat es podria considerar fins i tot el tir amb arc com una activitat perillosa. L'establiment d'aquestes condicions pedagògiques obliga el

participant a actuar amb cautela i per tant a desenvolupar *la prudència i la valoració del risc* que comporta l'activitat.

Quant a la relació del participant amb el temps, cal destacar que la no introducció d'elements que comportin la comparació de resultats (establir puntuacions, crear una competició...) fa que no es produeixin processos associats a la competitivitat, i que per tant els participants puguin actuar de forma distesa i relaxada. En aquest sentit l'activitat de tir amb arc segueix la mateixa línia pedagògica de la resta d'activitats de la travessa, llevat de la carrera d'orientació.

Pel que fa a la relació entre els participants, cal destacar que al no haver-hi interacció motriu essencial (situació comotriu) no es pot parlar de la creació de cap mena de procés. Tan sols es poden produir influències en l'aspecte afectiu (satisfacció, vergonya, pors...) fruit precisament del fet d'actuar en companyia entre tots els participants.

TIR AMB ARC (CAI)	PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES	
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Situacions motrius sense canvis	Constància Automatismes	Constant Persistent	Impacient Inconstant
	Relació amb el material	Màxim control del propi cos	Coordinació Concentració	Coordinat Concentrat	Descoordinat Precipitat
		Presa de decisions	Risc Prudència	Calculador Prudent	Precipitat
	Relació amb el temps	Relativització del temps			
	Relació particip.	Inexistent (situació comotriu). Possibilitat d'influència en l'àmbit afectiu.			

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu del tir amb arc.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.6.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats

El tir amb arc també és una pràctica motriu que, igual que el pont tibetà i la tirolina, s'allunya molt dels objectius pedagògics pretesos. Cal destacar, sobretot, el poc partit que es treu de realitzar una activitat física en el medi natural, ja que, tal com s'ha comentat anteriorment, la relació del participant amb l'espai no varia, ni tan sols si l'activitat passés a fer-se en un lloc tancat. A més, la relació entre els participants no porta a fomentar la cooperació ja que l'activitat no pretén la recerca d'objectius comuns, sinó que cada participant intenta millorar la seva pròpia tècnica.

Cal destacar del tir amb arc la relació del participant amb el material, ja que el portarà a la creació d'automatismes i per tant a un treball de la constància, la concentració i la coordinació molt important. Com a conseqüència de l'èxit en l'activitat, el participant obtindrà una millora en l'autosuperació i l'autoestima. No obstant això, es pot qüestionar si són suficients aquests objectius pedagògics, tenint en compte que són objectius que es poden treballar en altres activitats, i fins i tot en el mateix centre escolar, quan en canvi es podria aprofitar per realitzar activitats amb presència d'incertesa donat que el medi natural és un espai al qual les escoles no poden accedir fàcilment. Es tractaria en definitiva d'anar a buscar en el medi natural allò que li és pertinent (adaptació als canvis, interpretació...) i no allò que ja es pot treballar des de l'institut.

Per contra, el tir amb arc respon molt bé als àmbits de la prudència i la valoració del risc per tal de realitzar l'activitat amb completa seguretat. Segur que sense la interiorització i implicació de l'alumne en les mesures preventives el tir amb arc podria esdevenir una activitat molt perillosa.

Cal destacar per últim, tal com s'ha comentat anteriorment, que la relació del participant amb el temps segueix la mateixa línia pedagògica de les altres activitats de la travessa. El fet que no existeixi un temps determinat per realitzar l'acció motriu ni tampoc un sistema de puntuació fa que el participant pugui actuar de forma pausada i relaxada.

7.1.7.- Ràpel

Aquesta pràctica motriu també forma part del conjunt d'activitats que organitzava l'empresa "d'aventura" i que estaven disposades en forma de circuit. Cal remarcar que aquesta activitat tan sols es va portar a terme el primer any de l'experiència pedagògica. En les següents edicions es va organitzar en el seu lloc la pràctica motriu d'escalada en un rocòdrom.

A continuació es detalla l'anàlisi praxiològica de les dues activitats per tal de veure si alguna d'elles reuneix les condicions que permetin establir la coherència necessària amb els objectius pedagògics establerts.

L'activitat del ràpel consisteix a descendir per un pendent pronunciat amb l'ajuda d'una corda i un arnés.

Abans de començar l'activitat el monitor explica i mostra la tècnica en qüestió i les mesures de seguretat (casc, no posar les mans a prop del vuit, mantenir-se perpendicular al pendent...). Després s'estableix un ordre d'execució i els participants van repetint l'activitat tantes vegades com vulguin durant una hora i mitja.

7.1.7.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) Els participants, per realitzar l'activitat, han d'utilitzar arnés, casc i guants (aquests últims opcionals).
- 2) L'activitat es realitza individualment de forma que s'estableix un ordre per a la seva realització. Mentre un participant realitza l'activitat, els altres esperen el seu torn ja sigui contemplant el company o bé preparant-se per començar l'activitat (posar-se l'arnés i el casc).
- 3) El participant és el responsable d'assegurar-se a la corda mitjançant l'aparell rapelador del vuit. Abans de començar la baixada és el monitor qui revisa que totes les condicions de seguretat s'hagin efectuat correctament.
- 4) En acabar l'activitat, és responsabilitat del participant deslligar-se de la corda, treure el vuit i cridar "lliure" per tal que les persones de dalt sàpiguin que ha acabat i pugui començar un altre participant.

7.1.7.b.- Relació amb l'espai

El ràpel s'efectua en el medi natural i la relació que existeix entre el participant i l'espai al principi de l'activitat és d'incertesa. El participant quan baixa per primer cop el pendent no sap què es trobarà, i per tant s'ha d'anar adaptant als diferents canvis del terreny (paret vertical, plana, forats...). Cal dir, però, que un cop l'hagi realitzat una vegada, la relació d'incertesa disminueix ja que l'espai es converteix en semidomesticat per la pròpia acció del participant. A partir d'aquests moments l'espai passa a ser constant i per tant el participant podrà adquirir automatismes per tal de fer cada cop l'activitat d'una forma més eficaç.

- L'espai com a objectiu a assolir

L'objectiu de l'activitat és que el participant aconseguixi baixar fins al final del pendent de forma autònoma controlant en tot moment ell el ritme de baixada. L'espai pot condicionar el participant al principi de l'activitat sobretot per la sensació de vertigen que produeix l'alçada des d'on es realitza el ràpel.

7.1.7.c.- Relació amb el material

- Objectes que es manipulen

El material necessari per poder realitzar l'activitat del ràpel és una corda, un arnés, un vuit, un mosquetó de seguretat i un casc.

- Forma d'execució

El participant es posa l'arnés i es subjecta a la corda mitjançant un aparell rapelador (vuit), i ha de baixar procurant mantenir el cos perpendicular al pendent. Durant el transcurs de la baixada s'aconsella al participant que camini pel pendent i que no faci grans salts ja que aquests poden danyar la corda.

7.1.7.d.- Relació amb el temps

Igual que en totes les altres activitats que conformen el circuit (tir amb arc i camp d'aventura), no hi ha límit de temps per tal que el participant realitzi la baixada de ràpel. Això comportarà que el participant pugui realitzar l'activitat de forma relaxada, serena i controlada. El temps marcat d'una hora i mitja és suficientment gran com perquè tots els participants puguin experimentar diverses vegades l'activitat i per tant puguin realitzar-la tots amb èxit.

7.1.7.e.- Relació amb els altres participants

El ràpel es una situació motriu que pertany al domini psicomotriu, però amb les condicions pedagògiques expressades (grups de 10/12 participants) fa que es consideri dins el subdomini de les activitats comotrius. En aquest cas es tracta d'una comotricitat alterna ja que quan actua un participant tots els altres estan esperant el seu torn.

Com en totes les situacions comotrius, no hi ha interacció motriu essencial i per tant el participant només ha d'estar pendent de les seves pròpies accions motrius. En tot cas, la influència dels altres participants pot donar-se en aspectes afectius (por a fer el ridícul, suport dels companys...)

7.1.7.f.- Processos associats a la pràctica del ràpel

La relació que manté el participant amb l'espai a l'inici de la pràctica motriu, tal com s'ha dit anteriorment, és d'incertesa. El participant baixa pel pendent sense saber què es trobarà i per tant es genera un procés de *lectura i interpretació del medi* que portarà a desenvolupar àmbits com *l'aventura, la valoració del risc i l'anticipació*. Com a conseqüència d'aquesta lectura del medi, el participant es veurà abocat a *prendre decisions* i per tant a aquesta activitat se li associaran àmbits com *la recerca de l'eficàcia, l'atreviment i la prudència*.

No obstant això, cal dir que quan el participant ja coneix l'espai aquests processos de presa de decisions i de lectura del medi no adquireixen tanta importància, ja que disminueix la relació d'incertesa entre ambdós. A partir d'aquests moments, l'espai

deixa de ser una incògnita per al participant i aquest es limita a buscar la manera més eficaç de baixar pel pendent. En aquest sentit l'espai passa a considerar-se semidomesticat precisament perquè l'acció motriu del participant ha aportat la informació suficient com perquè la relació entre els dos deixi de ser d'incertesa. A partir d'aquests moments l'èxit de l'activitat ja no implicarà llegir i interpretar correctament el medi, sinó que prendrà més importància l'habilitat del propi participant quant a la coordinació i manipulació correcta del material. Un cop el participant coneix l'espai passa a ser una situació sense canvis i per tant es poden generar àmbits que impliquin una *constància* per part del participant per buscar la creació d'automatismes i ser més efectiu en la tasca.

Quant a la relació amb el material cal destacar dos aspectes. Per una banda la implicació del participant en la col·locació del material de seguretat durant el transcurs de l'activitat. Tot i que el monitor és el responsable de revisar si el participant ha posat bé el material, aquest entra en l'aprenentatge de les mesures de seguretat i per tant actua de forma *autònoma*. Cal recordar per exemple que en el cas de l'activitat de la tirolina el participant tan sols s'havia de deixar anar i desconeixia completament el que calia fer per assegurar-se. I per altra banda, s'ha de destacar que en l'activitat del ràpel l'èxit recau precisament en la correcta manipulació del material i en l'acció coordinada del participant. En aquest sentit es desenvoluparà el procés de *màxim control del cos* que implicarà el treball de *coordinació i concentració*.

Cal afegir que l'activitat, amb tots els seus condicionants d'exigència (relació d'incertesa al principi, exigència de coordinació, concentració...), pot representar per al participant un repte que el porti a desenvolupar l'àmbit de la *superació personal* i com a conseqüència a una *millora de l'autoestima*.

Pel que fa al temps, cal dir que segueix la mateixa línia de les altres activitats planificades en l'experiència pedagògica. El fet de no imposar un temps determinat per realitzar l'activitat fa que el participant pugui actuar d'una forma més tranquil·la i relaxada, ja que no es veu condicionat per res més (necessitat d'arribar ràpid) que no sigui l'eficàcia de la seva acció motriu.

No existeix interacció motriu entre els participants i per tant no es genera cap procés de recerca d'objectius comuns, ja que cada participant té el seu objectiu personal. Tampoc es genera cap procés de comparació de resultats ni d'exaltació de la victòria o del fracàs, ja que la lògica interna no posa en competitivitat els participants. L'única interacció entre els participants és en l'àmbit afectiu fruit precisament de coincidir tots al mateix temps en la pràctica (comentaris per animar, per ridiculitzar, sentir-se observat...).

RÀPEL (CAI)	PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES	
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
		Importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi.	Aventura Risc Anticipació	Valent Calculador	Poruc Dubitatiu
		Situacions motrius sense canvis	Constància Automatismes	Constant Persistent	Impacient Inconstant
	Relació amb el material	Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
		Màxim control del propi cos	Coordinació Concentració	Coordinat Concentrat	Descoordinat Precipitat
	Relació amb el temps	Relativització del temps			
	Relació particip.	Inexistent (situació comotriu). Possibilitat d'influència en l'àmbit afectiu.			

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu del ràpel.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.7.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats

La pràctica del ràpel, amb les condicions pedagògiques expressades, manté una coherència mínima pel que fa a la utilització de l'espai. Tot i que la relació del participant amb l'espai només és d'incertesa en els primers moments, cal destacar que aporta més beneficis que totes les altres activitats que conformen el circuit (pont tibetà,

tir amb arc i tirolina). L'activitat del ràpel es pot realitzar en diferents espais, fins i tot en espais tancats, però en cadascun d'ells el participant s'haurà d'adaptar d'una manera diferent ja que cada pendent exigirà unes accions motrius concretes i particulars. En els casos anteriors es podria reproduir la situació realitzada en el medi natural, de forma idèntica, en un espai tancat sense que la resposta del participant variés. És en aquest sentit que l'activitat del ràpel mostra una mínima coherència amb els objectius pedagògics establerts, ja que el participant es veu abocat a fer una lectura constant del medi natural per tal de prendre decisions i poder-s'hi adaptar.

Com a contrapartida d'aquesta relació d'incertesa s'ha de destacar, tal com s'ha comentat anteriorment, el fet que això queda limitat fins al moment que el participant coneix l'espai per on ha de realitzar l'activitat. Llavors es produeix una domesticació de l'espai i com a conseqüència la lectura i interpretació d'aquest deixa de tenir importància. En aquests moments l'activitat mostra congruència amb els objectius pedagògics que fan referència a l'autosuperació, l'autoestima i la constància. Cal constatar, no obstant això, que aquests objectius didàctics es poden treballar en multitud d'activitats que no cal realitzar en el medi natural.

Un dels altres aspectes positius de l'activitat del ràpel és la relació que el participant manté amb el material. El participant es mostra autònom durant el transcurs de l'activitat i pot decidir en tot moment la resposta més adequada (aturar-se, caminar, saltar, baixar lent...), i a més la relació amb el material li exigeix desenvolupar una coordinació del propi cos.

Pel que fa a la relació que el participant manté amb el temps, cal destacar que segueix la mateixa línia de la resta d'activitats. El fet de no introduir un temps determinat per realitzar l'activitat porta el participant a actuar d'una forma relaxada i serena, i així pot concentrar-se en la pròpia acció motriu. Cal remarcar que aquesta característica de la no dependència del temps és un factor comú a totes les activitats de la travessa (llevat de la carrera d'orientació), cosa que demostra la manera en què els professors en la seva planificació preveuen d'una manera intuïtiva la influència d'aquest. Efectivament, la no inclusió d'un temps determinat i també d'un ordre d'arribada o d'execució fa que no es produeixin processos de comparació de resultats o d'exaltació de la victòria o el fracàs, i que per tant no s'incideixi en la competitivitat.

Quant a la relació entre els participants, s'ha de dir que, igual que en les demés activitats del circuit, és aquí on existeix una clara incongruència amb els objectius pedagògics establerts i l'activitat proposada. Es tracta d'una situació comotriu alterna i per tant no existeixen interaccions motrius; en conseqüència, no es pot esperar que l'activitat sigui generadora de situacions que fomentin la cooperació.

7.1.8.- Escalada

L'activitat de l'escalada es va introduir en la segona edició de l'experiència pedagògica en substitució de l'activitat del ràpel. Aquesta introducció no va respondre a cap criteri fruit d'un procés de reflexió o anàlisi de l'experiència dels anys anteriors, sinó que únicament als professors implicats i a la mateixa empresa ens va semblar que l'activitat seria més completa, ja que l'escalada incloïa la tècnica del ràpel que s'havia fet l'any anterior.

L'activitat es desenvolupa en un rocòdrom instal·lat al costat del terreny d'acampada. Es tracta per tant d'una escalada en un espai artificial muntat expressament per l'empresa especialitzada.

L'organització de l'activitat seguia les mateixes pautes que en el cas del ràpel. El monitor explicava i mostrava el funcionament del material i la tècnica en qüestió. Després s'establí un ordre d'execució i cada participant anava pujant el mur artificial assegurat pel monitor. Quan s'arribava a dalt el participant havia de situar-se en posició de ràpel (perpendicular al pendent) i el monitor l'anava baixant.

7.1.8.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) Els participants per realitzar l'activitat han d'utilitzar arnés i casc.
- 2) L'activitat es realitza individualment de forma que s'estableix un ordre per a la seva realització. Mentre un participant realitza l'activitat, els altres esperen el seu torn ja sigui contemplant el company o bé preparant-se per començar l'activitat (posar-se l'arnés i el casc).
- 3) El monitor és el responsable de la instal·lació del sistema de seguretat.

- 4) El participant puja pel mur artificial assegurat pel monitor. En cas de caiguda el monitor bloqueja la corda a través del vuit i el participant queda suspès de la corda.
- 5) La corda només serveix per evitar una possible caiguda però mai com a material per poder progressar per la paret, i està prohibit agafar-s'hi durant el transcurs de l'activitat.
- 6) Quan el participant arriba a dalt de la paret toca una botzina instal·lada en el punt més alt (senyal que s'ha assolit el cim).
- 7) El participant es situa perpendicular a la paret perquè el monitor el pugui baixar mitjançant la tècnica del ràpel, però sense que el participant tingui el control del material. Durant la baixada està permès que el participant s'agafi a la corda.

7.1.8.b.- Relació amb l'espai

La relació que el participant manté amb l'espai és caracteritzada per la manca d'incertesa, ja que el trajecte que ha de pujar el participant resta constant i invariable durant tot el transcurs de l'activitat. El cas de l'escalada en rocòdrom, en les condicions expressades, representa la situació de traslladar una infraestructura pròpia de llocs indoor a un espai natural. Es tracta per tant de realitzar una activitat física en un entorn natural, però aquest no aporta cap dels beneficis que li són propis (adaptació als canvis, interpretació del medi de forma constant...) ja que s'utilitza només com a punt de suport. Tota la relació que manté el participant amb l'espai es redueix al mur artificial.

- L'espai com a objectiu que cal assolir

L'objectiu de l'activitat és que el participant aconsegueixi arribar a la part més alta de la paret i toqui la botzina (senyal que s'ha arribat a l'objectiu). Per fer-ho el participant haurà de progressar per la paret tot ajudant-se de les preses que hi ha en el mur artificial.

7.1.8.c.- Relació amb el material

- Objectes que es manipulen

Per poder realitzar l'activitat de l'escalada en rocòdrom és necessari una corda, un casc, un arnés i un mosquetó de seguretat. En el cas que es detalla no s'utilitzen peus de gat (calçat específic d'escalada).

- Forma d'execució

En l'execució de l'activitat de l'escalada existeixen dos rols (escalador i assegurador) que implicaran una manipulació diferenciada del material. En el rol de l'escalador cal remarcar que el material s'utilitza únicament i exclusiva per garantir la seguretat del company. El participant abans de començar l'activitat es posa tot el material (casc, arnés), es fixa a la corda i no el manipula fins que s'acaba l'escalada. La relació del participant i el material entrarà en funcionament quan aquest caigui. Pel que fa al rol de l'assegurador, en les condicions expressades aquest va a càrrec del monitor i aquest sí que manipula el material, precisament per controlar l'escalador per si es produeix una caiguda. En el cas que es produeixi una caiguda, l'assegurador bloqueja el sistema de seguretat i evita la caiguda al buit de l'escalador.

Cal detallar també que l'escalada que es realitza és la que disposa la corda per dalt (escalada de segon). Això implica que el participant no ha d'instal·lar ancoratges (cintes exprés) durant la progressió sinó que només s'ha de preocupar de buscar la manera més eficaç de pujar.

7.1.8.d.- Relació amb el temps

En aquest cas també es tracta d'una activitat en què no es té en compte el temps de realització, ja que cada participant pot destinar-hi el temps que faci falta. Cal recordar que el temps total per a la pràctica és d'una hora i mitja i que els participants poden anar repetint l'activitat tantes vegades com vulguin fins a esgotar el temps, moment llavors per canviar d'estació (activitat) del circuit.

7.1.8.e.- Relació amb els altres participants

Quant a la relació entre els participants cal diferenciar dues situacions. Per una banda es tracta d'una situació sociomotriu de cooperació si es prenen com a referència els participants que realitzen l'activitat en un moment determinat (escalador i assegurador). I per altra banda es tracta d'una situació comotriu alterna si es té en compte el conjunt de participants que estan esperant el torn per realitzar l'activitat.

7.1.8.f.- *Processos associats a la pràctica de l'escalada en rocòdrom*

Quant a la relació del participant amb l'espai, donat que es tracta d'una situació amb absència d'incertesa (situació motriu sense canvis), aquesta portarà el participant a desenvolupar àmbits com *la constància* i la creació d'*automatismes*.

El participant, per poder arribar a dalt del mur, desencadenarà processos que impliquen una *lectura del medi*, *l'ús de capacitats cognitives* i una *presa de decisions*. El participant ha d'observar les diferents preses i anar decidint quin és l'itinerari més adequat per progressar. Com a conseqüència, el participant desenvoluparà àmbits com *l'eficàcia*, *l'astúcia*, *l'atreviment*, *la improvisació*, *l'anticipació* i *l'aventura*.

Cal remarcar, no obstant això, que la relació del participant amb l'espai és la d'una situació amb absència d'incertesa, i que per tant tots aquests processos descrits anteriorment només seran vàlids en la primera ascensió, mentre el participant no conegui l'espai. A partir d'aquest moment, igual que passava amb el ràpel, es desencadenaran àmbits propis de les situacions motrius sense canvis com és la *creació d'automatismes* i la *constància*. A més, cal afegir que l'espai (distribució de les diferents preses) condicionarà el fet que el participant generi un procés de màxim control del cos, la qual cosa el portarà a desenvolupar àmbits de *concentració* i de *coordinació* en els diferents moviments. Cal dir també que la pràctica de l'escalada activa el procés de *despesa energètica* i concretament desenvolupa els àmbits de força i de flexibilitat.

ESCALADA EN ROCÒDROM (CAI)		PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
		Importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi.	Aventura Risc Anticipació	Valent Calculador	Poruc Dubitatiu
		Situacions motrius sense canvis	Constància Automatismes	Constant Persistent	Impacient Inconstant

	Tendència a una gran despesa energètica.	Força Flexibilitat	Fort Flexible	Fràgil Rígid
Relació amb el material	Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
	Màxim control del propi cos	Coordinació Concentració	Coordinat Concentrat	Descoordinat Precipitat
Relació amb el temps	Relativització del temps			
Relació Particip.	La relació de cooperació es manté amb el monitor (assegurador), mentre que no existeix cap mena de interacció motriu entre els demés components del grup.			

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu de l'escalada en rocòdrom.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.8.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats

En el cas de l'activitat de l'escalada es produeix una situació paradoxal, ja que per una banda és l'única activitat que es canvia al llarg de les diferents edicions de l'experiència pedagògica per millorar-ne la qualitat, però per contra es creen unes condicions que no s'ajusten als objectius pedagògics i que fins i tot se n'allunyen més que en l'activitat anterior (ràpel).

Això es pot comprovar especialment en la relació que manté el participant amb l'espai i també en la interacció entre els mateixos participants. Quant a la relació del participant amb l'espai, ens trobem que es tracta d'una activitat que no utilitza el medi natural com a font d'informació en cap moment, i per tant és una activitat que el professorat podria realitzar en el mateix institut. En aquest sentit l'activitat del ràpel s'ajustava més als objectius pedagògics, ja que utilitzava l'entorn natural com a espai de pràctica tot aprofitant les característiques pròpies de la relació amb aquest (incertesa). No obstant això, cal recordar que en el cas del ràpel aquesta relació d'incertesa quedava anul·lada quan el participant havia realitzat una vegada l'activitat, ja que llavors es tractava d'una situació sense canvis. En aquest punt existeix una coincidència entre les dues activitats, ja que en totes dues un cop s'ha dut a terme la pràctica motriu deixa d'haver-hi una relació d'incertesa entre el participant i l'espai.

Per tal que l'activitat fos congruent amb els objectius pedagògics, quant a la relació del participant amb l'espai, primer de tot s'hauria de realitzar l'escalada en el medi natural (escalada en roca), i a més caldria introduir la condició pedagògica de realitzar ascensions en diferents vies. D'aquesta manera el participant es veuria obligat a llegir de manera constant l'espai ja que la seva relació seria d'incertesa en cada ascens.

Pel que fa a la relació entre els participants es produeix una situació ben curiosa. L'activitat de l'escalada pertany al domini d'acció motriu de les situacions sociomotrius de cooperació, i per tant es mostraria com una activitat idònia per fomentar la solidaritat, la tolerància, el respecte... Però com que només el monitor pren el rol d'assegurador, els alumnes no poden entrar en aquest procés de cooperació ja que en cap moment interaccionen entre ells. Per corregir aquest dèficit caldria que els alumnes aprenguessin a assegurar i així podrien cooperar entre ells, perquè sinó, d'aquesta manera, l'única persona que coopera és el monitor ja que els alumnes pugen per la paret deixant-se ajudar per aquest.

La idea de canviar la pràctica motriu del ràpel per l'escalada té el benefici, tal com expressen els professors, que l'activitat exigeix al participant un desenvolupament del procés del *control del cos* quant a l'àmbit de coordinació (ascens) més elevat en l'escalada. A més, el participant genera un treball en el procés de *despesa energètica* important en els àmbits de *força i flexibilitat*. I per últim, l'escalada ja inclou la tècnica del ràpel que es practicava en les edicions anteriors i per tant en aquest sentit és més completa. La tècnica del ràpel efectuada en aquesta nova situació té unes repercussions pedagògiques que cal tenir en compte. Com que es realitza l'escalada de segon, el participant ha d'efectuar el ràpel sense tenir cap mena de control del material (el realitza l'assegurador). El ràpel de les edicions anteriors era una situació comotriu, mentre que ara és una situació sociomotriu de cooperació però minvada, un cop més, pel fet que el rol d'assegurador només el realitza el monitor.

7.1.9.- Caiac

El caiac és el mitjà de transport que s'utilitza per fer l'últim tram de la travessa. Els participants agafen el caiac a la població de Torroella de Fluvià i fan un descens del riu fins arribar a la desembocadura (6 Km).

Per realitzar la baixada en caiac s'utilitza el servei d'una empresa especialitzada, i és el monitor d'aquesta qui s'encarrega d'explicar el funcionament de l'activitat i també d'ensenyar als alumnes la corresponent tècnica per dominar l'embarcació.

La tècnica de conducció del caiac s'enseny a terra sense l'embarcació. El monitor mostra la manera d'agafar el rem i els moviments que cal fer. Llavors els alumnes ho proven, amb un rem cadascú, tot posant en pràctica allò que se'ls ha explicat, i al mateix temps es solucionen amb l'ajuda del monitor els petits dubtes o dificultats que sorgeixen. Més tard els participants passen a practicar el que han après amb el caiac. Els alumnes practiquen en una part del riu però sense començar el trajecte que els ha de portar a la desembocadura. Un cop els participants s'han familiaritzat amb el nou material es comença la baixada pel riu. Durant tot el trajecte el monitor de l'activitat segueix els participants amb una llanxa amb motor per tal de poder atendre de forma ràpida els participants, ja sigui per qüestions tècniques (conducció) o per qüestions de seguretat.

Cal esmentar que ja en la primera edició aquesta activitat es va haver de pactar amb l'empresa especialitzada, ja que aquesta proposava fer la mateixa activitat però amb sortida i arribada a l'escola de vela situada a la desembocadura del riu Fluvià. Els professors volíem que el caiac fos un mitjà de locomoció més del conjunt de la travessa i que els alumnes anessin descobrint per ells mateixos els indrets per on anaven passant. En definitiva, no es volia que fos un passeig en caiac en un entorn controlat (abalisat amb boies, que es veïés des de l'escola...) sinó que representés un grau més d'aventura per als participants.

Cal remarcar que l'activitat es realitza amb el material de què disposa l'empresa, i que per tant no hi ha possibilitat d'elecció per respondre per exemple a una situació motriu més cooperativa (caiact de dues places). Els caiacs de què es disposa són d'una plaça, llevat de la primera edició de l'experiència pedagògica, en què ocasionalment es varen utilitzar a més dues canoes de tres places.

7.1.9.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) És obligatori l'ús de l'armilla salvavides.
- 2) Els participants es distribueixen en els caiacs d'una o dues places.
- 3) L'objectiu de l'activitat és arribar tots junts a la desembocadura del riu, i per tant els participants s'hauran d'anar esperant per tal que les embarcacions que vagin més lentes puguin seguir el ritme del grup.
- 4) S'aconsella als participants que a meitat de recorregut s'intercanviïn les embarcacions per tal que puguin experimentar amb la seva diferent tipologia (una i tres places).

7.1.9.b.- Relació amb l'espai

La relació que el participant manté amb l'espai és d'incertesa, ja que aquest canvia constantment. Tot i que a la part final del riu l'aigua està més tranquil·la i per tant és més fàcil la seva conducció, s'ha de tenir present que el participant està permanentment observant l'espai i per tant realitzant conductes motrius adaptatives. Així, per exemple, es donen situacions en què el participant ha de baixar de l'embarcació i arrossegar-la perquè no hi ha prou profunditat per navegar; situacions en les quals queda encallat en la vegetació de la riba del riu o també situacions en què li costa més la conducció del caiac perquè l'onada adquireix dimensions més grans, per l'apropament al mar o senzillament perquè el vent bufa fort i fa que costi més avançar.

- L'espai com a objectiu que cal assolir

En el caiac l'espai representa l'objectiu de l'activitat. Els participants han d'efectuar un trajecte de sis quilòmetres aproximadament fins arribar a la desembocadura del riu Fluvià. Es dona com a consigna pedagògica (lògica interna) que l'èxit de l'activitat consisteix a arribar al lloc indicat tot el grup junt (relació entre els participants).

7.1.9.c.- Relació amb el material

- Objectes que es manipulen

Per a la realització de l'activitat és necessari un caiac, un rem i una armilla salvavides. Tal com s'ha dit anteriorment, aquest material i l'assessorament tècnic van a càrrec d'una empresa especialitzada.

El caiac representa l'aparell que sustenta el participant, el rem és el material que permet el seu desplaçament i l'armilla salvavides és un material que no es manipula sinó que s'utilitza com a mesura de seguretat.

- Forma d'execució

Per tal de realitzar la conducció del caiac el participant ha d'asseure's a l'embarcació, agafar el rem amb les dues mans i començar a remar amb la part del rem que està perpendicular a l'embarcació. Per poder fer propulsió amb l'altra part del rem el participant ha de treure la pala primera de l'aigua, fer una rotació de canell per tal que la segona pala quedi perpendicular a l'aigua i poder remar i avançar. Aquest procés és cíclic, per tant el participant ha d'anar repetint una i altra vegada el mateix moviment.

La dificultat rau a mantenir l'embarcació en la direcció desitjada. Per això el participant es veu obligat a mesurar la mateixa força en les propulsions de les dues pales (si vol anar recte) o a utilitzar més una pala (si vol girar o corregir la direcció). Cal afegir també que si l'embarcació és de dues places caldrà que els participants coordinin les seves accions per tal que aquesta vagi en la direcció desitjada.

7.1.9.d.- Relació amb el temps

No existeix un temps determinat per realitzar l'activitat, ja que tant sols la condició pedagògica d'arribar tot el grup d'alumnes junts és el que determina l'èxit d'aquesta.

7.1.9.e.- Relació amb els altres participants

La pràctica motriu del caiac d'una plaça correspon al domini d'acció psicomotriu, mentre que el de tres places pertany al domini sociomotriu de cooperació, però la condició pedagògica d'arribar tots junts fa que l'activitat es consideri en la seva globalitat com a situació sociomotriu de cooperació. Això vol dir que tots els participants passen a tenir el mateix objectiu i que per tant interaccionen per aconseguir-lo (esperar-se, ajudar els que els costa més...). Cal dir però, que la cooperació es veurà més reforçada en el moment que el participant estigui en el caiac de dues o tres places ja que, a més d'arribar junt amb tot el grup, s'haurà de coordinar amb els seus companys per conduir l'embarcació.

7.1.9.f.- Processos associats a la pràctica del caiac

La relació que el participant manté amb l'espai és d'incertesa. La lògica interna de la pràctica motriu obliga el participant a desenvolupar el procés de *lectura i interpretació del medi*. A aquest procés se li associen àmbits com *l'aventura, el risc i l'anticipació*. L'alumne no coneix l'espai per on transcorre l'activitat i per tant es veurà obligat a observar permanentment el medi per tal de preveure els esdeveniments i poder realitzar les accions motrius més eficaces i més segures.

Com a conseqüència de la forçada lectura i interpretació del medi, el participant haurà de desenvolupar el procés de la *utilització de les capacitats cognitives i la presa de decisions*, ja que és ell l'únic responsable (o amb el seu company, si és un caiac de dues places) del pilotatge de la seva embarcació. El participant, a partir de la lectura del medi, haurà de decidir per quin lloc del riu baixa, si és millor anar lent però amb moviments coordinats, si és millor baixar de l'embarcació i fer un tros a peu... En aquest sentit es desenvoluparan els àmbits de *la intel·ligència i l'astúcia* (procés d'utilització de les capacitats cognitives) per tal de trobar la manera més eficaç d'efectuar el descens del riu, i també de *l'atreviment, l'apreciació del risc i la prudència* pel que fa a la presa de decisions.

Tot i la lectura constant del medi i les accions motrius que vagi emprenent el participant, es poden donar situacions imprevistes (bolcada de l'embarcació, inclemències meteorològiques...) que facin que aquest s'hagi d'adaptar als canvis imprevistos i hagi de respondre de forma efectiva. Aquest procés d'*adaptació als canvis*

imprevistos obliguen el participant a desenvolupar àmbits com *l'adaptabilitat, l'atreviment, l'aventura, la improvisació i la creativitat*.

La pràctica motriu del caiac fa que la relació del participant amb el material sigui fonamental, ja que el caiac és la base per poder desplaçar-se pel riu. Això comportarà que el participant entri en el procés de control del propi cos per tal d'aprendre a conduir l'embarcació. Com a conseqüència el participant desenvoluparà els àmbits de la coordinació i la concentració.

La condició de portar l'armilla segueix la mateixa línia que el casc en l'activitat de la bicicleta de muntanya. El participant no la manipula però sí que incideix en l'àmbit de *l'apreciació del risc i la prudència*, per tal de fer l'activitat amb plenes garanties de seguretat.

Pel que fa a la relació del participant amb el temps, cal incidir en que, igual que en totes les altres activitats de la travessa, no hi ha un temps fixat per fer-la i tampoc existeix la consigna d'arribar el més ràpid possible (interacció de marca). Això comporta que no es produeixin processos de *comparació de resultats* entre els participants i tampoc d'*exaltació de la victòria o del fracàs* ja que en aquesta activitat guanya tot el grup. Existeixen moments per remar, per descansar, per banyar-se... per gaudir en tot moment de l'activitat.

No obstant això, la llarga durada de l'activitat fa que es desencadeni el procés de *despesa energètica* i concretament de *força*. L'activitat comença amb una exigència de coordinació per dominar l'embarcació (relació amb el material), però un cop superada aquesta fase el participant es veu abocat a remar durant sis quilòmetres i és llavors que apareix l'exigència física. Cal dir també que com a conseqüència d'aquesta exigència augmentarà el nivell d'*autosuperació, la constància* i també l'*autoestima* de l'alumne.

La relació del participant amb els altres components del grup segueix la mateixa línia de la resta d'activitats de la travessa. Es tracta d'una situació motriu de cooperació perquè la condició pedagògica d'arribar tots junts fa que tot el grup comparteixi el mateix objectiu i per tant actui en conseqüència per assolir-lo. Aquest procés de *comunicació*

motriu portarà a desenvolupar àmbits com *la solidaritat, la tolerància, el respecte i l'empatia*.

Cal destacar també, fruit de la relació de cooperació entre els participants, les conductes motrius associades al pacte que es poden generar en el decurs de la baixada amb caiac. Existeix la condició pedagògica d'arribar tots junts però per fer-ho els alumnes hauran d'anar establint pactes durant tot el seu recorregut (esperar-se en un lloc determinat, decidir descansar, fer un bany...).

I per últim cal remarcar que la cooperació es veurà reforçada en els casos que el participant estigui en una embarcació de dues o tres places, ja que a més de compartir l'objectiu de tot el grup (arribar tots junts) haurà de cooperar amb el company per tal de conduir l'embarcació de forma efectiva.

CAIAC (CAI)	PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES	
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi	Aventura Risc Anticipació	Valent Calculador	Poruc Dubitatiu
		Ús de les capacitats reflexives o cognitives.	Intel·ligència Astúcia	Intel·ligència Clarivident Astut	Ineficaç Autòmat
		Preses de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
		Adaptació als canvis o imprevistos	Adaptabilitat Creativitat Atreviment Aventura Improvisació	Creatiu Atrevit Valent Segur	Monòton Apàtic Poruc Insegur
	Relació amb el material	Màxim control del propi cos	Coordinació Concentració	Coordinat Concentrat	Descoordinat Precipitat
Relació amb el temps	Tendència a una gran despesa energètica.	Força	Fort	Fràgil	
Relació particip.	Comunicació motriu amb els demés. (Recerca d'objectius comuns)	Solidaritat Tolerància Respecte Empatia	Respectuós Altruista Tolerant Sacrificat	Intolerant Espectador Competitiu Egocèntric	

CONDUCTES ASSOCIADES AL PACTE	Pacte de regles amb els altres	Respecte Diàleg	Mediador Dialogant	Provocador Dictador Trampós
--------------------------------------	--------------------------------	-----------------	--------------------	-----------------------------

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu del caiac.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.9.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats

La pràctica motriu del caiac, amb les condicions pedagògiques expressades, manté una màxima congruència amb els objectius pedagògics establerts pels professors. La lògica interna de l'activitat respon als tres grups d'objectius plantejats.

Cal destacar primer de tot que el participant manté una relació d'incertesa amb l'espai durant tot el transcurs de l'activitat. Per tant és congruent assenyalar que l'alumne haurà de desenvolupar una capacitat d'adaptació per tal de resoldre tots els conflictes i reptes que li vagin sorgint. Caldrà que l'alumne estigui en constant observació i pugui decidir de forma autònoma quina acció motriu serà la més eficaç i al mateix temps més segura (apreciació del risc). Es pot dir que en aquesta ocasió, a diferència de les activitats com la tirolina, el pont tibetà, el tir amb arc i l'escalada, s'aprofiten els trets característics de la realització d'activitats en el medi natural, com ara la relació d'incertesa entre l'espai i el participant. Aquesta relació d'incertesa es veu augmentada per la condició que els professors sol·liciten a l'empresa especialitzada de no repetir en cap moment el recorregut, cosa que provoca en definitiva una adaptació constant per part dels alumnes i també un sentit d'aventura més gran.

Un altre aspecte que cal destacar és la durada de l'activitat (relació amb el temps). Els alumnes estan més de dues hores remant damunt de l'embarcació. Aquest fet comporta que, a més de la coordinació necessària (relació amb el material), es vegin abocats a fer un esforç considerable quant a força-resistència. Caldrà que els alumnes emprenguin la tasca amb constància per tal que puguin superar-se ells mateixos (dificultats per avançar, cansament...) i poder acabar l'activitat. Com a conseqüència d'aquest esforç els alumnes augmentaran la seva autoestima fruit precisament de la satisfacció que els produirà haver assolit l'objectiu proposat. Cal remarcar que a més, en aquesta ocasió, el punt d'arribada del caiac (desembocadura del riu Fluvià) coincideix amb el final de la travessa, i per tant aquesta satisfacció es veurà augmentada, ja que s'assoleix a més l'objectiu que el grup havia perseguit durant els quatre dies anteriors.

La manipulació del material, tal com s'ha dit anteriorment, exigirà una coordinació per part de l'alumne per tal de poder conduir de manera eficaç l'embarcació. El fet de realitzar una bona conducció portarà l'alumne a un estalvi energètic considerable, ja que podrà mantenir la direcció desitjada de l'embarcació. En aquest cas la qualitat de la força per ella mateixa no és sinònim d'èxit en l'activitat, ja que pot ser que un alumne tingui molta força però pel fet de no anar coordinat estigui constantment rectificant la direcció perquè a cada remada se li giri el caiac.

Fruit d'aquesta descoordinació pot ser que hi hagi embarcacions que vagin més lentes i que es produeixin per tant diferents ritmes. La lògica interna de l'activitat obliga els alumnes a esperar-se, ja que es tracta d'una situació motriu de cooperació en què la condició pedagògica d'arribar tots junts marca les diferents interaccions motrius que es puguin donar. Així doncs, els participants s'aniran esperant i no entraran en un procés de competició per veure qui arriba primer al final del trajecte. Com a conclusió, cal dir que l'activitat del caiac quant a la relació entre els participants també es mostra congruent amb els objectius pedagògics establerts, i per tant és factible que es puguin desenvolupar conductes motrius relacionades amb la solidaritat, el respecte, la tolerància i l'empatia.

7.1.10.- Vela

La pràctica motriu de la vela es realitza a través de la mateixa empresa especialitzada que s'utilitza per a l'activitat del caiac. L'activitat de la vela es fa amb una embarcació tipus "raquero" i forma part del conjunt de tres pràctiques motrius (vela, windsurf i catamarà).

Aquestes pràctiques motrius es porten a terme el matí de l'últim dia de la travessa, i la intenció dels professors era que suposessin una experimentació ("bateig") en les activitats que es poden desenvolupar en un entorn marítim. El professorat era conscient que totes les activitats programades necessitaven de més hores per ser apreses, però tot i així es considerava interessant que les experimentessin ja que eren activitats que es podien fer en un entorn molt proper al dels alumnes (l'escola nàutica estava situada a 15 minuts de casa seva) i que fins llavors molts desconeixien.

Per realitzar les diferents activitats es van crear tres grups més petits (8/10 persones) i es va establir un quadrant per tal que tots els grups de forma rotativa passessin per totes elles. Cal dir que en aquest quadrant es va incloure un temps perquè cada grup pogués descansar en un moment determinat (com si fos una estació més del circuit) i així poder emprendre amb més ganes i força la resta d'activitats.

La pràctica motriu de la vela consisteix a navegar amb un veler en grups de 4/5 persones. L'espai utilitzat és el tram de riu que correspon a la desembocadura del riu Fluvià (davant de l'escola nàutica). La conducció de l'embarcació va a càrrec del monitor de l'empresa, i és ell qui s'encarrega d'explicar el funcionament d'aquesta, així com també de les tasques que han de realitzar els tripulants (afluixar cordes de les veles, tensar les cordes de les veles, canviar de cantó per posar contrapès...).

7.1.10.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) És obligatori l'ús de l'armilla salvavides.
- 2) El grup de 8/10 persones es torna a dividir en dos per tal que quedin dos grups de 4/5 persones. Cada grup navega amb un veler diferent.
- 3) Cada participant ha de col·laborar en les diferents tasques pròpies de la conducció del veler (afluixar o tensar cordes de les veles, canviar de cantó per raons de contrapès...)
- 4) L'activitat té una durada d'una hora.

7.1.10.b.- Relació amb l'espai

L'espai on es desenvolupa la pràctica motriu és en el medi natural (desembocadura del riu Fluvià). La relació del participant amb l'espai és generadora d'incertesa ja que aquest està obligat a llegir i interpretar contínuament el medi natural per tal de poder-s'hi adaptar (saber d'on bufa el vent, possibles canvis de vent, onades...).

En aquesta activitat, a diferència de les altres activitats de la travessa, l'espai no representa l'objectiu a assolir. Durant una hora els participants naveguen amb el veler en l'espai de davant de l'escola de vela i l'objectiu de l'activitat és que aprenguin a

navegar mitjançant la cooperació entre tots ells (relació entre els participants i amb el material)

7.1.10.c.- Relació amb el material

- Objectes que es manipulen

Durant l'activitat el participant manté relació amb dos tipus de materials. Per una banda el veler amb tots els seus components (vela, cordes, botavara...) i per altra banda l'armilla salvavides, que tot i ser un material que no es manipula, la seva utilització serveix per garantir la seguretat en el transcurs de l'activitat.

Tot el material utilitzat el proporciona la mateixa empresa especialitzada, així com l'assessorament, la supervisió i la posada en pràctica de l'activitat.

- Forma correcta d'execució

El monitor és l'encarregat d'explicar el funcionament del veler i les funcions que han de realitzar els participants. Aquests han de cooperar en diferents tasques per tal de conduir l'embarcació. Així doncs, seran els responsables d'afluixar o tensar les cordes de les veles en el moment de fer algun viratge o també de desplaçar-se dins el veler per contrarestar el pes que es produeixi per la força del vent.

7.1.10.d.- Relació amb el temps

El temps de pràctica és d'una hora per tal de poder-lo coordinar amb les altres activitats que es realitzen simultàniament (catamarà i windsurf).

7.1.10.e.- Relació amb els altres participants

La pràctica motriu de la vela pertany al domini d'acció de les situacions sociomotrius de cooperació. Tots els participants comparteixen l'objectiu comú de conduir l'embarcació, i això només és possible si es coopera entre tots.

En canvi, si es té en compte el conjunt total de participants de la travessa, es pot observar que es tracta d'una situació comotriu ja que estan realitzant activitats en el mateix espai (catamarà, windsurf o l'altre veler) però sense cap mena d'interacció motriu. Tan sols existiran interaccions motrius en el moment que dues embarcacions coincideixin en el trajecte i per tant hagin d'anticipar els moviments necessaris de conducció per tal de no xocar entre ells.

7.1.10.f.- Processos associats a la pràctica motriu de la vela

La pràctica motriu de la vela es realitza en el medi natural, amb la qual cosa s'estableix una relació d'incertesa entre el participant i l'espai, ja que aquest darrer està canviant contínuament (vent, onades...). El participant es veu obligat a llegir constantment l'espai per tal de poder escollir així l'acció motriu més adequada i adaptar-se de manera eficaç a les exigències d'aquest. Com a conseqüència, es desenvoluparan tots els processos propis d'una relació d'incertesa entre el participant i l'espai com són: *importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi; ús de les capacitats reflexives o cognitives.; presa de decisions; i adaptació als canvis o imprevistos.*

El procés de *lectura i interpretació de les irregularitats del medi* en l'activitat de la vela es produeix per diferents motius. Per una banda el participant ha d'estar pendent de les característiques del lloc per on navega. Així, d'aquesta manera, la grandària de les onades implicarà un tipus de conducció o una altra. O, per exemple, el fet d'observar la profunditat en diferents llocs obligarà a realitzar els viratges en moments molt precisos per tal de no embarrancar el veler. Però per altra banda, en l'activitat de la vela pren una importància vital el vent, ja que representa l'element indispensable perquè l'embarcació es pugui desplaçar. Això voldrà dir que els participants hauran d'estar pendents primer de tot de veure per on bufa, i després adoptar l'acció motriu més eficaç partint d'aquesta observació. I per últim, el fet de navegar pel riu també obligarà a observar molt bé els llocs on efectuar els viratges (a més de la profunditat de l'aigua), perquè el veler és d'una dimensió considerable i això implicarà que l'espai necessari per virar sigui també força gran i per tant s'hagi de preveure (s'ha de tenir en compte que es navega pel riu i aquest no té la mateixa amplada en tots els llocs). Totes aquestes situacions expressades, fruit de la lectura i interpretació del medi, fan que es puguin desencadenar els àmbits associats a aquest procés com són *l'aventura, el risc i l'anticipació.*

Llegir i interpretar el medi implica que el participant faci ús de les capacitats cognitives, i també que es vegi obligat a *prendre decisions* per tal de trobar la resposta adequada a les exigències del medi. Així, el participant desenvoluparà àmbits com *la intel·ligència i l'astúcia* (capacitats cognitives) pel fet de buscar la solució més òptima als esdeveniments que li van succeir. I també desenvoluparà àmbits com *l'eficàcia, el risc, l'atreviment i la prudència* ja que haurà de prendre decisions a partir del que observa i actuar en conseqüència.

Tot i que els participants llegeixin molt bé l'espai on desenvolupen la pràctica motriu i prenguin les decisions encertades, pot passar que es desencadenin processos de situacions imprevistes i que s'hi hagin d'adaptar d'una forma immediata i improvisada. Pot ser el cas que canviï l'orientació del vent, o que bufi amb més insistència... En aquests casos els participants desenvoluparan àmbits que faran referència a *l'adaptabilitat, la creativitat, l'atreviment, l'aventura i la improvisació*

Quant als processos que genera la relació del participant amb el material, cal apuntar el de màxim control del cos. En aquest procés es desencadenen àmbits com la coordinació i la concentració. Concretament en l'activitat de la vela cal remarcar que destaca més l'àmbit de la concentració. Tots els participants han d'estar pendents del que passa a l'embarcació (botavara quan es mou, cordes, veles...) i també de les diferents reaccions d'aquesta (si hi ha espai per girar, si la direcció porta a xocar amb altres embarcacions...). En canvi, l'àmbit de la coordinació, tot i ser necessari per tal d'efectuar les diferents tasques per conduir l'embarcació, i fins i tot per mantenir l'equilibri en aquesta, queda en un segon terme o en una exigència molt inferior, ja que el fet que hi hagi diversos tripulants a l'embarcació fa que moltes vegades no s'hagi de fer cap tasca motriu.

El temps de pràctica és d'una hora per tal de coordinar-lo amb la resta d'activitats que es realitzen simultàniament (windsurf i catamarà). Tot i l'acotament de la pràctica, el temps destinat és suficient com perquè els alumnes aprenguin totes les funcions de l'embarcació i per tant puguin ser apreses de forma serena i relaxada (sempre amb la presència del monitor). El fet de no introduir cap interacció de marca en l'activitat (fer un circuit i comptar el temps) fa que els participants dels dos velers no desenvolupin

processos de comparació de resultats (competivitat) i tampoc d'exaltació de la victòria o del fracàs.

La relació que tenen els participants d'una mateixa embarcació respon a una situació sociomotriu de cooperació, i per tant tots ells establiran un procés de *comunicació motriu* per tal d'assolir l'objectiu comú que és conduir l'embarcació. En aquest sentit és congruent assenyalar que es poden desenvolupar àmbits com *la solidaritat, la tolerància, el respecte i l'empatia*.

Cal destacar també la possibilitat que es generin conductes motrius associades al pacte, ja que precisament per la relació cooperativa existent entre els participants aquests hauran de posar-se d'acord per exemple en el repartiment de les tasques de l'embarcació, o bé establir quin emplaçament adopta cadascun d'ells per tal de poder participar de forma activa durant tota l'activitat.

VELA (CAI)	PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES	
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi.	Aventura Risc Anticipació	Valent Calculador	Poruc Dubitatiu
		Ús de les capacitats reflexives o cognitives.	Intel·ligència Astúcia	Intel·ligència Clarivident Astut	Ineficaç Autòmat
		Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
		Adaptació als canvis o imprevistos	Adaptabilitat Creativitat Atreviment Aventura Improvisació	Creatiu Atrevit Valent Segur	Monòton Apàtic Poruc Insegur
	Relació amb el material	Màxim control del propi cos	Coordinació Concentració	Coordinat Concentrat	Descoordinat Precipitat
Relació amb el temps					

	Relació particip.	Comunicació motriu amb els demés. (Recerca d'objectius comuns)	Solidaritat Tolerància Respecte Empatia	Respectuós Altruista Tolerant Sacrificat	Intolerant Espectador Competitiu Egocèntric
	CONDUCTES ASSOCIADES AL PACTE	Pacte de regles amb els altres	Respecte Diàleg	Mediador Dialogant	Provocador Dictador Trampós

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu de la vela.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.10.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats

L'activitat de la vela, en les condicions pedagògiques expressades, en un principi respon de forma congruent als objectius pedagògics establerts en el conjunt de la travessa. Per una banda es realitza en un espai que genera incertesa en el participant, i per l'altra es tracta d'una activitat cooperativa ja que tots els tripulants contribueixen a la conducció de l'embarcació.

No obstant això, cal remarcar el fet que el monitor assumeix el rol de patró de l'embarcació, i per tant és l'encarregat de portar el timó d'aquesta. Això pot fer que els alumnes només es concentrin en les tasques encomanades (tensar i afliurar cordes, canviar de posició en l'embarcació) però només perquè ho mani el monitor i no perquè s'hagi fet una lectura del medi. En aquest sentit, l'activitat de vela deixaria d'aportar tots els beneficis d'adaptació que comporten les activitats en el medi natural, i al mateix temps passaria a ser una activitat en què l'alumne es limitaria a obeir ordres, cosa que faria que quedés limitada la seva capacitat d'autonomia. Plantejar la introducció del rol de patró per part dels alumnes (amb la supervisió del monitor) faria que aquests processos propis de les activitats amb presència d'incertesa, esmentats anteriorment, no es quedessin limitats al monitor, sinó que impliquessin el conjunt dels alumnes, i així l'activitat seria més congruent amb els objectius pedagògics. Aquesta opció equivaldria a haver-li de destinar més temps de pràctica per garantir que cada alumne pogués exercitar els diferents rols el suficient temps per realitzar-ne l'aprenentatge.

Un altre aspecte que cal destacar és el fet de realitzar la pràctica davant l'escola de vela (desembocadura del riu Fluvià), ja que fa disminuir l'àmbit d'aventura. Tot i que la relació del participant amb l'espai sempre es manté en incertesa, ja que encara que es passi pel mateix lloc mai serà en les mateixes condicions (canvis de vent, onades...), el

participant veurà minvada la sensació d'aventura viscuda en els primers moments quan ja hagi fet diversos tombs pel riu.

Quant a la relació amb el material, cal tornar a incidir en el fet que l'àmbit de la coordinació es desenvoluparà molt poc, ja que el control del cos que s'exigeix per controlar l'embarcació és escàs. En canvi, destacarà l'àmbit de la concentració per tal de fer les maniobres pertinents en cada moment. Aquesta poca exigència quant a coordinació es veu compensada pel treball cooperatiu que existeix entre els participants. Seria possible portar l'embarcació amb només un tripulant (com en el cas del caiac d'una plaça), però els resultats de cooperació serien molt diferents ja que en el cas del veler cada aportació dels tripulants, per mínima que sigui, és important per al conjunt de l'activitat i per tant per conduir-la bé.

Pel que fa a la relació que el participant manté amb el temps, es segueix la mateixa línia de la resta d'activitats de la travessa. El temps és suficient per portar a terme la pràctica (amb les condicions pedagògiques expressades) i per tant el participant no es veu condicionat a actuar de forma ràpida i precipitada. Un altre aspecte que cal destacar és el fet que no existeix cap interacció de marca que determini l'èxit de l'activitat, i d'aquesta manera no es generen processos de comparació de resultats ni d'exaltació de la victòria o del fracàs. L'objectiu de l'activitat és que cada grup de tripulants aconseguixi aprendre el funcionament del veler.

Els àmbits d'autosuperació, constància i autoestima també es poden veure millorats sempre i quan el participant vagi assolint amb èxit les diferents tasques que se li encomanen. De totes maneres, aquests àmbits es veurien més reforçats si, tal com s'ha comentat anteriorment, els alumnes assumissin el rol de patró. D'aquesta manera els propis participants podrien experimentar les diferents fases d'aprenentatge fins a conduir l'embarcació de forma autònoma.

On sí existeix una màxima congruència amb els objectius pedagògics establerts és en la relació entre els participants. La lògica interna els obliga a interaccionar a partir de comunicacions motrius, ja que comparteixen el mateix objectiu que és conduir l'embarcació entre tots. És congruent també assenyalar que aquesta activitat tindrà àmbits associats com *la solidaritat, la tolerància, l'empatia i el respecte*.

7.1.11.- Catamarà

La pràctica motriu del catamarà forma part del grup d'activitats que es realitzen a través d'una empresa especialitzada (vela i windsurf) durant l'últim dia de la travessa. L'activitat consisteix a navegar amb l'embarcació en grups de 3/4 persones durant mitja hora. L'espai utilitzat és el mar si les condicions meteorològiques ho permeten, o bé el mateix riu en cas que el vent sigui molt fort.

L'objectiu dels participants és desenvolupar les tasques pròpies de la conducció del catamarà de forma coordinada entre els mateixos tripulants (tensar i afluixar veles, penjar-se en el trapezi per fer contrapès).

7.1.11.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) És obligatori l'ús de l'armilla salvavides.
- 2) El grup de 8/10 persones es torna a dividir de manera que quedin grups de 3/4 persones. Cada grup navega amb un catamarà diferent.
- 3) Cada participant ha de col·laborar en les diferents tasques pròpies de la conducció del veler (afluixar o tensar cordes de les veles, canviar de cantó per raons de contrapès, penjar-se en el trapezi...)
- 4) Cada grup navega mitja hora amb catamarà.

7.1.11.b.- Relació amb l'espai

La relació que manté el participant amb l'espai és d'incertesa, ja que en tot moment es veu obligat a llegir i interpretar el seu entorn per tal de poder decidir quina és l'acció motriu més eficaç i així solucionar els diferents obstacles que li van sorgint (vent fort, vent massa dèbil, onades grosses, espai per girar...).

En la pràctica motriu del catamarà, igual que en l'activitat de la vela, l'espai no representa l'objectiu que cal assolir. En aquest cas l'objectiu de la pràctica motriu consisteix a adquirir les habilitats necessàries per tal de tripular l'embarcació amb soltesa a partir de la coordinació de les conductes motrius de tots els participants.

7.1.11.c.- Relació amb el material

- Objectes que es manipulen

Per realitzar la pràctica motriu del catamarà el participant manté relació amb dos tipus de materials diferenciats. Primer de tot existeix la pròpia embarcació amb tots els seus components (veles, botavara, cordes...), i que el participant es veu obligat a manipular correctament si pretén conduir de forma eficaç el catamarà. I després existeix el material personal de cada tripulant, com és l'armilla salvavides i l'arnés. La primera no es manipula però serveix per garantir les condicions de seguretat durant tota la pràctica. Pel que fa a l'arnés, cada participant el porta posat i l'utilitza en el moment que s'ha de fer un contrapès tot penjant-se del trapezi d'un dels laterals de l'embarcació. Cal dir però, que aquesta funció de contrapès amb l'arnés no es realitza si les condicions meteorològiques no són apropiades, ja que els participants tenen un nivell de principiants i per tant podria representar un perill per a ells.

Cal dir també que, igual que passava en l'activitat de la vela, tot el material utilitzat el proporciona la mateixa empresa especialitzada, així com l'assessorament, la supervisió i la posada en pràctica de l'activitat.

- Forma correcta d'execució

El monitor és l'encarregat del comandament de la tripulació de l'embarcació, així com també d'explicar i ensenyar tot el funcionament d'aquesta als participants. Els alumnes prenen la responsabilitat de realitzar les tasques que els ha ensenyat el monitor (tensar i afloixar cordes, penjar-se en el trapezi, desplaçar-se dins l'embarcació per ajudar a fer contrapès...).

7.1.11.d.- Relació amb el temps

El temps total destinat a l'activitat del catamarà és d'una hora per tal de coordinar-lo amb les altres pràctiques simultànies (windsurf i vela). Tot i així, cal mencionar que el temps real de pràctica és de mitja hora, ja que pel fet de ser una embarcació més petita

(2/3 persones) el grup s'ha de dividir en quatre de més petits, i per tant els pertoca només mitja hora ja que la pràctica es realitza amb dues embarcacions.

7.1.11.e.- Relació amb els altres participants

La relació que mantenen els participants en la pràctica motriu del catamarà és de cooperació. L'activitat pertany al domini d'acció de les situacions sociomotrius de cooperació, i per tant tots els participants comparteixen el mateix objectiu en l'activitat, que és conduir l'embarcació.

Si es té en compte la relació que té cada embarcació amb les altres pràctiques motrius (vela, windsurf i fins i tot l'altre catamarà), es tracta d'una situació comotriu ja que cada una d'elles realitza la pràctica en el mateix espai (en cas que es faci en el riu) i de forma simultània però sense interacció motriu. Tan sols hi haurà interacció en el moment que dues embarcacions coincideixin en el recorregut i per tant hagin de variar el seu rumb per tal de no col·lidir (situació sociomotriu).

7.1.11.f.- Processos associats a la pràctica del catamarà

L'existència d'una relació d'incertesa entre el participant i el medi fa que es desencadenin tots els processos propis de les activitats en el medi natural. Aquesta relació d'incertesa porta al participant a observar constantment el medi i actuar de forma adaptativa a les diferents exigències. Com a processos que es desenvoluparan existeixen: *la importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi, l'ús de les capacitats reflexives o cognitives, la presa de decisions i l'adaptació als canvis o imprevistos.*

El procés de *lectura i interpretació de les irregularitats del medi* ve donat, igual que en la pràctica de vela, per dos trets diferenciats del propi medi. Per una banda existeix l'aigua, que actua com a element de suport de l'embarcació, i per l'altra el vent, que actua com a element propulsor d'aquesta (Marimón, J., 2002). En els dos casos el participant es veurà obligat a observar contínuament les seves evolucions per tal de poder realitzar la conducta motriu més adequada en cada moment. Així, per exemple, la força del vent obligarà a tensar més o menys la vela; un canvi de rumb del vent obligarà

a canviar la posició de les veles; unes onades molt grans obligaran a prestar molta atenció a no caure de l'embarcació, o fins i tot a variar el rumb per no entrar-hi frontalment. Aquest procés de lectura i interpretació del medi provocarà que el participant pugui experimentar àmbits associats a aquest com són *l'aventura, el risc i l'anticipació*.

El fet d'observar les característiques del medi on es desenvolupa la pràctica fa que es desencadeni en el participant el procés de l'ús de les *capacitats reflexives o cognitives*. El participant, a partir de la lectura del medi, ha de processar aquesta informació i per tant prioritzar aquella que li és més útil. En aquest sentit, a aquest procés se li poden atribuir els àmbits associats de la *intel·ligència i l'astúcia* precisament perquè el participant observa de forma contextualitzada tot allò que succeeix al seu voltant i esbrina quina és la resposta més adequada a les exigències que se li plantegen.

El participant, quan es troba enmig de la pràctica, no només ha d'observar el que passa en el medi sinó que a més es veu obligat a *prendre decisions* d'una forma constant. La relació d'incertesa entre l'espai i el participant implica que aquest últim hagi de respondre contínuament amb accions motrius adaptatives. Aquest fet implicarà que es desenvolupin àmbits associats com *la recerca de l'eficàcia, l'apreciació del risc, l'atreuiment i la prudència*.

Un altre procés que es pot desencadenar fruit de la relació d'incertesa és el referent a la capacitat d'adaptar-se als canvis o imprevistos. El participant està obligat, per la lògica interna de l'activitat, a llegir contínuament el medi i crear respostes que s'adaptin a aquest. Però tot i així, es pot donar el cas que es produeixin situacions imprevistes o mal resoltes i que obliguin el participant a adaptar-s'hi d'una manera immediata. Seria el cas, per exemple, quan els tripulants de l'embarcació no controlen el viratge, aquesta bolca i tots els tripulants cauen a l'aigua. Aquesta nova situació implicarà que els participants primer de tot actuïn d'acord per preservar la seguretat de tots ells, i més tard es coordinin per tal de posar un altre cop l'embarcació en la posició inicial. Aquesta situació, i totes les que es puguin crear, implicarà que el participant desenvolupi àmbits associats a aquest procés quant a *adaptabilitat, creativitat, atreuiment, aventura i improvisació*.

Pel que fa a la relació entre el participant i el material, cal apuntar que s'incideix en el procés de màxim control del cos. Igual que en el cas de la vela, també s'hi associen els àmbits de coordinació i concentració, però a diferència d'aquesta, la coordinació en la pràctica del catamarà pren un paper més rellevant. Primer de tot cal assenyalar que el fet que en l'embarcació només hi vagin 2/3 tripulants implicarà que les tasques quedin més repartides i per tant els participants assumeixin un paper més actiu. A més, existeix una funció més en l'embarcació (rol), que és la de contrapès penjat en el trapezi, i això implica efectuar una tasca motriu d'una elevada exigència de coordinació a causa precisament de la inestabilitat. També cal mencionar que la superfície on es troben els tripulants (lona) és d'unes dimensions molt reduïdes, i això comportarà també efectuar moviments molt coordinats per tal de no caure a l'aigua. Quant a la concentració, cal dir que els participants es veuran obligats a manipular constantment els diferents elements de l'embarcació (cordes, veles, mosquetons de l'arnés), cosa que implicarà fer-ne un ús constant per tal d'efectuar la conducta motriu de forma eficaç.

El temps de pràctica, tal com s'ha comentat anteriorment, és de mitja hora per a cada grup de 2/3 persones. A diferència de la gran majoria de les activitats de la travessa, aquesta pràctica es mostra insuficient com perquè els participants puguin aprendre de forma tranquil·la i relaxada les primeres nocions de la conducció del catamarà. En aquest sentit el temps condiona el participant ja que només experimenta la sensació que produeix anar en catamarà (velocitat, aventura en penjar-se del trapezi...), però no pot aprofundir en l'aprenentatge de la seva conducció. Per contra, el fet de no introduir processos de comparació de resultats, a partir de la introducció d'una interacció de marca (qui arriba primer...), fa que no es produeixin relacions de competitivitat entre les dues embarcacions, fet que també succeïa en la pràctica de la vela.

Quant a la relació entre els participants, cal assenyalar que es tracta d'una situació sociomotriu de cooperació, i per tant implicarà que tots els participants es coordinin per tal d'assolir l'objectiu comú, que es la tripulació del catamarà. Com a conseqüència d'aquesta interacció motriu cooperativa (absència de contracomunicacions motrius) es generaran àmbits associats de *solidaritat, tolerància, respecte i empatia*. També en aquest cas es desenvoluparan conductes motrius associades al pacte, ja que precisament per poder conduir de forma eficaç tot els components de la tripulació hauran de posar-se d'acord sobre com afronten i reparteixen les diferents tasques motrius.

CATAMARÀ (CAI)		PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi.	Aventura Risc Anticipació	Valent Calculador	Poruc Dubitatiu
		Ús de les capacitats reflexives o cognitives.	Intel·ligència Astúcia	Intel·ligència Clarivent Astut	Ineficax Autòmat
		Presa de decisions	Eficàcia Risc/ compromís Atreviment Prudència	Eficax Arriscat Calculador	Ineficax Conservador Precipitat
		Adaptació als canvis o imprevistos	Adaptabilitat Creativitat Atreviment Aventura Improvisació	Creatiu Atrevit Valent Segur	Monòton Apàtic Poruc Insegur
	Relació amb el material	Màxim control del propi cos	Coordinació Concentració	Coordinat Concentrat	Descoordinat Precipitat
	Relació amb el temps	Temps de pràctica insuficient.			
Relació particip.	Comunicació motriu amb els demás. (Recerca d'objectius comuns)	Solidaritat Tolerància Respecte Empatia	Respectuós Altruista Tolerant Sacrificat	Intolerant Espectador Competitiu Egocèntric	
CONDUCTES ASSOCIADES AL PACTE	Pacte de regles amb els altres	Respecte Diàleg	Mediador Dialogant	Provocador Dictador Trampós	

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu del catamarà.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.11.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats

La pràctica motriu del catamarà, amb les condicions pedagògiques expressades, es mostra congruent amb els objectius pedagògics pretesos, encara que amb certes matisacions. A grans trets es pot dir que es tracta d'una pràctica que es desenvolupa en el medi natural, en què es treballa a partir de situacions motrius que generen incertesa en els practicants, i per tant es poden desenvolupar processos propis d'aquest tipus de relació (lectura i interpretació del medi, ús de les capacitats cognitives, presa de decisions i capacitat d'adaptació). Cal dir també que es tracta d'una situació sociomotriu

de cooperació, i que per tant és congruent amb els objectius pedagògics i amb el conjunt de pràctiques de l'experiència pedagògica.

A partir d'aquests grans trets, que posen de manifest la línia pedagògica traçada, cal remarcar diferents aspectes que poden ajudar a entendre i millorar la pràctica per tal que aquesta es mostri el màxim d'eficaç en l'assoliment dels objectius pedagògics plantejats.

Pel que fa a la conducció del catamarà, es tracta del mateix cas que en la pràctica motriu de la vela, ja que és el monitor qui condueix l'embarcació, i pot fer pensar que els alumnes es limiten a obeir-lo i no fan cap procés de lectura del medi. En aquest sentit cal destacar dos aspectes: primer de tot cal remarcar que si els alumnes s'iniciessin en l'aprenentatge de la conducció de l'embarcació en condicions meteorològiques benignes i sota la supervisió del monitor, es desencadenarien més processos de lectura del medi i d'adaptació. I segon, cal destacar que, tot i que el monitor assumeixi el rol de patró de l'embarcació (portar el timó), es produeixen situacions en què els participants també han d'estar pendents de llegir i desxifrar el medi. Això és a causa de diferents motius. Es tracta d'una embarcació més petita i per tant cada tripulant té una tasca assignada que ha de realitzar de forma autònoma per tal d'anticipar-se als diferents esdeveniments. Seria un exemple d'aquest cas el rol de contrapès penjat en el trapezi. El tripulant que realitza aquesta funció està contínuament llegint el medi per saber quina acció motriu és més adequada en cada moment (flexionar cos, tombar-se enrere, obrir les cames per aguantar l'equilibri...).

Un altre aspecte que cal destacar és les característiques pròpies de l'embarcació. El fet que sigui una embarcació que se sustenta sobre dos patins, amb una lona i que vagi arran de l'aigua farà que s'accentui la relació d'incertesa entre el participant i el medi (més velocitat, més moviments de l'embarcació, menys superfície de suport...). Això voldrà dir que el participant no només haurà de fer cas de les indicacions del monitor per tal de cooperar en la conducció de l'embarcació, sinó que haurà d'estar constantment observant el medi i les reaccions del catamarà per mantenir per exemple l'equilibri o bé canviar de cantó de l'embarcació en el moment que s'aixequi un dels patins. Aquests aspectes mencionats difereixen molt del cas de la pràctica de vela, ja que primer de tot es tractava d'una situació en què hi havia molts participants, i per tant la implicació en la conducció era menor. I després perquè es tractava d'una embarcació

més grossa i pesada, i per tant suposava que l'aprenentatge de la conducció era més fàcil però per contra l'exigència d'adaptabilitat al medi es veia reduïda. Aquesta situació portava a aconsellar d'introduir la tasca de conducció de l'embarcació per part dels alumnes per tal de reconduir la situació. En el cas del catamarà, tot i que seria més complet si els participants aprenuessin a portar el timó, tal com es porta a la pràctica aquests tenen un paper actiu en tot moment tant pel que fa a l'observació i interpretació del medi com a la tasca desenvolupada com a tripulant de l'embarcació.

La conducta motriu de cada participant és de vital importància perquè la conducció de l'embarcació sigui un èxit. En aquest sentit, la pràctica de catamarà, com la de la vela aporta congruència als objectius pedagògics quant a processos de comunicació motriu, ja que es tracta d'una situació motriu de cooperació. Cal destacar a més que en el cas del catamarà s'introdueixen elements o característiques que fins aquest moment no s'havia donat en les demés pràctiques motrius de la travessa. Es tracta del repartiment de tasques en diferents rols dins una mateixa pràctica. Cal recordar que en totes les altres pràctiques (marxa, bicicleta...) no hi havia diferenciació de rols, tots els participants compartien l'objectiu comú i realitzaven la mateixa tasca motriu. En el catamarà en canvi existeixen tres rols (patró, contrapès en el trapezi, responsable de les veles) amb accions motrius diferenciades però que tenen el mateix objectiu comú, la conducció de l'embarcació. Aquest fet es mostra interessant, en l'aspecte pedagògic, quan es contempla la possibilitat que tots els participants experimentin els diferents rols de la pràctica.

Un altre aspecte que cal destacar, referent a la relació del participant amb l'espai, és l'àmbit associat d'aventura. Si la pràctica es pot realitzar en el mar, podem dir que s'incidirà plenament en ell ja que la sensació d'aventura es veurà incrementada pel fet d'allunyar-se de la platja i per tant recórrer espais nous i desconeguts. Per contra, si l'activitat es realitza en el riu passarà com en el cas de la vela, la sensació d'aventura, tot i que la relació d'incertesa no desapareix, anirà decreixent pel fet de repetir una i altra vegada el mateix espai de pràctica (davant l'escola de vela).

Si es té en compte la relació entre el participant i el material, cal destacar que en l'activitat del catamarà es desenvolupa en major grau l'àmbit associat de la coordinació que en l'activitat de la vela. Cada tripulant està pendent de forma constant de mantenir

l'equilibri davant les diferents oscil·lacions de l'embarcació (sempre que no hi hagi mar plana), i per tant hi ha una exigència més alta quant a coordinació que en el cas de la pràctica de la vela. Aquesta exigència de coordinació es veu incrementada en el rol de contrapès (penjat en el trapezi), ja que la relació d'incertesa es veu augmentada precisament per la poca superfície de recolzament (dret sobre el patí). Pel que fa a la concentració, cal esmentar que en el cas de l'activitat del catamarà també es veu millorada, ja que el fet que cada tripulant tingui una tasca assignada fa que els participants se'n responsabilitzin i per tant es concentrin a realitzar-la el màxim de bé. Cal recordar que en el cas de la pràctica motriu de la vela, els alumnes també cooperaven en les tasques de la conducció, però el fet de no tenir assignada una tasca per a cada tripulant (s'anava fent de forma rotativa) provocava que moltes estones el participant estigués més com a passatger que com a tripulant. En aquest sentit la pràctica del catamarà es presenta com a més complerta donat que els alumnes tenen un paper actiu en tot moment.

Cal incidir també, referent al material, que la inclusió de l'armilla salvavides fa que es treballin àmbits associats a *la prudència i l'apreciació del risc*.

Quant a la relació amb el temps, s'ha de destacar que el temps límit de pràctica (mitja hora) pot ser considerat insuficient si el que es pretén és que els alumnes aprenguin a fer funcionar mínimament l'embarcació del catamarà. A més, es podria dir que el poc temps destinat a aquesta activitat trenca totalment amb la dinàmica de les demés pràctiques motrius de tota la travessa, en què el temps era un element secundari i per tant els participants podien gaudir i aprendre de forma tranquil·la i relaxada de cadascuna de les activitats. Per contra, el fet de no introduir cap interacció de marca segueix la mateixa línia de les altres activitats de la travessa i per tant no es generen processos de comparació de resultats ni d'exaltació de la victòria o del fracàs.

Conduir el catamarà representa un repte per a cadascun dels participants, del qual seran necessaris una constància i un esforç personal en les diferents tasques que hagin d'assumir. Com a conseqüència de l'èxit en la tasca es podrà parlar d'una millora en l'autoestima de l'alumne.

7.1.12.- Windsurf

La pràctica motriu del windsurf pertany al grup d'activitats que es realitzen a través d'una empresa especialitzada l'últim dia de la travessa.

La pràctica la realitzen un total de 8/10 persones en cada torn o estació. Primer de tot el monitor fa una explicació teoricopràctica sobre el funcionament de l'aparell (parts, direcció del vent, com hissar la vela, navegació...). Després els alumnes practiquen, sota la supervisió del monitor, la forma d'hissar la vela però a terra, sense contacte amb l'aigua. Més tard cada alumne agafa una planxa i es posa a l'aigua per tal de fer equilibris damunt d'aquesta i familiaritzar-se així amb el nou material. Cal dir que aquest exercici introductori es realitza sense vela. I per últim, quan els alumnes ja han pres contacte amb la planxa, s'introdueix la vela i practiquen tot el que els ha explicat el monitor anteriorment (hissar vela i conducció).

7.1.12.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) És obligatori l'ús de l'armilla salvavides.
- 2) Tot els participants reben una formació teoricopràctica per part del monitor.
- 3) Cada participant practica amb un windsurf tot allò que se li ha ensenyat.
- 4) La durada total de l'activitat és d'una hora.

7.1.12.b.- Relació amb l'espai

La pràctica del windsurf es realitza en el medi natural (desembocadura del riu Fluvià). Es tracta per tant d'una relació entre l'espai i el participant que genera incertesa, ja que aquest últim, a més de prestar atenció al material (hissar vela, canvi de peus, trobar l'equilibri...), es veu obligat a llegir constantment el medi per tal de poder-hi donar una resposta eficaç. Així ens trobarem que el participant haurà d'observar la direcció del vent, decidir com a conseqüència quina direcció empra, quin és el millor moment per virar, preveure el moviment que farà en una onada grossa...

L'espai en l'activitat del windsurf, amb les condicions en què es porta a terme, no representa l'objectiu a assolir com en el cas de la marxa, la bicicleta de muntanya o el

caiac. Els participants aprenen la conducció del windsurf en el tram de riu que està davant de l'escola nàutica tot repetint trajectes d'anada i tornada d'una vora del riu a l'altra.

7.1.12.c.- Relació amb el material

- Objectes que es manipulen

Com en les activitats anteriors de vela, el windsurf també presenta dos tipus de materials amb què el participant es relaciona de forma diferent. Per una banda hi ha l'armilla salvavides, que tot i que és un material que no és indispensable per a la pràctica, sí que ofereix la seguretat al participant davant qualsevol imprevist al llarg d'aquesta. I després hi ha el material propi del windsurf (planxa, vela, botavara, pal i drissa) que el participant es veu obligat a manipular-lo de forma eficaç si vol aconseguir navegar.

7.1.12.d.- Relació amb el temps

El temps de pràctica de windsurf és d'una hora per tal de coordinar-lo amb les altres activitats que es realitzen simultàniament (catamarà i vela). Aquesta activitat, igual que passava amb el catamarà, representa un temps insuficient per tal que els participants puguin assolir uns mínims aprenentatges. Cal recordar que l'hora destinada a la pràctica està desglossada en dues parts: aprenentatge a terra i pràctica a l'aigua. Això implica que la pràctica real de windsurf en l'espai que li pertoca (aigua) es redueix a mitja hora, i per tant queda molt reduït el temps de pràctica efectiva.

7.1.12.e.- Relació amb els altres participants

L'activitat del windsurf pertany al domini d'acció de les situacions psicomotrius, i per tant no hi ha interacció motriu amb cap persona més. Cal remarcar, no obstant això, dos aspectes. Per una banda, quan el participant realitza l'activitat no ho fa sol ja que la resta de companys del mateix grup també fan la mateixa pràctica, tot i que no hi ha interacció motriu entre ells. En aquest sentit es tracta d'una situació comotriu. I per altra banda, pot passar que aquesta situació de comotricitat es converteixi en sociomotriu de

cooperació en el moment que coincideixin dues embarcacions en el mateix recorregut, i els respectius participants hagin d'interaccionar motriument per tal de no xocar.

7.1.12.f.- Processos associats a la pràctica del windsurf

La pràctica motriu del windsurf es realitza, tal com s'ha comentat anteriorment, en el medi natural (desembocadura del riu Fluvià). En aquest sentit l'activitat del windsurf genera una relació d'incertesa entre el participant i l'espai. Per poder navegar amb el windsurf el participant haurà d'estar atent en tot moment a l'orientació del vent i als moviments de l'aigua (onades). Això implica que es generaran tots el processos propis d'una situació motriu amb presència d'incertesa com són: *la lectura i interpretació del medi, l'ús de la capacitat cognitiva, la presa de decisions i l'adaptació als canvis*.

El procés de lectura i interpretació del medi es produeix durant tota la pràctica i per tant se li podran associar àmbits com *l'aventura, el risc i l'anticipació*. A més, en el cas del windsurf es produeix un fet molt significatiu. El participant es veu obligat a llegir i interpretar el medi abans de començar l'activitat. Saber per on bufa el vent és indispensable per decidir com es posarà la planxa i també per quin cantó s'haurà de pujar (no es pot pujar de cara al vent). Un cop s'està navegant aquest procés es manté durant tota l'activitat, ja que l'observació i interpretació que faci el participant del medi serà la clau per poder escollir les accions motrius pertinents.

A partir de la lectura i interpretació del medi, el participant es veu obligat a processar tota aquesta informació i per tant a desenvolupar el procés de *capacitat cognitiva*. En aquest sentit es desenvoluparan els àmbits de *la intel·ligència i l'astúcia*, ja que el participant anirà processant i prioritzant tota aquella informació que l'ajudi a assolir el seu objectiu, que és aprendre a conduir l'embarcació. Com a conseqüència d'aquesta prioritat d'informació, el participant estarà en condicions d'efectuar una *presa de decisió*, i desenvoluparà així àmbits associats com *l'eficàcia, el risc, l'atreviment i la prudència*.

El processos de lectura i interpretació del medi, capacitat cognitiva i presa de decisions es van repetint al llarg de tota l'activitat de forma cíclica. El participant, per tant, ha d'estar pendent contínuament del medi perquè això condicionarà la seva resposta. Un

exemple que il·lustra molt bé aquest fet és quan el participant decideix anar a un lloc concret (boia, tornar a l'escola de vela...) i ha de traçar i planificar un recorregut per anar-hi. No n'hi ha prou a traçar una línia recta cap al punt de destí, ja que moltes vegades no s'hi pot accedir de forma directa perquè el vent pot bufar en contra i impedir-ho. En aquest moment el participant està fent una lectura del medi (vent en contra) i immediatament està analitzant els possibles recorreguts que podrà seguir per seguidament prendre la decisió de quin és el més eficaç (llocs on efectuarà els viratges).

Com passa en totes les pràctiques en què existeix una relació d'incertesa, pot succeir que es produeixin fets no previstos pel participant, i que aquest els hagi de donar resposta d'una forma immediata. En aquest sentit s'incideix en el procés d'*adaptació als canvis* i es desenvoluparan àmbits associats com l'*adaptabilitat*, la *creativitat*, l'*atreuiment*, l'*aventura* i la *improvisació*. Un canvi d'orientació del vent de forma sobtada, un viratge efectuat de forma precipitada... provocaran situacions de desequilibri a les quals el participant haurà respondre de forma immediata si no vol caure a l'aigua.

Pel que fa a la relació amb el material, cal dir que es desenvoluparan dos tipus de processos. Per una banda es desenvoluparà el procés de *tendència a una despesa energètica* concretament en l'àmbit de la *força* (hissar vela, aguantar la botavara...), i per altra banda el procés de *control del propi cos* quant a *coordinació i concentració*.

Cal remarcar que en la pràctica motriu del windsurf l'àmbit de la coordinació, i com a conseqüència també de la concentració, serà molt més important que en les pràctiques de vela detallades anteriorment (catamarà i raquero). El tipus de material (menys base, menys pes...) condicionarà que el participant hagi de desenvolupar una capacitat de coordinació i equilibri amb una exigència molt elevada. Si a això hi afegim la relació d'incertesa amb el medi (vent i onades), tenim que el windsurf es pugui contemplar com una activitat en què el participant ha d'efectuar una adaptació constant tant pel que fa a les exigències del medi com a la manipulació del propi aparell.

Pel que fa a la utilització de l'armilla salvavides com a mesura de seguretat, cal dir que s'incidirà en els àmbits d'*apreciació del risc* i de la *prudència*. En aquest cas els alumnes no prenen la decisió de posar-se l'armilla, però es pretén que aquest fet de prevenció tingui una transferència en altres situacions quotidianes (casc de la moto,

cinturó de seguretat en el cotxe...). S'introdueix l'armilla com una mesura de seguretat i com un hàbit que no implica un deteriorament vers la pràctica. En aquestes situacions esmentades anteriorment es pretén que hi hagi una transferència cap a fets de la vida quotidiana de l'alumne. Aquest serà el responsable per exemple de prendre la decisió, abans d'agafar el cotxe o la moto, d'utilitzar tots els mecanismes que facin l'activitat més segura.

Quant a la relació que el participant manté amb el temps, cal dir que la durada de la pràctica és d'una hora, i que per tant els alumnes no disposen del temps suficient per aprendre la conducció del windsurf d'una forma serena i relaxada, com en la majoria de pràctiques de la travessa (caiac, bicicleta...).

L'activitat del windsurf pertany a una situació psicomotriu i per tant no existeix cap mena d'interacció motriu. En la pràctica real, aquesta situació motriu es converteix en el subdomini de la comotricitat ja que tots els alumnes del mateix grup (8/10 persones) realitzen la mateixa activitat simultàniament. Aquest fet podria fer pensar que al tractar-se d'una situació comotriu té repercussions en l'àmbit afectiu, ja que no hi ha interacció motriu però sí que es beneficia del fet d'actuar en companyia. Aquest fet es confirma en els primers moments de la pràctica, quan els diferents participants posen les planxes a l'aigua i per tant estan tots junts. Moments després, però, cadascú es troba en una situació diferent (persones que no saben hissar la vela, planxes que el vent s'emporta cap al mig del riu...) i es torna així a una situació psicomotriu, en la qual no existeix cap mena de relació entre els participants.

WINDSURF (CAI)		PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi.	Aventura Risc Anticipació	Valent Calculador	Poruc Dubitatiu
		Ús de les capacitats reflexives o cognitives.	Intel·ligència Astúcia	Intel·ligència Clarivident Astut	Ineficaç Autòmat
		Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat

	Adaptació als canvis o imprevistos	Adaptabilitat Creativitat Atreviment Aventura Improvisació	Creatiu Atrevit Valent Segur	Monòton Apàtic Poruc Insegur
Relació amb el material	Màxim control del propi cos	Coordinació Concentració	Coordinat Concentrat	Descoordinat Precipitat
	Tendència a una gran despesa energètica. (Força)	Fortalesa	Ferm	Fràgil
Relació amb el temps	Temps de pràctica insuficient.			
Relació particip.	Situació psicomotriu (absència d'interacció motriu)			

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu del windsurf.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.1.12.g.- *Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats*

La pràctica motriu del windsurf, amb les condicions pedagògiques expressades, revela una lògica interna que s'allunya dels objectius pedagògics pretesos. A trets generals, les pràctiques motrius de la travessa tenen en compte una relació d'incertesa amb el medi, una relació cooperativa entre els participants i una relació amb el temps distesa en què els participants no es veuen condicionats a actuar i aprendre de forma precipitada.

En aquest sentit, la pràctica del windsurf es manifesta totalment contrària a aquests tipus de relacions. Per una banda s'observa la relació amb l'espai que, tot i que és d'incertesa en tot moment, amb les condicions que es porta a terme posa en dubte la seva eficàcia. Això es degut per dos motius: primer de tot cal recordar que el temps de pràctica real, després de rebre les indicacions del monitor, és de mitja hora, i per tant les repercussions que en tindran els participants seran mínimes. I segon, i el més important, que el fet que la relació amb el material exigeixi una gran capacitat de coordinació (hissar vela, aguantar botavara, aguantar l'equilibri damunt la planxa...) fa que el participant estigui més pendent de la manipulació del material que de la lectura i interpretació del medi (llevat, això sí, d'observar l'orientació del vent). El procés cíclic de lectura i interpretació del medi, ús de capacitats cognitives i presa de decisions pren la màxima rellevància quan el participant té uns mínims coneixements de navegació en

windsurf (té adquirits certs automatismes) que el permeten poder concentrar-se en les característiques del medi i poder donar així respostes adaptatives. En el cas del windsurf, els alumnes estan pendents d'hissar la vela, i bé han de fer front a les ratxes de vent, onades... però en cap cas tenen capacitat per anticipar els esdeveniments, tan sols procuren aguantar al màxim l'equilibri damunt la planxa. Efectivament, la pràctica motriu del windsurf es presenta com una activitat propícia per treballar tots els processos característics d'una relació d'incertesa entre el participant i l'espai, però caldria replantejar el temps destinat a la pràctica perquè realment l'alumne entrés en el procés de lectura i interpretació del medi.

Cal dir que la relació del temps amb el participant, a causa precisament també de la poca estona destinada a l'activitat, provoca que els alumnes no puguin aprendre de forma relaxada i serena (i sobretot que no es puguin respectar els diferents ritmes d'aprenentatge). Es trenca la dinàmica creada en tota la travessa, en què els alumnes tenen temps de pràctica suficient per no sentir-se pressionats, i poder aprendre i gaudir de la activitat en si. En definitiva, la dinàmica de relativitzar el valor del temps i destinar a cada activitat el temps que es requereixi per realitzar-la en condicions òptimes.

En la relació entre els participants és on l'activitat de windsurf es mostra contrària als objectius pedagògics establerts. Es contempla com una premissa inicial que totes les activitats de la travessa fomentin la cooperació entre els seus participants. El windsurf és una activitat que pertany al domini d'acció motriu de les situacions psicomotrius, i per tant el participant no té cap mena d'interacció motriu amb ningú (llevat del cas que coincideixin dues embarcacions i interaccionin per evitar col·lidir). Tal com s'ha comentat anteriorment, per les condicions d'experimentació, l'activitat del windsurf es situa en el subdomini de la comotricitat i es pot beneficiar dels intercanvis emotius dels diferents participants. Això queda reduït a quan es comença l'activitat, ja que cada participant amb la seva corresponent planxa va a parar en un lloc diferent del riu (se'ls emporta el vent, queden embarrancats, no poden hissar la vela...), fet que situa el participant una altra vegada en una situació clarament psicomotriu.

Cal destacar de la pràctica motriu del windsurf la relació que té el participant amb el material, ja que exigeix un desenvolupament quant a coordinació i concentració. Aquest fet, sempre i quan hi hagi el temps suficient, pot fer que el participant pugui

desenvolupar l'àmbit de l'autosuperació i la constància davant del nou aprenentatge. Com a conseqüència, hissar la vela i començar a navegar pot representar per a l'alumne un increment en la seva autoestima.

7.2.- Idoneïtat de les pràctiques motrius proposades l'any 1998 a partir de l'anàlisi praxiològica

Tal com s'ha vist en l'anàlisi praxiològica, no totes les pràctiques motrius programades responen amb congruència als objectius pedagògics que es plantejaven els professors en els inicis de l'experiència pedagògica. A continuació es detalla un resum de cadascuna de les seves activitats, segons els mateixos objectius, per tal d'establir un criteri per a la seva incorporació, exclusió o variació per a la propera travessa.

7.2.1.- Marxa

Es presenta com una activitat congruent amb els objectius pedagògics i per tant es considera una activitat recomanada per incloure-la en la nova experiència pedagògica.

7.2.2.- Carrera d'orientació

Es proposa canviar l'activitat de carrera d'orientació, ja que es mostra incongruent amb els objectius pedagògics establerts. Els dos trets més significatius són per una banda la relació amb l'espai, que si bé al principi es d'incertesa, pel fet d'anar repetint els mateixos recorreguts aquesta va minvant (domesticació). I per altra banda es tracta d'una relació entre els participants de cooperació-oposició, que per tant topa de ple amb els objectius pedagògics.

Caldria buscar una activitat en què tots els participants mantinguessin una relació de cooperació i en què a més poguessin conèixer el poble de Besalú. Cal recordar que en la pràctica motriu de la carrera d'orientació tan sols es situaven monuments i elements característics del poble, però en cap moment hi havia una contextualització històrica.

7.2.3.- Bicicleta de muntanya

Amb les condicions pedagògiques establertes es mostra com una activitat idònia per respondre als objectius plantejats.

7.2.4.- Tirolina, pont tibetà i tir amb arc

Totes aquestes tres pràctiques motrius, tal com s'ha comentat anteriorment, tenen en comú que es realitzen en un entorn natural però no desenvolupen els processos característics que es produeixen en una relació d'incertesa entre el participant i l'espai (lectura i interpretació constant del medi, adaptació als canvis...). Es tracta d'activitats situades en el medi natural però que es podrien realitzar en un entorn urbà sense que la lògica interna de l'activitat variés. Un altre aspecte que cal destacar d'aquest conjunt d'activitats és la relació entre els mateixos participants, ja que totes elles pertanyen al domini d'acció psicomotriu i per tant els objectius de relació interpersonal pretesos no es veuran reforçats.

7.2.5.- Escalada en rocòdrom

En les condicions expressades, no té cap mena de sentit incloure-la en el conjunt de les pràctiques motrius de la travessa. Primer de tot per un fet paradoxal, ja que es vol fomentar la pràctica d'activitats al medi natural però per contra es proposa l'escalada en un mur artificial. I segon, perquè la relació entre els participants podria ser de cooperació (escalador-assegurador) i per tant congruent amb els objectius pedagògics, però el fet que el rol de l'assegurador només el faci el monitor trenca aquesta relació de cooperació entre els alumnes. En aquest sentit, seria convenient, si es vol fer escalada en la travessa, realitzar-la en unes condicions en què els alumnes poguessin cooperar entre ells (ensenyar el rol de l'assegurador) i a més fer-ho en parets del propi medi natural.

7.2.6.- Caiac

El caiac es mostra com una activitat idònia per respondre als objectius pedagògics pretesos. Existeix una relació d'incertesa entre el participant i l'espai (lectura constant del medi, adaptació als canvis imprevistos...); la relació del participant amb el material

exigeix una adaptació a l'exigència física i també una bona coordinació (conducció caiac); la relació del participant amb el temps no condiciona a actuar de forma precipitada; i la relació entre els participants és de cooperació (arribar tots junts). Cal remarcar, no obstant això, que la cooperació es veurà més reforçada en els casos en què els caiacs siguin de dues places. En aquest sentit es mostra congruent que els professors proposin d'intercanviar-se les embarcacions entre els diferents participants per tal que tothom pugui experimentar en els caiacs de dues places.

7.2.7.- Vela

Existeix congruència amb els objectius referents a la relació entre el participant i l'espai, ja que es tracta d'una relació d'incertesa (tot i que el grau d'aventura es vegi reduït pel fet de realitzar-se davant de l'escola de vela) i també els referents a la relació entre els participants (cooperació). No obstant això, cal remarcar dos aspectes pel que fa a la relació amb el temps i amb el material que caldria matisar i millorar. S'ha comentat anteriorment que el temps destinat a la pràctica era suficient per tal que els alumnes entenguessin i experimentessin la conducció del veler. Aquest fet es pot considerar cert, si es té en compte que els alumnes no realitzen totes les funcions del vaixell (portar el timó). A més, si s'hi afegeix que en el veler hi van 7/8 alumnes, el temps de manipulació del diferent material per a cadascun d'ells es redueix considerablement. Seria convenient per tant augmentar el temps de pràctica perquè cada participant pogués experimentar més estona les diferents funcions de l'embarcació (portar timó, tensar i afluixar cordes...)

7.2.8.- Catamarà

Es tracta del mateix cas que en la navegació anterior. Per una banda existeix una relació d'incertesa entre el participant i l'espai (que en aquest cas fomenta en major grau l'àmbit de l'aventura, ja que es surt a navegar al mar), i per altra banda la relació entre els participants també és de cooperació.

Cal afegir, a més, que el nombre menor de participants (2/3 persones) fa que la relació amb el material augmenti i per tant puguin practicar més estona els diferents rols de l'embarcació. Cal dir, no obstant això, que un major temps de pràctica equivaldria a

poder practicar els diferents rols de forma més tranquil·la i per tant respectar els diferents ritmes d'aprenentatge. S'ha de recordar que es tracta d'una iniciació a la navegació, ja que els cursos per aprendre a navegar amb catamarà són d'una durada de cinc dies. En canvi, l'objectiu de l'activitat, tal com es planteja en la travessa, és que aprenguin el funcionament de l'embarcació amb la supervisió del monitor i que coneguin en definitiva l'esmentada pràctica motriu.

7.2.9.- Windsurf

Tal com s'ha comentat anteriorment, la pràctica motriu del windsurf s'allunya dels objectius pedagògics establerts. Primer de tot per la relació del participant amb el temps i el material. Existeix molt poca estona de pràctica real i la manipulació del material és d'una elevada exigència quant a coordinació, cosa que fa que el temps destinat es pugui considerar insuficient. Cal afegir, a més, que al tractar-se d'una situació psicomotriu no es produeixen interaccions motrius que fomentin la relació interpersonal. Tan sols destacar el fet que la relació entre el participant i l'espai és generadora d'incertesa.

IDONEÏTAT DE LES ACTIVITATS PROPOSADES		ACTIVITATS												
		MARXA	CARRERA D'ORIENTA	BTT	TIROLINA	PONT TIBETÀ	TIR AMB ARC	RAPPEL	ESCALADA	CAIAC	VELA	CATAMARÀ	WINDSURF	MUNTATGE TENDES
REL. PART/ESPAI	Capacitat d'adequar-se a les diferents exigències de les activitats físiques en el medi natural.	SI		SI				*		SI	*	SI	SI	*
	Capacitat d'adaptació als canvis que es produeixen en l'activitat física en el medi natural.	SI		SI				*		SI	*	SI	SI	*
	Apreciació de les dificultats i els riscos en l'activitat física.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
	Preocupació per no malmetre l'entorn en les activitats a la natura.	SI		SI			SI	SI		SI	SI	SI	SI	SI
	Respecte envers l'entorn urbà.		SI											
REL. PART / MATERIAL	Actuació responsable en relació amb el material i les instal·lacions.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Conèixer i manipular correctament el material necessari per tal de desenvolupar diferents activitats a la natura.	SI		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	*	SI	SI	SI
REL PART / TEMPS	Adequar-se a les exigències físiques de la pràctica segons el temps d'aquesta.	SI	SI	SI						SI		SI	SI	
	Relativitzar el valor del temps i gaudir en tot moment de la pràctica física.	SI		SI						SI				SI

(*) No es dona en la totalitat de la pràctica motriu en les condicions pedagògiques descrites.

		ACTIVITATS														
		MARXA	CARRERA D'ORIENTA	BTT	TIROLINA	PONT TIBETÀ	TIR AMB ARC	RAPEL	ESCALADA	CAIAC	VELA	CATAMARÀ	WINDSURF	MUNTATGE I TENDES		
RELACIÓ PARTICIPANTS	RELACIÓ UN MATEIX	Actuar amb autonomia en la realització d'activitats físiques.	SI	SI	SI		SI	SI	SI	SI	SI		SI	SI	SI	
		Mostrar responsabilitat i autocrítica en les accions que hom emprèn.	SI	SI	SI			SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
		Autosuperació personal.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
		Augmentar el nivell d'autoestima com a conseqüència de la pràctica de l'activitat física.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
		Prendre decisions davant els problemes motrius.	SI	SI	SI		SI		SI	SI	SI			SI	SI	SI
	RELACIÓ AMB ELS ALTRES	Acceptació i respecte a la diversitat física, d'opinió i d'acció. (Tolerància i respecte)	SI		SI						SI	SI	SI		SI	SI
		Preocupació per l'aconseguitment de fites comunes. (Cooperació)	SI		SI						SI	SI	SI		SI	SI
		Actuar de forma solidària en les situacions que requereixin ajuda i col·laboració encara que aquesta no hagi estat sol·licitada. (Solidaritat)	SI		SI						SI	SI	SI		SI	SI
		Saber posar-se en el lloc dels altres per tal d'entendre el seu punt de vista, les pors, les dificultats... i així poder comprendre els altres amb coneixement de causa. (Empatia)	SI		SI							SI	SI	SI		SI

7.3.- Nova proposta d'experiència pedagògica

Un cop realitzada l'anàlisi praxiològica es compta amb una informació molt útil per tal d'adoptar nous criteris per a la planificació de la pròxima experiència pedagògica. No obstant això, cal fer esment i remarcar que per reformular l'experiència pedagògica no n'hi ha prou a determinar quines activitats s'exclouen i quines s'hi afegixen. En la realitat existeixen múltiples variables (lògica externa) que cal combinar amb l'anàlisi praxiològica realitzada. Així, per exemple, s'haurà de tenir en compte l'espai físic on es desenvolupa la travessa (examinar possibles pràctiques motrius), ja que, per exemple, en el recorregut de la travessa no existeix cap indret per poder-hi practicar l'escalada; tenir en compte l'oferta de les mateixes empreses; tenir en compte la variable econòmica, ja que depèn de quina activitat es faci pot encarir molt el pressupost i com a conseqüència excloure alguns alumnes; tenir en compte si l'exigència de la pròpia pràctica és adequada als alumnes...

Es tracta per tant d'una tasca molt artesanal dels mateixos professors i de coordinació amb les empreses especialitzades per tal que hi puguin aportar les seves idees, amb l'objectiu final de mantenir la congruència necessària entre els objectius pedagògics i les activitats programades.

Primer de tot cal dir que es manté la idea de realitzar una travessa tot resseguint el riu Fluvià utilitzant diferents mitjans de locomoció durant el seu recorregut. Així, per exemple, es mantenen la marxa (o senderisme), la bicicleta de muntanya i el caiac pel fet de ser congruents amb els objectius pedagògics establerts. Per contra, es desestimen les activitats de la carrera d'orientació, el pont tibetà, el tir amb arc, la tirolina, el windsurf i l'escalada en un mur artificial.

Quant a la carrera d'orientació, es proposa canviar-la per una activitat en què els participants es relacionin de forma cooperativa i que a més els ajudi a conèixer l'espai on es desenvolupa (poble de Besalú) de forma contextualitzada (història, monuments...). Amb aquestes premisses, en una reunió del Grup d'Estudis Praxiològics va sorgir la idea de realitzar una activitat d'expressió motriu en la qual els alumnes representessin i expliquessin diferents indrets característics del poble de Besalú en grups petits. Així cada grup aportaria a la resta dels companys coneixements sobre la història de Besalú.

En la mateixa reunió, i com a conseqüència d'una "pluja d'idees", va sorgir la possibilitat de fer l'activitat durant la nit.

La proposta semblava molt engrescadora, però un aspecte que s'havia tingut molt en compte, i que havia funcionat molt bé en les altres edicions de l'experiència pedagògica, era no posar cap activitat organitzada després de sopar. Es volia fomentar de manera tranquil·la i serena que els alumnes poguessin xerrar, dialogar, passejar... en definitiva, donar temps per a un aspecte tant important per a l'adolescència com és l'acceptació de cadascú dins el grup d'amics.

Es va valorar aquest aspecte, i es va coincidir que no era una activitat molt llarga com perquè quedés exclosa l'estona lliure per als alumnes. Llavors va sorgir el comentari que la nit era idònia per crear i fer viure sensacions especials als alumnes. De no realitzar cap activitat a la nit es va passar a la idea de fer una petita experiència contemplativa cada dia. Aquest fet va sorgir a partir de la idea que es podria realitzar la visita nocturna pel poble de Besalú a la llum d'espelmes i fer l'activitat més motivant i íntima. Per associació d'idees immediatament vam pensar que les espelmes podien ser el nexa d'unió de cada nit. Així doncs, cada nit es faria una petita experiència diferent però sempre il·luminada per la llum de les espelmes. Es va pensar, a més de la visita nocturna per Besalú, fer una banyada nocturna en el riu tot el grup (sensació de banyar-se a la nit) i dormir a la platja per veure sortir al sol. A més, aquesta nova introducció d'activitats va prendre el nom de la "NIT DE LES SENSACIONS" per motivar i predisposar els alumnes a la seva realització. Cal dir que la nit de les sensacions representaria un secret que no s'explicaria fins al mateix moment de realitzar-la, i es crearia així una expectativa d'intriga i motivació fins a l'últim moment.

Quant al grup d'activitats de tir amb arc, tirolina, pont tibetà i escalada, realitzades totes elles amb una empresa especialitzada, es va iniciar un procés de revisió i de creació de propostes que fossin congruents amb els objectius pedagògics.

Cal dir, a més, que en la nova edició de la travessa (2003), independentment de les modificacions que s'introduïssin en l'àmbit pedagògic, també s'hagués variat la seva composició, ja que l'esmentada empresa canviava de lloc la seva seu, i per tant ens obligava també a modificar la travessa. La primera proposta de l'empresa, després

d'escoltar el nostre raonament, era d'anar a fer les activitats en la nova seu. La veritat és que no estava molt lluny, però aquest fet obligava a canviar totalment el recorregut de la travessa, cosa que va fer que es rebutgés la proposta.

Una altra possibilitat era realitzar diferents activitats en el paratge natural de l'Alta Garrotxa (Sadernes), ja que era un indret al qual l'empresa es desplaçava a fer activitats amb els seus clients, i al mateix temps era un lloc molt proper al recorregut de la travessa. En aquest cas l'únic inconvenient era que hauríem de fer la travessa uns 15 quilòmetres més llarga, però per contra podríem disposar d'un espai propici per a diferents pràctiques en el medi natural.

Es varen contemplar dues possibles activitats. Per una banda es va plantejar la possibilitat de realitzar escalada en un entorn natural durant tot un dia, o per l'altra realitzar un descens de riu. La idea principal era fer una activitat que aprofités les característiques pròpies d'una relació generadora d'incertesa entre el participant i l'espai, i que fos una activitat cooperativa.

Tot i que les dues activitats reunien les característiques que buscàvem, es va decidir fer el descens del riu ja que es va considerar més completa i coherent amb la filosofia de ruta (recorregut llarg). D'aquesta manera la travessa es convertiria en un recorregut des del curs alt del riu fins a la desembocadura. L'alumne podria, en definitiva, conèixer i recórrer espais diferenciats segons el relleu del mateix riu.

Cal dir també que existien dues possibilitats quant al descens de riu. Es podia fer en dos trams diferenciats. El primer era el pròpiament descens de riu (barrancs) on calia aplicar per exemple la tècnica de ràpel en diferents moments, i l'altra era un tram més fàcil on només calia caminar pel riu i en moments determinats es podien realitzar diferents salts a l'aigua. Als professors ens engrescava molt la possibilitat de realitzar un descens de riu en què els alumnes haguessin d'aplicar la pràctica de ràpel en diferents contextos. Tot i així es va optar per l'última possibilitat, ja que l'empresa ens va aconsellar l'opció més fàcil donat que l'altra era d'una elevada exigència física (4 hores d'aproximació abans de començar el descens), i a més el preu de l'activitat també era considerablement més alt. Així és que vam decidir de provar un any aquesta pràctica motriu, trekking o tresc aquàtic (tal com l'anomenava l'empresa), i fer una valoració en acabar la travessa.

Incloure l'activitat del tresc aquàtic implicaria, tal com s'ha comentat anteriorment, allargar el conjunt de la travessa. Això volia dir que la travessa tindria el seu inici amb el descens de riu i que s'hauria de preveure com es cobriria l'espai fins al poble de Besalú, per així poder enllaçar a partir d'aquí el mateix itinerari de les edicions anteriors.

En aquest cas també existien dues possibilitats. Per una banda es podia fer el descens de riu i més tard la mateixa empresa ens podia deixar a Besalú amb els seus cotxes, i per tant continuar l'endemà la travessa amb les mateixes condicions que els anys anteriors. O per l'altra banda es podia realitzar el trajecte de Sadernes a Besalú amb bicicleta de muntanya. Ens semblava més apropiada la segona opció ja que això suposava que la travessa es realitzava de forma autònoma i autosuficient. Tan sols se'ns plantejava el dubte de si el tercer dia, que s'havia d'arribar a Torroella de Fluvià, no seria un recorregut massa llarg per als alumnes (40 quilòmetres). El professorat vam considerar que els alumnes podien realitzar el trajecte de 40 quilòmetres, però el que representava una incògnita era el cansament acumulat de les activitats dels diferents dies (tresc aquàtic, bicicleta segon dia, senderisme, dormir a la tenda...). Seria un aspecte molt important que caldria valorar un cop s'acabés la travessa.

Pel que fa a les activitats realitzades amb l'ajuda de l'empresa de vela (caiac, catamarà, vela i windsurf), es va realitzar el mateix procés d'informació i revisió de les activitats que s'havien realitzat en les edicions anteriors. La pràctica motriu del caiac es va mantenir amb les mateixes condicions, mentre que calia replantejar el conjunt d'activitats restants ja que s'excloïa el windsurf.

Reprement l'anàlisi praxiològica tant de la pràctica motriu de la vela com del catamarà, es podia observar que es tractava de dues activitats que responien als objectius programats però que requerien de certes millores per ser més eficaces. Per una banda la relació del participant amb el temps deixava palès que la durada de l'activitat era insuficient per obtenir uns aprenentatges mínims. I per altra banda, la relació entre el participant i l'espai era d'incertesa però això quedava en dubte pel fet que moltes de les decisions les prenia el monitor (patró de l'embarcació) i per tant els alumnes no s'implicaven en la lectura del medi.

En aquest sentit es va plantejar de suprimir l'activitat del windsurf per tal de poder ampliar el temps de pràctica de les activitats restants i al mateix temps poder fer que els alumnes poguessin experimentar i aprendre els diferents rols de les embarcacions. Així, es va acordar amb l'empresa de realitzar un recorregut amb el vaixell de vela "raquero" durant una hora i mitja, mentre que amb el catamarà la pràctica passaria a ser d'una hora.

7.4.- Anàlisi praxiològica de les noves pràctiques motrius

7.4.1.- Descens de riu (tresc aquàtic)

Aquesta pràctica motriu es realitza el primer dia de ruta amb el suport, quant a organització i supervisió, d'una empresa especialitzada. Els participants es desplacen amb cotxes tot terreny des de Figueres (institut) fins a l'indret on es comença el tresc aquàtic.

L'activitat transcorre pel riu Burró (afluent del riu Fluvià), des del lloc anomenat la plantada fins al Gorg Blau. Aquest recorregut té una característica particular que al principi als professors ens va sobtar molt. L'empresa encarregada de l'activitat ens va proposar de fer el recorregut en sentit ascendent ja que tenien l'experiència que si es feia l'aproximació al principi i més tard el descens de riu, els alumnes estaven molt més cansats i per tant baixava la motivació i la concentració en recórrer el riu, i com a conseqüència augmentava el nombre de caigudes. D'aquesta manera s'aprofitava l'energia i ganes inicials dels participants per fer l'activitat en sí, i es deixava el descens del camí per al final per realitzar-lo d'una manera més tranquil·la i relaxada.

7.4.1.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) Els alumnes s'han de posar casc i vestit de neoprè.
- 2) Es divideix els participants en dos grups per tal que l'impacte sobre el fons del riu sigui menor, ja que es remou menys i per tant torna al seu estat inicial amb més facilitat. A aquest fet se li afegeix que cada monitor pot estar més pendent de cada participant i per tant assegurar un aprenentatge més personalitzat.

- 3) Cada grup va amb un monitor. L'objectiu de l'activitat és arribar al gorg blau tots junts.
- 4) Durant el trajecte el monitor indica als participants diferents llocs des d'on es poden efectuar salts de forma segura. Els participants poden decidir si es llancen o no en els diferents salts.
- 5) En els espais on el riu no està tant engorjat i on hi ha la riba més ampla, s'aprofita per ajuntar els dos grups i veure si l'activitat transcorre amb normalitat en cadascun d'ells.
- 6) Un cop s'arriba al gorg Blau els participants tots junts baixen pel camí que els ha de portar al lloc de sortida.

7.4.1.b.- Relació amb l'espai

L'activitat del tresc aquàtic és realitza en el medi natural i es produeix una relació d'incertesa entre el participant i l'espai. Aquest fet implica que el participant ha de llegir de forma constant el medi per tal d'adaptar-se a les diferents exigències i canvis que es van produint.

- L'espai com a objectiu que cal assolir

L'objectiu de l'activitat és arribar al Gorg Blau tots els participants. Per aconseguir-ho els participants hauran de recórrer el tram del riu que els separa de forma ascendent i adaptar-se constantment a la incertesa que els genera. Així, algunes vegades hauran de nedar, d'altres caminar, saltar o fins i tot de vegades realitzar petites grimpades. En aquest cas la dificultat no resideix per tant en l'orientació (com en l'activitat de senderisme i la bicicleta) ja que tan sols han d'anar remuntant el riu, però per contra hauran de parar molta atenció a la correcta interpretació de l'espai per saber quina acció motriu els pot resultar més eficaç.

7.4.1.c.- Relació amb el material

El material que s'utilitza en el tresc aquàtic, amb les condicions pedagògiques expressades, no és objecte de manipulació per part del participant. La seva utilització es deu a motius de seguretat. Per una banda hi ha el casc, que protegeix el cap davant una

possible caiguda, i per altra banda el vestit de neoprè, que protegeix el cos del participant de la baixa temperatura de l'aigua.

7.4.1.d.- Relació amb el temps

La relació que el participant manté amb el temps segueix la mateixa dinàmica de la resta de pràctiques motrius de la travessa. No existeix un temps fixat per realitzar el recorregut ni tampoc cap sistema de puntuació.

Cal destacar tant sols que existeix un ordre d'execució ja que es separa els participants en dos grups per tal de no malmetre l'entorn, tal com s'ha comentat anteriorment, però en cap cas hi ha cap comparació entre ells quant al temps utilitzat.

7.4.1.e.- Relació amb els altres participants

La pràctica motriu del tresc aquàtic representa una situació de comotricitat, però la condició pedagògica d'arribar tots junts i esperar-se durant tot el recorregut fa que es converteixi en una situació motriu de cooperació. Cal destacar, a més, que en els moments en què existeix la possibilitat d'efectuar un salt és cada participant qui decideix si realitza l'acció motriu, i per tant passa a ser una situació psicomotriu.

7.4.1.f.- Processos associats a la pràctica del tresc aquàtic

La relació existent entre el participant i l'espai és generadora d'incertesa. El participant no coneix el recorregut i per tant es veu obligat, per la lògica interna de la pràctica motriu, a desenvolupar el procés de *lectura i interpretació de les irregularitats del medi*. Així doncs, el participant desenvoluparà àmbits com l'*aventura* ja que es trobarà immers en un entorn totalment nou per a ell, o bé l'àmbit de l'*anticipació i el del risc* ja que haurà de valorar en tot moment quina és l'acció motriu més eficaç per solucionar els diferents problemes motrius que vagin sorgint.

Com a conseqüència d'aquesta lectura i interpretació del medi, el participant desenvoluparà el procés d'ús de les *capacitats cognitives* ja que haurà d'escollir quin és per exemple el recorregut més adequat en cada moment. Tot i que en la pràctica motriu

del tresc aquàtic no hi ha una tasca d'orientació com en el cas de la marxa o bicicleta de muntanya, el participant està constantment fent ús de la part cognitiva perquè en tot moment està observant per quin lloc és més factible remuntar el riu. A aquest fet de buscar el millor recorregut i anticipar-se als esdeveniments se li associen àmbits com la *intel·ligència i l'astúcia*. És en aquest sentit també que el participant es veu obligat a desenvolupar el procés de *presa de decisions*, ja que en cada moment les condicions del riu li exigiran una resposta adaptativa diferent. En tota presa de decisió del participant s'involucran àmbits com *l'eficàcia, el risc, l'atreviment i la prudència*. Aquest fet es va succeint durant tot el recorregut ja que cada participant escull el lloc que creu més idoni per pujar, valorant les seves aptituds i la dificultat que comporta. Un moment molt concret en què es pot observar la presa de decisió, i per tant la constatació d'aquests àmbits, és en el salts que proposa el monitor. Cada salt que es proposa és diferent i per tant el participant haurà de fer-ne una nova lectura cada vegada, i més tard prendre una decisió que implicarà que sorgeixin àmbits relacionats amb *l'eficàcia, el risc, l'atreviment i la prudència*.

Aquesta presa de decisió té similitud amb l'activitat de la tirolina, ja que també era en el moment inicial quan s'havia de prendre la decisió de deixar-se anar. El cas del salts proposats en aquesta activitat presenta una característica afegida i més completa quant a presa de decisions. Mentre que en la tirolina sempre s'anava repetint el mateix trajecte, i per tant la presa de decisió només prenia importància la primera vegada de la seva realització, en el cas dels salts el participant està obligat a fer una nova lectura del medi i com a conseqüència a escollir si creu convenient o no de llançar-se. En aquest cas es pot dir que s'aprofita en tot moment la relació d'incertesa entre el participant i l'espai.

Tot i que el participant esculli en cada moment l'acció motriu més adequada, pot passar que sorgeixin imprevistos o situacions als quals el participant hagi de donar resposta d'una forma immediata. Pot passar per exemple que es mogui una pedra en posar-hi el peu al damunt, que el terra del riu no es vegi i patini per la vegetació... En aquests casos es desencadena el procés d'*adaptació als canvis o imprevistos* i amb les diferents maneres de resoldre aquestes noves exigències es desenvoluparan àmbits com *l'adaptabilitat, la creativitat, l'atreviment, l'aventura i la improvisació*.

Un altre procés molt important que desencadenarà la relació entre el participant i l'espai és el de *màxim control del cos*. El participant ha d'estar en tot moment *concentrat* i donant resposta de forma *coordinada* amb totes les seves accions motrius. Així, per exemple, de vegades haurà nedar, d'altres no perdre l'equilibri damunt de les pedres, saltar o grimpar.

Quant a la relació del participant amb el material, cal dir que no s'exerceix cap manipulació per part del participant. El material utilitzat es deu a qüestions de seguretat i la seva utilització pot portar a desenvolupar l'àmbit de la *prudència* davant activitats que així ho requereixin.

La relació del participant amb el temps segueix la mateixa dinàmica que la resta de pràctiques motrius de la travessa. No existeix un temps fixat i limitat per realitzar l'activitat ni tampoc un sistema de puntuació que permeti fer comparacions entre els dos grups. Tot el contrari, els dos grups de tant en tant s'esperen per saber si algun d'ells té algun problema i poder-lo solucionar entre tots.

No obstant això, cal remarcar que la relació del participant amb el temps tindrà una incidència molt gran quant al procés de *despesa energètica*, ja que es tracta d'una activitat de llarga durada (5/6 hores) i per tant es desencadenarà principalment l'àmbit de la *resistència*.

Pel que fa a la relació entre els participants, cal dir que es tracta d'una situació motriu que es situa en el domini d'acció de les situacions sociomotrius de cooperació, i per tant això vol dir que totes les interaccions motrius dels participants aniran encaminades a obtenir el mateix objectiu. Així doncs, el que comptarà és que tot el grup arribi al Gorg Blau; per tant, fruit de la lògica interna, es podran desencadenar àmbits com la *solidaritat*, la *tolerància*, el *respecte* i l'*empatia*. No es tracta tan sols d'una comotricitat en què només es comparteix l'espai de pràctica, sinó que el fet d'incloure la condició pedagògica d'arribar tots junts implicarà que els participants s'esperin, avisin de possibles llocs amb més dificultat, es donin la mà per ajudar-se a pujar...

Tan sols en el moment dels salts proposats pel monitor la lògica interna de l'activitat derivarà cap al domini d'acció de la comotricitat alterna, ja que cada participant haurà de decidir si realitza el salt amb l'observació dels seus companys.

TRESC AQUÀTIC (CAI)	PROCESSOS DESENCADENATS	ÀMBITS ASSOCIATS	CONDUCTES MOTRIUS AJUSTADES	CONDUCTES MOTRIUS DESAJUSTADES	
LÒGICA INTERNA	Relació amb l'espai	Importància de la lectura i interpretació de les irregularitats del medi	Aventura Risc Anticipació	Valent Calculador	Poruc Dubitatiu
		Ús de les capacitats reflexives o cognitives.	Intel·ligència Astúcia	Intel·ligència Clarivident Astut	Ineficaç Autòmat
		Presa de decisions	Eficàcia Risc/compromís Atreviment Prudència	Eficaç Arriscat Calculador	Ineficaç Conservador Precipitat
		Adaptació als canvis o imprevistos	Adaptabilitat Creativitat Atreviment Aventura Improvisació	Creatiu Atreuit Valent Segur	Monòton Apàtic Poruc Insegur
		Màxim control del propi cos	Coordinació Concentració	Coordinat Concentrat	Descoordinat Precipitat
	Relació amb el material	Presa de decisions	Prudència	Prudent	Imprudent
	Relació amb el temps	Tendència a una gran despesa energètica.	Resistència	Resistent	Fràgil
	Relació particip.	Comunicació motriu amb els demás. (Recerca d'objectius comuns)	Solidaritat Tolerància Respecte Empatia	Respectuós Altruista Tolerant Sacrificat	Intolerant Espectador Competitiu Egocèntric
	CONDUCTES ASSOCIADES AL PACTE	Pacte de regles amb els altres	Respecte Diàleg	Mediador Dialogant	Provocador Dictador Trampós

Processos que activa la lògica interna de la pràctica motriu del tresc aquàtic.
(Adaptació quadre Lavega, P. 2002: 134)

7.4.1.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats

La pràctica motriu del tresc aquàtic es mostra congruent amb els objectius pedagògics establerts. El participant realitza una activitat en el medi natural tot establint una relació d'incertesa amb l'espai, i per tant es generen processos que impliquen una adaptació. L'alumne, mentre va pujant pel riu, ha d'estar pendent de llegir i interpretar l'espai per

tal de poder donar la resposta més eficaç. És en aquest sentit que es pot assegurar que l'alumne actuarà amb autonomia, ja que tot i que va en companyia dels demés participants, haurà de decidir quina és la millor opció valorant les diferents possibilitats i les seves aptituds (no tots els alumnes en un indret determinat passaran pel mateix lloc). Aquest aspecte fa sorgir la valoració constant dels àmbits de prudència i atreviment. La pràctica motriu es mostra com un marc idoni perquè l'alumne prengui consciència de la importància de valorar el risc que comporten les seves accions motrius en cada moment.

Cal assenyalar també que la relació del participant amb l'espai en aquesta activitat implica desenvolupar un procés de control del propi cos. Això implica que el participant desenvoluparà àmbits com la *concentració* i la *coordinació*. La concentració serà indispensable fruit precisament d'aquesta relació d'incertesa, i per tant l'alumne haurà d'estar molt pendent del medi si no vol que li sorgeixin imprevistos (patinades, llocs de difícil accés...). Durant tot el trajecte l'alumne haurà de donar resposta a diferents problemes motrius que exigiran una resposta coordinada. Així, d'aquesta manera, l'alumne de vegades haurà de mantenir l'equilibri damunt les pedres, d'altres nedar, caminar, grimpar o bé saltar.

Si la relació amb l'espai indica que serà una pràctica motriu que potenciarà la coordinació del participant, la relació amb el temps indica primer de tot que existirà un procés molt gran de despesa energètica i concretament de resistència. El trajecte d'ascensió del riu té una durada d'entre 5 i 6 hores, al qual s'hi ha d'afegir l'hora de tornada pel camí que voreja el riu. Cal dir que aquesta durada de l'activitat implicarà que l'alumne es plantegi l'activitat com un repte i que realitzar-la amb èxit li exigeixi molta constància i un nivell d'autosuperació considerable. El fet de superar amb èxit l'objectiu de l'activitat aportarà com a conseqüència una millora en l'autoestima del participant.

Cal assenyalar també que el fet de no incloure una interacció de marca (a veure quin grup arriba primer) fa que primer de tot no existeixin comparacions entre el dos grups i per tant no es produeixi un procés de competitivitat i valoració de l'èxit. I segon, i com a conseqüència d'aquest fet, es passa a una relativització del temps en què no hi ha pressa per realitzar l'activitat i es passa a gaudir d'aquesta en tot moment.

Pel que fa a la relació amb el material, tot i que no es manipula, l'alumne entra en un procés de prevenció davant activitats que representin un risc si no es fan en les condicions apropiades. Aquest fet té importància si es pensa en la transferència que pot tenir cap a d'altres activitats de la vida quotidiana (casc en la moto, cinturó de seguretat...).

I per últim cal esmentar que la relació entre els participants segueix la mateixa dinàmica de la resta de pràctiques de la travessa. El tresc aquàtic, en les condicions pedagògiques expressades, pertany al domini d'acció sociomotriu de cooperació i per tant tot els participants actuaran per aconseguir el mateix objectiu en comú (arribar tots junts al gorg Blau). Cal destacar també les conductes motrius associades al pacte que es poden generar fruit precisament de la necessitat de posar-se d'acord en com realitzar el trajecte (esperar-se, parar per descansar...).

S'han de remarcar dos aspectes característics d'aquesta pràctica motriu i que difereixen de la resta d'activitats de la travessa. Per una banda, tal com s'ha comentat anteriorment, els salts que proposa el monitor. Aquesta activitat, que es proposa dins la pràctica motrius del tresc aquàtic, pertany al domini d'acció psicomotriu, però el fet de realitzar-la en grup passa a ser del subdomini de la comotricitat. Això implica que no hi ha interacció motriu essencial en els moments del salt però en canvi el que sí pot existir és una repercussió en l'aspecte afectiu (recolzar-se mútuament, animar-se, respectar la decisió dels altres si no volen saltar...). I per altra banda, cal remarcar també el fet de separar els participants en dos grups més petits (raons de respecte pel medi ambient). Tot i que la relació cooperativa entre els participants queda limitada a la meitat de les persones, cal tenir present que en tot moment es manté cooperativa i no existeix comparació entre els dos grups; però a més, si es té en compte el conjunt global de les activitats de la travessa, s'observen situacions cooperatives que exigeixen una participació diferenciada en cada moment. Així, per exemple, es coopera entre tot el grup en les activitats de la bicicleta i la marxa; es coopera en grups de 3/4 per al muntatge de les tendes; es coopera per parelles en el caiac i es coopera en grups de 10/12 persones durant el tresc aquàtic. Al final de la travessa l'alumne haurà experimentat multitud de situacions diverses de cooperació.

7.4.2.- Banyada nocturna al riu

La pràctica motriu de la banyada nocturna, la visita nocturna al poble de Besalú i veure la sortida de sol a la platja representen tres activitats que pretenen donar resposta a uns objectius pedagògics de caire més contemplatiu o expressiu. Aquestes pràctiques motrius fan incidència directa en el valor del respecte, ja que es posa l'èmfasi en l'observació d'indrets i esdeveniments del medi natural.

Totes les pràctiques motrius que s'han analitzat tenien l'objectiu d'esbrinar si responien als objectius marcats originàriament pels mateixos professors per poder-ne fer una ratificació o modificació si es creia convenient. Aquestes pràctiques motrius varen sorgir inicialment a partir de la revisió de la carrera d'orientació i d'intentar trobar-li una activitat alternativa, ja que no es mostrava congruent amb els objectius pedagògics establerts. Va ser llavors quan es va contemplar la possibilitat d'introduir pràctiques motrius que representessin per a l'alumne una vivència d'experiències més íntimes i personals. És per aquest motiu també que el conjunt de les tres activitats va prendre el nom de "la nit de les sensacions".

Pel que fa a l'activitat de la banyada nocturna, aquesta consisteix a desplaçar-se fins al riu (situat al costat d'on hi ha el campament) i a la llum de les espelmes banyar-se tot aprofitant la temperatura més alta de l'aigua, fruit de l'escalfament produït durant tot el dia (cal recordar que l'activitat es realitza a finals de juny i per tant són dies en què normalment la calor ja és present de forma intensa).

7.4.2.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) Tots els participants encenen espelmes al voltant de la gorga (pedres, riba...).
- 2) Els participants es banyen a la gorga.
- 3) Tot el grup roman en el mateix espai, no està permès anar a d'altres gorgues i recórrer el riu per tal de realitzar l'activitat de forma segura.
- 4) Es convida els alumnes que en un moment determinat busquin un espai dins l'aigua on es puguin asseure i poder gaudir de la contemplació de tot l'entorn (gorga il·luminada, estrelles, sentir l'aigua al cos...).

5) Un cop s'acaba l'activitat, els participants són els responsables de recollir totes les espelmes i no deixar cap mena de brossa al riu.

7.4.2.b.- Relació amb l'espai

El participant realitza l'activitat en un espai on es dóna una relació d'incertesa, doncs hi ha diferents factors que van variant (pedres, profunditat de l'aigua...). Però, sense deixar de ser veritat, pel fet de tractar-se d'una pràctica motriu més de caire contemplatiu, el que pren més força en aquesta activitat és el simbolisme que representa l'espai on es realitza l'activitat. Per una banda es fa durant la nit, cosa que evoca clarament sensacions de fantasia i al mateix temps de pors a allò desconegut, a la foscor. I per altra banda hi ha el contacte de l'aigua amb el cos, que pren una rellevància diferent a la d'un bany normal, ja que precisament es busca que el participant sigui conscient d'aquest tipus de contacte.

7.4.2.c.- Relació amb el material

No existeix cap tipus de manipulació de material. Tan sols existeix la utilització de les espelmes com a material per il·luminar l'espai de pràctica, cosa que ajuda a crear l'ambient de recollida i fantasia.

7.4.2.d.- Relació amb el temps

No hi ha un temps fixat per a la pràctica, tan sols el pacte entre els participants determinarà la seva conclusió.

7.4.2.e.- Relació amb els altres participants

L'activitat pertany al domini d'acció psicomotriu, tot i que a la pràctica es transforma en una situació de comotricitat ja que tots els practicants realitzen la pràctica en el mateix lloc. Tot i així, cal remarcar que no existeixen interaccions motrius essencials ja que la relació en aquest tipus d'activitats és amb un mateix.

7.4.2.f.- *Processos associats a la banyada nocturna*

Tot i que l'activitat es realitza en el medi natural, l'objectiu principal no és l'adaptació del participant a l'espai, sinó que es tracta que aquest desenvolupi el procés d'autoconeixement i per tant prengui consciència d'allò que li passa en el decurs de l'activitat (sensació de l'aigua, respiració, contemplació de l'entorn..).

L'activitat concreta de contemplació es realitza en posició asseguda (abans es deixa que cada alumne vagi entrant i jugant a l'aigua de forma espontània), ja que convida a aquest acte de contemplació. Lagardera, F i Lavega, P. (2004: 239) expressen les virtuts d'aquesta conducta motriu de la següent manera: *“La postura sentada propicia el trabajo de la autoexploración, de la meditación trascendente, de la contemplación de sí mismo, de la espera pacífica del esdevenir, del lento discurrir de la vida”*.

Pel que fa a la relació del participant amb el material, cal remarcar que no hi ha cap mena de manipulació ja que el fet de la contemplació tal com es realitza no requereix cap tipus de material. En tot cas el material que es pot utilitzar pot servir per prendre més consciència corporal (sacs, coixins..). En aquest sentit les espelmes ajuden a crear un ambient de recollida i fantasia per iniciar els moments contemplatius.

Quant a la relació amb el temps, cal dir que segueix la mateixa dinàmica de la resta de pràctiques motrius de l'experiència pedagògica ja que no hi ha un límit fixat de temps de pràctica, i per tant es relativitza el valor del temps i es passa a gaudir de l'activitat en tot moment.

S'ha de dir, pel que fa a les relacions entre participants, que no es genera cap mena de procés perquè es tracta d'una situació psicomotriu. La relació que s'estableix és amb un mateix. Tan sols es pot dir que, pel fet de tractar-se d'una situació psicomotriu però feta en companyia (subdomini de la comotricitat), els participants es poden veure beneficiats en l'aspecte afectiu.

7.4.2.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats

Cal assenyalar primer de tot que aquest tipus d'activitat respon a uns objectius diferents als plantejats inicialment pels professors en les primeres edicions de l'experiència pedagògica. És important tenir clar aquest aspecte, ja que aquesta activitat pertany al domini psicomotriu i a més no s'aprofita la incertesa que es pot generar en el medi natural.

Per tant, què pot aportar aquest tipus de pràctiques de caire més contemplatiu en el marc de l'experiència pedagògica? Aquest tipus d'activitats provoquen primer de tot un aturar-se i fer cas a les sensacions que es produeixen en un mateix. No es tracta per tant d'enfilar-se, córrer, anar en bicicleta... sinó d'observar i captar tota la bellesa de l'entorn per tal de gaudir de forma personal i íntima les diferents sensacions que es viuen. Afavoreix per tant l'autoconeixement, i com a conseqüència respon a l'objectiu de respecte pel medi ambient, ja que precisament el participant s'adona del que li aporta la bellesa de l'entorn i per tant aprèn a estimar-lo i respectar-lo.

En aquest sentit aquesta pràctica motriu es presenta com una novetat quant al tractament de l'objectiu de respecte pel medi natural si la comparem amb les altres activitats de la travessa. Si en totes les altres activitats es posava l'èmfasi en no embrutar i deixar l'espai de pràctica tal com s'havia trobat, en aquesta activitat el participant a més es deté a contemplar i copsar la bellesa que té al seu voltant. La lògica interna de la pràctica motriu l'obliga a observar l'espai mentre que, per exemple, en l'itinerari en bicicleta es podia haver interpretat correctament l'espai (camí) però en canvi potser els participants no s'havien adonat del que hi havia més enllà d'on passava la bicicleta (riu, cabanes...)

Pel que fa a la incidència que pot tenir aquesta pràctica motriu, cal tenir present que és una activitat molt puntual i que per tant la transcendència també pot ser molt escassa. Cal entendre-la però, tal com s'ha assenyalat anteriorment, com una activitat d'experimentació i que per tant pot suposar un preludi per a posteriors experiències pedagògiques per tal de buscar més espais i moments que fomentin l'autoconeixement a partir de la contemplació de l'entorn.

7.4.3.- Descoberta del poble de Besalú

Aquesta pràctica motriu es planifica en substitució de la carrera d'orientació, ja que es considerava incongruent amb els objectius pedagògics. Per elaborar la nova activitat es parteix de la premissa que els participants acabin coneixent l'espai de pràctica (poble de Besalú), tan físicament com històricament, i que es fomenti la cooperació entre els participants.

La pràctica motriu consisteix a preparar una representació teatral de la història de diferents monuments del poble en grups petits de 3/4 persones. Per fer-ho cada grup agafa un plànol i informació del monument que se li assigna. A partir d'aquí el grup ha d'esbrinar on es troba el seu monument i anar a preparar la representació en el lloc corresponent.

Després de sopar, amb la llum de les espelmes, tots els alumnes fan una passejada junts pel casc antic del poble de Besalú i quan s'arriba a un monument determinat, el grup corresponent escenifica la seva representació per tal que la resta de companys puguin conèixer i aprofitar la informació d'aquell indret.

7.4.3.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) Es divideix els participants de la travessa en grups de 3/4 persones.
- 2) A cada grup se li dona un plànol del poble de Besalú i se li assigna un monument determinat.
- 3) El grup ha de seleccionar material bibliogràfic del monument d'entre tot el que se li proporciona.
- 4) El grup ha d'anar a preparar la representació en el lloc del monument tot interpretant correctament el mapa.
- 5) El grup disposa d'una hora i mitja aproximadament (fins l'hora de sopar) per preparar la representació.
- 6) El recorregut nocturn el realitzen tots els participants de la travessa junts a la llum de les espelmes.
- 7) Cada grup escenifica la seva part quan passen pel monument assignat.
- 8) Cada vegada que es marxa d'un monument es deixa net.

7.4.3.b.- Relació amb l'espai

La relació que manté el participant amb l'espai al principi és d'incertesa. El participant, amb l'ajuda del mapa, ha de trobar on està situat el monument que li toca preparar. Interpretar correctament el mapa i l'espai de joc (carrers) serà fonamental per trobar l'indret en qüestió. No obstant això, cal assenyalar que un cop trobat el monument la relació d'incertesa desapareix, ja que els participants resten en el mateix lloc preparant l'exposició i per tant l'espai roman estable.

Igual que passava en la banyada nocturna, la passejada amb espelmes pel poble de Besalú també fa referència al fet simbòlic. La fantasia de viure una experiència per copsar la bellesa de l'entorn, en aquest cas en un espai urbà, com a premissa per al creixement personal.

7.4.3.c.- Relació amb el material

El material que s'utilitza en aquesta activitat és de suport més que de manipulació. Per una banda hi ha el mapa per trobar el lloc on està situat el monument, i per altra banda hi ha la documentació escrita que han de consultar els participants per obtenir la informació per preparar la representació.

7.4.3.d.- Relació amb el temps

Quant a la relació del participant amb el temps, s'observen dos moments claus. Un primer moment és quan els participants estan separats en grups de 4/5 persones i preparen la representació, per a la qual cosa disposen fins a l'hora de sopar (90 minuts aproximadament). I un segon moment és quan tots els alumnes realitzen la passejada nocturna i es van succeint les representacions dels diferents grups.

En els dos casos el temps de pràctica no condiciona els participants a fer-la més ràpida, sinó tot el contrari. En el primer cas, el temps és suficient com perquè els alumnes puguin preparar la representació de forma tranquil·la i no es vegin condicionats a fer-ho de forma precipitada. Per altra banda, en la passejada nocturna les representacions es van encadenant una darrere l'altra, de forma que cada grup disposa del temps que cregui

convenient per explicar i representar el que significa cada monument. Fins i tot el temps de passejada amb espelmes convida els participants a fer l'activitat de forma relaxada.

7.4.3.e.- Relació amb els altres participants

La pràctica motriu de descoberta del poble de Besalú pertany al domini d'acció sociomotriu de cooperació (subdomini de les situacions motrius expressives). Aquesta relació de cooperació es manté tant en la preparació de l'activitat (grups petits) com en l'escenificació (passejada nocturna). En aquest últim cas cada grup aporta informació per a la resta de companys perquè així en finalitzar l'activitat tots els alumnes hagin après de tothom. Així doncs, l'objectiu és compartit per tots els participants i cada grup ajuda a assolir-lo tot escenificant el monument que li ha tocat.

7.4.3.f.- Processos associats a la pràctica de la descoberta de Besalú

Tot i que la relació del participant amb l'espai és d'incertesa en el principi de la pràctica motriu, és important remarcar que aquest no és l'eix principal de l'activitat, ja que un cop els participants coneixen l'espai la relació deixa de ser generadora d'incertesa. En aquest sentit, cal assenyalar que, igual que passava en la banyada nocturna, la relació amb l'espai pot crear un procés d'autoconeixement, fruit precisament de la contemplació de diferents llocs emblemàtics i d'una enorme bellesa. En aquest sentit també es busca un moment per aturar-se i contemplar de forma conscient els diferents monuments. Aquesta observació pot suposar per a cadascun dels participants una experiència interior única i per tant una sensibilització cap a allò que l'envolta.

Cal recordar, a més, que en la pràctica motriu proposada anteriorment (carrera d'orientació) no es donava aquest fet d'observar de forma conscient els monuments. Els alumnes corrien pels carrers del poble buscant els diferents monuments i quan els trobaven no destinaven cap temps a la seva observació, ja que calia anar el més ràpid possible per trobar els monuments restants. En aquesta ocasió la lògica interna de la pràctica motriu obliga l'alumne a observar, contemplar i conèixer la història d'aquell monument.

Pel que fa a la relació amb el material, cal remarcar que no existeix cap mena de manipulació i que per tant les accions motrius no estan condicionades per aquest. Cal dir, no obstant això, que el material utilitzat serveix com a suport per realitzar l'activitat. Així, per exemple, els participants han d'interpretar correctament el mapa per poder trobar el monument que els ha tocat, o bé han de seleccionar la informació sobre aquest per poder preparar la representació.

Tal com s'ha anat repetint reiteradament, la relació amb el temps en aquesta activitat segueix les mateixes pautes que en la resta d'activitats de la travessa. No hi ha un límit per a la pràctica que condicioni a actuar de forma ràpida i precipitada. Això fa que els participants puguin gaudir de la seva preparació i posada en escena en tot moment.

La relació entre els participants és de cooperació i per tant s'activarà el procés de *comunicació motriu* (recerca d'un objectiu comú). Com a conseqüència se li podran associar àmbits com la solidaritat, el respecte, la tolerància i l'empatia.

7.4.3.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats.

La pràctica motriu de la descoberta del poble de Besalú es mostra congruent amb els objectius pedagògics establerts. Cal incidir principalment en les dues premisses introduïdes a l'hora de planificar l'activitat. Per una banda la pretensió que els alumnes coneguin el poble de Besalú en la seva dimensió històrica i puguin valorar l'enorme valor del seu conjunt històric. I per altra banda la transformació d'una activitat de cooperació-oposició, com era la carrera d'orientació, en una de cooperació entre tots els participants, seguint la mateixa tendència de la resta d'activitats de la travessa.

En les primeres edicions de la travessa es va considerar que fer nit en el poble de Besalú era adequat perquè els alumnes visquessin l'experiència d'estar en un poble d'aquestes característiques. Ara, a més, els alumnes tenen la possibilitat de contemplar i conèixer amb més profunditat el poble. En aquest sentit els alumnes adquireixen un paper més actiu en aquest procés de coneixement (recerca informació, escenificació, escoltar els altres companys...) ja que no es limiten a recórrer carrers sinó que s'aturen per conèixer els fets històrics.

Un altre aspecte que cal destacar és la cooperació existent en la mateixa pràctica motriu. Els alumnes, quan estan repartits en grups petits, es veuen obligats, per la lògica interna, a cooperar entre ells per tal de preparar la representació. En aquest sentit haurà d'haver-hi una construcció de pactes per veure com es tira endavant (com s'enfoca la representació, com es reparteixen les tasques...). Cal destacar també que la cooperació entre tots els grups, durant la passejada nocturna, fa que tots els alumnes puguin conèixer amb més profunditat les característiques del poble de Besalú. El fet que un grup escenifiqui la representació i els altres grups observin fa que es desencadeni amb major força l'àmbit de l'empatia i el respecte. Això és així perquè tots els participants han de passar pel rol d'interpretar i per tant poden empatitzar amb el que sent la persona que ho fa (vergonya, sentir-se observat...). Com a conseqüència d'aquesta empatia es genera un respecte cap a la persona que actua.

Cal destacar per últim la relació que el participant té amb el temps. En la pràctica motriu de la descoberta del poble de Besalú, tant en la preparació de la representació com en la seva escenificació, el valor del temps es relativitza, ja que no pren importància si es fa més ràpid. Es prioritza gaudir de l'activitat per ella mateixa i en tot moment, sense deixar que el factor temps en condicioni les diferents actuacions.

7.4.4.- Contemplació de la sortida del sol a la platja

Aquesta pràctica motriu es troba dins el marc del conjunt d'activitats anomenades "La nit de les sensacions" i es realitza l'última nit de la travessa. En aquesta ocasió es convida els alumnes que voluntàriament vagin a veure sortir el sol a la platja. Es deixa de forma voluntària ja que es vol respectar el descans d'aquelles persones que estiguin molt cansades per tot el conjunt d'activitats de la travessa. Els alumnes que volen realitzar l'activitat tenen dues opcions: anar a dormir a la tenda i despertar-se en el moment de la sortida del sol, o bé anar a dormir a la platja tots plegats i esperar a la sortida del sol.

Cal assenyalar a més, que aquesta activitat es deixa que els alumnes la realitzin de forma completament autònoma, sense la supervisió de cap professor. Aquesta decisió respon a dos motius: per una banda es considera que pot ser un espai per poder xerrar i estar més a gust sense el control de cap persona adulta; i per altra banda s'ha d'entendre

aquesta decisió de forma contextualitzada i no com una temeritat per part dels mateixos professors. Això vol dir entendre que els professors i els alumnes han conviscut quatre dies de forma cooperativa, durant els quals el pacte, el diàleg i el funcionar de forma autònoma han estat els eixos de tota la travessa, cosa que per tant dóna indicis molt clars de si els alumnes estan preparats i són prou responsables com per donar-los aquesta confiança. Es tracta en definitiva de crear espais on els alumnes puguin actuar de forma responsable i no es preconcebi que no són capaços de fer-ho.

Es tracta també d'una situació contemplativa, ja que observar per primer cop la sortida del sol és una experiència única i inoblidable, però cal dir també que en el transcurs de l'espera es fomenta molt la relació interpersonal entre els alumnes.

7.4.4.a.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) Els alumnes poden triar d'anar a veure la sortida del sol a la platja. L'activitat és voluntària.
- 2) Els alumnes poden quedar-se a la platja a dormir o bé fer-ho a la tenda fins al moment de la sortida del sol.
- 3) S'aconsella als alumnes que vulguin dormir a la platja d'agafar la estora i el sac de dormir.
- 4) Tot els alumnes han d'estar junts per tal de realitzar l'activitat de forma segura i poder avisar de qualsevol contratemps de forma ràpida.
- 5) Els alumnes han de deixar net l'espai que han utilitzat.

7.4.4.b.- Relació amb l'espai

En aquesta ocasió la relació d'incertesa que es podria generar entre el participant i l'espai no adquireix cap protagonisme. El participant està durant l'activitat estirat o assegut i per tant l'espai no pren importància, ja que no hi estableix una relació adaptativa. La relació que s'estableix entre l'espai i el participant, igual que en la banyada nocturna, és de caire simbòlic. Veure sortir el sol, amb tota la seva lluminositat i tonalitats de colors, és una experiència personal que crea una sensació de plaer a la persona que la contempla.

7.4.4.c.- Relació amb el material

No hi ha cap mena de manipulació de material. Tan sols existeix la utilització de material de suport per a l'activitat. Així, per exemple, s'utilitzen les espelmes per il·luminar l'espai d'espera, o bé el material personal per poder dormir (sac i estora) per no passar fred.

7.4.4.d.- Relació amb el temps

En aquesta activitat la relació que el participant manté amb el temps es mostra com un cas diferent de la resta de pràctiques. Cal dir primer de tot que el valor del temps es relativitza quan s'espera la sortida del sol, ja que hi ha moments per a tot (xerrar, cantar, dormir...). Però en canvi tots els alumnes han d'estar pendents d'estar desperts en el moment just, ja que del contrari es trobaran que el sol ja ha sortit i es perdran aquest moment màgic.

7.4.4.e.- Relació amb els altres participants

Es tracta d'una situació psicomotriu i per tant durant l'activitat no hi ha cap mena d'interacció motriu. Tot i així, cal dir que pel fet de tractar-se d'una pràctica motriu feta en companyia es pot considerar del subdomini de la comotricitat, cosa que la fa d'especial rellevància ja que durant l'espera de la sortida de sol es crea una relació en l'àmbit afectiu entre els participants que cal tenir en compte.

7.4.4.f.- Processos associats a la pràctica de la contemplació de la sortida del sol

Igual que passava en la pràctica motriu de la banyada nocturna, la relació del participant amb l'espai no pren importància per la generació d'incertesa sinó pel simbolisme que comporta anar a veure la sortida del sol, en l'horitzó del mar amb tota la seva lluminositat.

En aquest cas es tracta d'una pràctica motriu en què pren importància l'actitud contemplativa cap a un fet exterior i que incideix de forma significativa en la persona, ja que li provoca sensacions d'admiració i respecte cap a tot allò que l'envolta.

La relació amb el material és simplement per poder estar a resguard de les inclemències del temps (estora i sac de dormir). Es tracta per tant d'un material que no es manipula i que per tant té una funció utilitària o de suport a l'activitat, però en qualsevol cas es podria realitzar sense la necessitat de cap material.

Cal destacar, quant a la relació cap al temps i també entre els mateixos participants, que adquireix importància l'estona d'espera de la sortida de sol. Per una banda tenim que és una activitat que és psicomotriu però que al realitzar-se conjuntament passa a ser comotriu. I per l'altra banda tots els participants esperen a la platja durant una llarga estona per veure la sortida del sol. Al tractar-se d'una activitat comotriu fa que els participants es puguin beneficiar en l'aspecte emotiu de la relació entre tots els participants (xerrar, riure, dormir, despertar-se...). Això es produeix en uns moments en què el temps no adquireix més importància que per saber quan falta per sortir el sol. En aquest sentit també el temps es relativitza i per tant es gaudeix de l'activitat en tot moment.

7.4.4.g.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats

Continuant amb la mateixa línia iniciada amb aquest tipus d'activitats (banyada nocturna i descoberta del poble de Besalú), en aquesta ocasió es convida els participants a contemplar un fet carregat de simbolisme com és la sortida del sol. Si bé és veritat que es tracta d'una activitat molt puntual, la transcendència per a cadascun dels participants és molt gran ja que és una activitat que desperta curiositat i optimisme cada vegada que es viu.

Cal tenir present que l'activitat va destinada a nois i noies de 14/16 anys i que molts d'ells no han experimentat aquesta observació de forma conscient, anar a veure el sol quan surt per l'horitzó.

Un altre aspecte que cal destacar és la condició de realitzar l'activitat de forma comotriu, tots els participants junts, ja que així es pot beneficiar de la relació interpersonal entre tots ells durant l'estona d'espera. Cal destacar també la no supervisió dels mestres en aquesta ocasió, deixant als alumnes la plena confiança d'actuar amb total autonomia.

7.5.- Altres activitats de caràcter no motriu

Fins a aquest moment s'ha realitzat una anàlisi praxiològica de les diferents activitats que conformen la “travessa del riu Fluvià” i que tenen com a característica comuna que l'objectiu que persegueixen és motor. D'aquesta manera s'ha pogut establir quina és la lògica interna de cadascuna i així poder decidir si existeix congruència amb els objectius pedagògics pretesos. No obstant això, existeixen activitats, dins el marc de l'experiència pedagògica, que no tenen l'objectiu motor com a finalitat, però que en canvi són activitats necessàries per al seu desenvolupament. Així, per exemple, s'haurà de tenir en compte com s'afronta el tema de la logística (material de cuina, material d'acampada, transport de material...), com es cuida la qüestió alimentària durant els quatre dies o bé com es gestiona la informació i revisió de les activitats (assemblea).

Tot i que, com s'ha assenyalat, aquestes activitats no presenten una pertinència quant a l'acció motriu, es fa necessari descriure el seu plantejament pedagògic per tal de veure si segueixen una coherència amb la resta de pràctiques motrius. S'ha d'entendre que l'acció educativa de la travessa és el conjunt de vivències que l'alumne experimentarà, i que per tant no només seran de caire motriu (fer el menjar, carregar la furgoneta...).

És per aquest motiu que s'adjunta a aquest treball un annex (I) per tal de poder explicar i justificar les decisions pedagògiques de les esmentades activitats i per tant mostrar la coherència global del conjunt d'activitats que conformen la travessa del Fluvià.

**8.- L'ÚLTIMA EXPERIENCIA
PEDAGÒGICA DE LA BAIXADA
DEL RIU FLUVIÀ. ANY 2003.**

8.- L'última experiència pedagògica de la baixada del riu Fluvià. Any 2003

8.1.- Contextualització

L'última experiència pedagògica de la travessa del riu Fluvià està marcada pel canvi de pràctiques motrius partint de l'anàlisi praxiològica d'aquesta investigació. Com a investigador-participant cal dir que aquest fet al principi em va suposar una mica de tensió, donat que volia que tot anés a la perfecció, recollir moltes dades i si pogués ser que aquestes afirmessin allò que es pretenia estudiar. La veritat és que els ànims al principi no eren gaire optimistes, ja que primer de tot el professorat havia variat i els alumnes participants es mostraven com uns dels més “durs” que mai havien fet l'experiència pedagògica.

Quant als professors participants, s'ha de dir que aquest any en el centre escolar hi havia hagut reducció de plantilla i una de les figures professionals sacrificades era la del meu company de departament. Això va fer que ell es desplaçés a un altre centre i que en el nostre perdéssim un nombre considerable d'hores d'educació física. Això va significar que es suprimissin diferents crèdits variables de segon cicle de l'ESO i també l'oferta d'assignatura optativa en el batxillerat. A partir d'aquell any, a quart d'ESO no s'oferiria més el crèdit variable “d'activitats a la natura”, cosa que feia perillar la continuïtat de l'experiència pedagògica tant per la manca de participants com per la manca de professorat.

Per solucionar aquest doble problema primer de tot es va acudir a buscar professorat interessat a continuar l'experiència pedagògica. Per fer-ho es va sol·licitar la col·laboració d'altres departaments i en principi no va haver-hi cap problema. Vindrien dos professors, un del departament de socials, i per tant un bon assessor en el moment que anéssim a Besalú, que alhora era una persona que havia treballat de camioner/transportista i per tant li agradava molt la idea de portar la furgoneta i realitzar la tasca d'intendència. L'altra persona que vindria era una professora del departament de tecnologia amb formació com a biòloga, i per tant es veia com un bon complement durant tot el recorregut de la travessa. Tot i la bona resposta dels dos professors calia

agafar-se l'experiència d'aquest any com una mena de transició, ja que cap d'ells s'acabaven de fer a la idea del que significava tot plegat, i esperar que en posteriors edicions l'aportació de cadascun d'ells fes millorar l'experiència pedagògica.

Pel que fa a la manca d'alumnes, cal assenyalar que el primer que es va proposar va ser d'augmentar el nombre d'inscrits en el crèdit variable de tercer curs, passant de 12/15 alumnes a 18/20. La resta d'alumnes que vindrien a la travessa serien aquells alumnes de quart que no anessin al viatge de final de curs (realitzat en les mateixes dades) i que volguessin venir. Aquesta solució temporal tenia l'avantatge que s'assegurava la continuïtat de l'experiència pedagògica, però en canvi presentava l'inconvenient que la majoria dels alumnes eren d'un curs determinat, i a més els alumnes de quart no havien cursat els aprenentatges previs (funcionament de les brúixoles, mapes...). Això implicaria una dinàmica de grup molt diferent a la d'anys anteriors i a més implicaria ensenyar continguts en la pròpia realitat, cosa que faria minvar al principi el treball autònom per part de l'alumnat. Cal dir també que un altre factor que influiria seria que l'alumnat nou, al no haver cursat els aprenentatges previs, no hauria après a circular amb bicicleta en grup, i per tant això suposava extremar més precaucions durant tota la travessa.

A tot això s'afegia que els alumnes seleccionats per realitzar el crèdit variable (escollits pels tutors) eren un grup que majoritàriament es coneixien molt i per tant molt compacte, cosa que podria dificultar la incorporació dels altres companys. A més cal afegir que, tot i que expressaven el desig de fer la travessa, la gran majoria d'ells no mostraven gaire entusiasme per les activitats físiques i l'educació física en general. Només per citar un exemple diré que en les sessions realitzades en el mateix centre escolar, molts d'aquests alumnes es deixaven o no portaven la bicicleta, cosa que feia difícil constatar un progrés en el procés d'ensenyança-aprenentatge.

8.2.- Desenvolupament de la travessa. Juny de 2003

8.2.1.- Preliminars

Les qüestions preliminars de la primera edició de l'experiència pedagògica (capítol VI) feien referència bàsicament a les reticències i dificultats que va comportar el fet de posar a la pràctica una experiència d'aquestes característiques (queixes d'altres professors, desajusts en el funcionament del centre...). En aquests moments, i després de cinc edicions de l'experiència pedagògica, es pot dir que aquesta havia format part de la mateixa cultura escolar del propi centre escolar i per tant totes aquelles dificultats s'havien integrat com a part del procés educatiu. Cal mencionar i remarcar que fins i tot des de l'equip directiu es va valorar el fet de no treure el crèdit variable "d'activitats a la natura" de tercer curs ja que això suposaria la desaparició total de l'experiència pedagògica.

Tenint en compte aquesta contextualització, cal dir que les qüestions preliminars en les setmanes anteriors a l'experiència pedagògica es varen centrar exclusivament en la preparació de la mateixa. Conjuntament amb els alumnes vam acordar quin era el material necessari, tant individual com col·lectiu, que calia preparar i a partir d'aquí es varen crear diferents grups de treball. Uns s'encarregarien de portar tendes d'acampada i ensenyar el seu funcionament als companys; altres anirien a comprar el menjar; altres prepararien el material de què disposava el centre (cascos, brúixoles, mapes...); i uns altres s'encarregarien d'anar a buscar el material de cuina.

8.2.2.- Primer dia

Tal com s'ha esmentat anteriorment, al principi de l'experiència pedagògica tenia una sensació d'angoixa produïda per la situació que l'experiència pedagògica d'enguany representaria la font principal per realitzar aquesta investigació, amb tot el que això suposava, però al mateix temps també volia que aquest fet no condicionés el desenvolupament natural de la mateixa activitat. Es pot dir que d'alguna manera tenia una idea mental del que volia que passés a la travessa; però com es podrà comprovar, el que va succeir en la realitat de vegades no s'ajusta a aquest desig més idealitzat que tenia a priori.

El primer dia ens vam trobar amb els alumnes participants a les 8:30h del matí al gimnàs de l'institut. Aquell dia hi havia una gran moguda i un molt bon ambient en el centre, ja que per primera vegada tots els cursos de l'ESO realitzarien diferents activitats extraescolars durant els mateixos dies (crèdits de síntesi).

El que vam fer primer de tot va ser carregar entre tots les bicicletes a la furgoneta d'intendència. Després van arribar els monitors de l'empresa de "Fang-aventura" amb les corresponents furgonetes 4x4 per tal de portar-nos fins al principi del riu, on realitzaríem el tresc aquàtic. La veritat és que es va produir una situació una mica surrealista. Per una banda hi havia els autocars de tots els altres cursos i les tres furgonetes mig enfangades que produïen un contrast bastant notori. I per altra banda, els monitors prenent mesures dels cossos dels alumnes per tal de poder escollir quin era el neoprè adequat per a cadascun d'ells. Aquesta situació no va passar desapercebuda pels mateixos alumnes. Així, per exemple, una noia explica com els monitors els miren (els van posar en grups homogenis segons les diferents talles), *"Buena nos han venido a buscar dos chicos y una chica "monitores" de "Fang Aventura" y hemos cogido las mochillas y nos han mirado y nos hemos subido en una furgoneta y nos hemos ido pa'Olot (pal rio)"* (Fani G.). Un altre noi constata també l'estat de les furgonetes: *"Avui 16-6-2003. Quan hem carregat les bicis a la furgoneta que havíem alquilat, ens hem pujat a tres furgonetes molt velles però que anaven força bé"* (Aitor S.). La veritat és que només de pujar a les furgonetes ja es començava a respirar i viure l'esperit d'aventura que es mantindria durant tota la travessa.

Abans d'arribar al riu vam haver de fer diferents tasques de logística. Per una banda els monitors es van parar a recollir els neoprens. Dos professors vam anar a deixar un cotxe al final de la travessa (aquest any estalviaríem en les despeses de l'autocar de tornada) i després aniríem amb la furgoneta a portar les bicicletes al càmping del primer dia. Un cop lligats tots aquests aspectes vam pujar tots a la furgoneta i vam enfilegar la pista de la vall de Sadernes per anar a realitzar el tresc aquàtic.

Primer de tot vam fer un bon esmorzar, perquè la previsió era de realitzar tota l'activitat sense cap mena d'avituallament ja que això ens permetria anar més lleugers i no haver de comprar material de transport hermètic (bidons, bosses...). La primera reacció de sorpresa dels alumnes, i fins i tot dels mateixos professors, va ser la incomoditat inicial

del vestit de neoprè produïda per l'ajustament d'aquest al cos i la sensació de calor asfixiant. Una alumna descriu la sensació de la següent manera: *“Quan hem arribat, hem esmorzat i ens han fet posar el neoprè. Una mica més i em moro”* (Alba T.). D'altres alumnes, a més, expressen la sensació de raresa que els produeix el mateix vestit de neoprè, *“Al arribar al riu ens han ficat neoprens o algu així. M'he sentit ridícula, eren de cos sencer i molt molt apretats”* (Virginia G.)

Un cop ens vam posar el neoprè vam caminar uns deu minuts fins arribar al riu. Quan vam arribar ens vam repartir en dos grups i vam començar el tresc aquàtic. *“Ens hem posat els neoprens i SOM-HI!!”* (Aida V.). Aquest comentari d'aquesta alumna, curt però eloqüent, descriu la sensació d'aventura que es va viure ja des del primers moments de l'activitat. Primer de tot perquè al principi la sensació de l'aigua freda era molt impactant, però després de mica en mica notaves que els neoprens complien la seva funció a la perfecció i per tant podies gaudir de l'aigua en tot moment. *“Estava congelada! Però poc a poc s'ha anat passant la fred”* (Alba N.). I segon, perquè ja al principi de l'activitat el monitor els va proposar llançar-se des de diferents roques i l'eufòria col·lectiva es va impregnar en tots els participants.

Cal dir també que com a professor-participant de l'activitat em van impressionar dues coses ja des del seu començament. Per una banda vaig poder constatar que el fet de realitzar el trajecte de forma ascendent provocava situacions motrius d'ajuda i col·laboració de forma continuada, ja que hi havia molts llocs on els alumnes es donaven les mans per poder pujar. En el cas que s'hagués fet de baixada aquestes ajudes segurament haguessin desaparegut, donat que es podria baixar seient o posant les mans a terra. I per altra banda, els alumnes mantenien molt de respecte per aquells alumnes que decidien no tirar-se en determinats salts. Serveixi el següent comentari d'una alumna quan expressa amb completa naturalitat el fet de no atrevir-se a saltar en diverses vegades: *“El descens de riu estava molt bé. Hem fet molts salts, jo m'hi he tirat per alguns però d'altres me'n feien por i he passat. Caminar per allà al riu ha estat bò, però si no m'he caigut 50 vegades no m'he caigut cap! A l'Aida G. semblava ser que li ha encantat, perquè disfrutava com una nena petita!”* (Virgínia G.).

Seguint el fil del comentari d'aquesta última alumna, cal assenyalar que durant tot el trajecte els alumnes estaven pendents, a part de riure i passar-s'ho molt bé, de

l'observació de l'espai per on passaven per tal de no caure i també, com ja s'ha comentat anteriorment, dels salts que els anava proposant el monitor. Aquesta activitat es presentava com una molt bona opció per treballar la relació d'incertesa entre el participant i l'espai. Tot i que només es tractava de caminar per dins l'aigua o saltar des d'una pedra, l'alumne havia d'estar atent tothora. *“Si una cosa he après, ha sigut, que es té que vigilar molt amb la fondària del riu, perquè l'aigua produeix un efecte que et pot semblar molt fonda, i no ser-ho gens. O tot al revés”* (Adrià A.).

Quant als salts, es pot indicar que tots els alumnes, a mesura que s'anaven atrevint a saltar des dels llocs enlairats, experimentaven una gran sensació d'eufòria col·lectiva. Segurament és difícil expressar allò que cadascun de nosaltres sentíem, però el fet de saltar des de tan amunt feia descarregar un munt d'adrenalina, i això provocava una sensació de plenitud en tots els participants. Així d'explícit es mostrava un alumne: *“De puta madre, me lo estoy pasando. Nos hemos tirado por tuboganes y muy alto”* (Alan L.). Un altre alumne també expressa la gran sensació que li produeixen els salts, però a més té en compte les consideracions del monitor per tal de no prendre mal. *“A mida que anavem pujant el monitor “Marius” ens feia saltar per salts de 3, 6, 9 m i abans de cada salt ens feia recomanacions per no fer-nos mal. Éls salts eren terrorífics. Bueno només el de 9m que tenies que fer un pas en una roca molt inclinada i sense parar fer un salt cap a l'aigua”* (Aitor S.).

Cal fer esment, com a anècdota significativa, que a meitat del recorregut els dos grups ens vam ajuntar per tal de veure si hi havia hagut algun contratemps i poder-nos ajudar mútuament. Va ser interessant observar que l'eufòria col·lectiva relatada anteriorment es repetia de la mateixa manera en l'altre grup. L'activitat estava funcionant a la perfecció i enrere quedaven les experiències pedagògiques anteriors en què es feia tir amb arc, tirolina, escalada en rocòdrom... Després d'un breu intercanvi entre els diferents components, vam continuar el trajecte fins al gorg blau (final del tresc aquàtic).

D'aquesta segona part cal destacar dos aspectes fonamentals. Per una banda el cansament dels alumnes, ja que portàvem més de dues hores dins l'aigua, i tot i que portàvem el vestit de neoprè el dia no acompanyava gaire, ja que es va ennuvolat i això va suposar a més passar una mica de fred en determinades ocasions. I per altra banda,

s'ha de destacar el fet de passar per llocs d'una gran bellesa natural i paisatgística on els mateixos alumnes en quedaven sorpresos.

Hi havia des d'alumnes que quedaven sorpresos de poder experimentar aquella activitat en aquells paratges com es el cas del següent alumne, *“L'aigua estava congelada. Però era un experiència flipante. Era como estar flotando en el aire, con esa agua cristalina, fria... estaba de muerte”* (Ruben C.). D'altres alumnes valoraven explícitament el paratge que observaven, sobretot l'última cascada, d'una bellesa realment impressionant. *“Després hem anat caminant a Sant Aniol i hem acabat d'arribar fins al gorg blau. On era una cosa ESPATARRANT. A mi m'ha recordat a la pel·lícula de “la playa”. L'aigua verda, i congelada. Hi havia una cascada guapíssima, i un barranc de 9m”* (Aida V.). O bé una altra alumna que expressa la satisfacció d'haver caminat una estona més per haver pogut observar i gaudir del gorg blau. *“Quan acabem decidim pujar fins a la cascada més gran! Són 25 minuts de camí i pujem reventats. Però val la pena. La cascada és molt gran!”* (Aida G.).

Cal destacar també en el mateix indret del gorg blau una petita cova dins l'aigua, també d'una gran bellesa per la seva conservació d'estalactites, però això sí, amb una aigua molt i molt freda. *“La monitora es deia Eli, i estava boja, boja!!!! M'ha caigut molt bé!!! A l'últim tall ens ha ensenyat una cova que estava molt guapa!!!”*(Alba T.); *“Ah!! Se me olvidaba, también nos han llevado a una cueva que parecía hecha de las raíces de los árboles. La verdad es que no me creo que me haya atrevido a tirarme desde una roca al agua a 9m. de altura, pero lo hecho, hecho está y si no lo hubiese hecho me habría arrepentido seguro”* (Paola G.).

Tal com s'ha comentat anteriorment, a mesura que s'anava arribant al final del trajecte els alumnes cada vegada estaven més cansats. Segurament la cascada del gorg blau era l'última dosi de força que quedava, ja que a continuació s'havia de fer el camí de tornada i el cansament va aparèixer de cop. *“Ha sido cansado todo eso de subir el rio, conforme ibamos subiendo el agua iba siendo más fría. Después de subir ha tocado bajar todo lo que habíamos subido y nos hemos tirado por una cascada flipante y por esa cascada también lo hemos hecho servir de tubogan a un lado”* (Alexis N.). Aquest fet em portava a pensar que la visió d'en Màrius havia estat encertada, ja que haver fet el recorregut de forma descendent hagués suposat que el cansament hagués aparegut a mig

trajecte, i per tant hagués suposat més perill de patir alguna caiguda fruit precisament de la baixada de la concentració i per tant de la manca de coordinació dels moviments. *“Un cop a dalt, ens hem tirat un barranc “tope guapo”, fins aquí tot bé. Però quan hem començat a recular, ha començat l’aborriment i el cansanci. Al cap d’una bona estona hem arribat al lloc on hi havia les “furgos”* (Adrià A.).

Cal destacar un aspecte positiu a l'hora d'efectuar la baixada pel camí: Ens podíem treure el vestit de neoprè! La veritat és que va ser un alleugeriment ja que un cop fora de l'aigua no tardaves a tenir calor. En el camí de tornada, a part del cansament present en tots els participants, encara quedaven una mica de forces per relatar l'experiència viscuda entre tots ells, sobretot entre els membres dels dos grups que havien realitzat l'activitat per separat.

En arribar a les furgonetes vam dinar i la veritat és que tots els alumnes estaven molt cansats, ja que de seguida es varen posar dins la furgoneta per tal de poder descansar. A continuació vam fer el trajecte en direcció a Sadernes i allà els monitors ens varen deixar en el càmping on passaríem la nit.

Quan vam arribar al càmping ens vam distribuir per grups i vam començar a muntar les tendes. El funcionament d'aquesta activitat es repetia amb els mateixos paràmetres que les edicions anteriors. Després de decidir l'emplaçament de les tendes entre tots, cada grup funcionava de forma completament autònoma. *“Després hem anat cap al càmping i hem muntat les tendes, les hem muntat en un plis”* (Eli R.).

Un cop plantada la tenda, els alumnes tenien una estona lliure, fins a l'hora de sopar, per fer el que volguessin. Quasi tothom va optar per anar-se a relaxar a la piscina, tot i que no hi van estar molta estona, potser perquè ja havien tingut molta aigua durant el dia. Després d'una bona dutxa molts dels alumnes van aprofitar per escriure el diari, alguns estirats a la gespa, altres a la tenda, d'altres als voltants del càmping... Cal destacar un incident que més tard es comentaria a l'assemblea i que és l'escridassada que els va fer l'amo del càmping. Només d'arribar l'amo del càmping va seguir un grup de nois a tots els llocs on anaven per controlar si es portaven bé. Al final els va cridar perquè mentre es dutxaven estaven cridant. Tornava a passar el mateix que en anys anteriors, i per tant es va insistir als alumnes que a cada lloc que anàvem érem nosaltres qui ens havíem

d'adaptar a la normativa que es marcava. Els alumnes van remarcar que en realitat no havien fet res però es va arribar a l'acord que es procuraria ser més respectuós amb les instal·lacions que féssim servir.

Mentrestant el grup de servei va començar a fer el sopar amb l'ajuda d'un professor. Com ja era habitual, l'espai de cuina es va convertir en un punt de trobada i de tertúlia generalitzada. Al final ja no se sabia qui eren realment els que feien el menjar. Cal dir que com més s'acostava la nit, els alumnes estaven més encuriosits i intrigats sobre què seria allò de "la nit de les sensacions". Després de sopar, cadascú va rentar els seus estris i quan el grup de servei va acabar de rentar el material col·lectiu vam fer l'assemblea. A part de l'incident esmentat els alumnes van valorar molt positivament l'activitat que havien realitzat, tot i que van expressar que al final havien quedat molt cansats.

"Y ahora la "nit de les sensacions" que será, será... estoy impaciente" (Rubén C.).
Comentaris com aquest es repetien tant en els diaris com en els instants abans de fer l'activitat. *"Espero amb impaciència i intriga la "nit de les sensacions"* (Aida G.).
S'havia guardat el secret del contingut de "la nit de les sensacions" primer de tot perquè fos una experiència que impactés i no fos prèviament pensada pels alumnes, i també per crear un clima d'intriga i augmentar la motivació cap a l'activitat. Al final de l'assemblea els vam explicar de què es tractava la primera nit de les sensacions, i al principi van tenir precisament la sensació que els professors ens havíem tornat bojos. Així és que vam agafar les llanternes i ens vam dirigir cap al riu. En aquells moments vaig dubtar de si era una bona idea, ja que tornar-se a banyar després d'haver estat tantes hores a l'aigua no semblava gaire bona pensada. De totes maneres l'activitat va crear molta expectació ja que molts alumnes no s'havien banyat mai de nit. De seguida tots els alumnes van col·laborar encenent les espelmes i de mica en mica la gent es va anar banyant, si bé cal dir que n'hi va haver que van preferir no fer-ho. Una dificultat que vam tenir va ser que l'ambient màgic que s'havia creat amb les espelmes es va veure tallat a causa de la mica de vent que bufava. Els professors immediatament vam dir que en posteriors edicions caldria agafar espelmes amb un suport de plàstic per tal de que no s'apaguessin.

Un cop ben refrescats ens vam dirigir un altre cop cap al càmping; allà vam aprofitar per estar una estona xerrant i vam començar anar a dormir de mica en mica. La veritat és que la nit era molt tranquil·la si no hagués estat perquè cap allà a les tres de la matinada va començar a ploure. De cop i volta el campament es va despertar i va agafar vida durant cinc minuts. *“Uf!! Aquest dia ha sigut + cansat! La nit mogudeta, pq ens ha plogut i ho hem hagut de recollir tot el q teníem fora” (Alba T.)*. A mi a partir d'aquell moment em va costar dormir, ja que vaig pensar immediatament amb el que suposaria que continués plovent tot l'endemà ja que era el dia que anàvem en bicicleta.

8.2.3.- Segon dia

“Ja estem al segon dia! Després d'un llarg dia i molt cansats. Ahir a la nit la “nit de les sensacions” va ser molt guay! Vam anar al riu per la nit amb unes espelmes tots il.luminats” (Aida G.)

Ens vam despertar a les vuit del matí amb la grata sorpresa que ja no plovia i vam poder esmorzar i recollir totes les coses d'una forma tranquil·la. Durant l'esmorzar els diàlegs giraven entorn de l'anècdota de mitja nit recollint la roba o bé de la gent que ni s'havia adonat que havia plogut. *“Eran casi las 3 de la madrugada cuando de repente me caen gotas en la cara. Comienzo a correr, para entrar todas las mochilas, era lo único que había. El Richard y l'Alexis estaban dormint, jo cridava para despertarlos però no es despertaven” (Ruben C.)*

Un cop ho vam tenir tot recollit vam començar a fer els últims preparatius per marxar: agafar la bicicleta, omplir els bidons d'aigua, posar el llibre de ruta penjat a la bicicleta... Estava tot a punt, però just en el moment que anàvem a començar la ruta va caure una tromba d'aigua impressionant. Vam tenir el temps just de posar-nos sota el miniporxo de la recepció del càmping i esperar que parés de ploure. *“Quan estavem a punt de sortir se'ns ha posat a ploure a bots i barrals i ens hem tingut que esperar un quart, vint minuts, fins que parés de ploure. Hem sortit, que encara plovia una miqueta. Hem anat seguint un “road-book” que anava dient cap a on teniem que anar, els “cruces” que teniem que agafar, etc. Els camins estaven enbarrats i hem acabat bruts com porcs” (Aitor S.)*. Tal com relata aquest darrer alumne, quan vam decidir sortir encara plovia una mica, ja que semblava que durant tot el dia aniria fent un dia així

estrany i podia caure un ruixat en qualsevol moment. Així és que amb l'impermeable posat vam començar la ruta. Per si no n'hi havia prou, el camí passava molt a prop del riu i el terreny era molt enfangat. Ara, a més d'anar molls, ja anàvem tots completament bruts de fang. *“Quan ens disposavem a sortir ha començat a ploure molt i molt. Ens hem esperat, però hem sortit quan plovia. Ens hem quedat plens de fang. Feiem por de veure, semblavem porquets!!!”* (Alba T.)

La veritat és que el principi no era gaire esperançador, ja que tot i que anàvem molt a poc a poc la cara dels alumnes una mica desconcertats era molt significativa. *“El camí no m'ha agradat, pujades, baixades, fang i camins bastant dolents. Si avui ja m'he cansat fent 16 Km. no em vull imaginar què hem passarà demà”* (Aida V.). Molls i enfangats, semblava que aquell dia tot ens anava en contra. A més, la sensació de la duresa del recorregut expressat per molts alumnes venia augmentada per l'acumulació de totes aquestes circumstàncies afegides, ja que en realitat el recorregut no representava una dificultat excessiva. Per sort al cap de poc va sortir el sol i ens vam poder treure els impermeables i fins i tot vam passar calor.

Durant el trajecte cal destacar dos aspectes, un referent a la utilització del material i l'altre a la relació entre els participants. Pel que fa al material, cal dir que el fet de ploure durant el transcurs de l'activitat implicava tenir el llibre de ruta dins la motxilla, amb l'inconvenient que això suposava alhora de consultar-lo en cada cruïlla. Aquest fet ens indicava que potser fora bo que es tingués en compte per a la propera edició de fer el rutòmetre separat del diari dels alumnes i de forma plastificada. Així els alumnes podrien penjar el rutòmetre igualment al manillar de la bicicleta i el podrien consultar independentment del temps que fes. O bé, una altra possibilitat que també vam comentar els professors va ser la de crear un funda de plàstic per al llibre de ruta de manera que quedés a resguard de les inclemències del temps i que permetés al mateix temps realitzar les consultes pertinents. L'altre aspecte que cal destacar, i amb què no ens havíem trobat en cap edició anterior, és que en determinats moments inicials, els alumnes amb més bona condició física, tot i que anaven esperant tot el grup en les diferents cruïlles, aprofitaven per anar molt ràpids entre cadascuna d'elles, fet que podia provocar un augment de la perillositat pel fet actuar d'una manera més descontrolada. *“Hem fet uns 16km., dels quals els del mig hem anat els alumnes sols, i ha “molat que t'hi cagues”, però en Pep ens ha vist que anàvem tant “bojos”, i s'ha tornat a posar a*

davant. Al final ja estava molt cansat!!!” (Adrià A.). Tal com relata aquest alumne, a part de recordar d’anar amb més tranquil·litat, els professors vam decidir que un de nosaltres es posaria al davant fins que es redrecés la situació. Es tractava per tant d’una conducta desajustada que en aquest cas requeria de la intervenció del professorat. Al cap d’una estona es va deixar que els alumnes que anessin al davant i no va haver-hi cap més problema. Aquest fet seria tractat al vespre en l’assemblea ja que l’endemà quedava un trajecte més llarg (40 Km.) i calia prendre totes les precaucions necessàries.

Pel que fa a la sensació dels alumnes durant tot el recorregut, n’hi ha per a tots els gustos. Hi ha des d’aquells alumnes que expressen la satisfacció que els han produït totes les situacions adverses que han anat sorgint fins al comentari d’aquells alumnes a qui els ha suposat un esforç extra tot plegat. Citaré com a exemple de satisfacció el comentari del següent alumne: *“Guay!! Ha llovido bastante. Quando ibamos en bici nos ha pillao la lluvia y nos pusimos bien guapos, barro por el cuerpo. Nos fuimos a duchar en la piscina de Besalú. Guay!”* (Alan L.). I per altra banda aquells comentaris d’alumnes que expressen la duresa del trajecte. *“Llavors hem agafat les bicis i a pedalar! Fins arribar a Besalú. S’ha fet molt cansat perquè el principi s’ha posat a ploure i tots ens hem desanimat! Ha sigut molt cansat”* (Alba N.).

Cal destacar també l’augment de la relació d’incertesa entre l’espai i el participant a causa precisament de l’estat dels camins per la intensa pluja caiguda. Això va fer que en algunes ocasions els alumnes actuessin de la mateixa manera que si el terra estigués sec i per tant s’originés alguna caiguda. *“Mi primer dia en bici!! Fue un dia de mi mala suerte, me pasó de todo. Primero la bici me iba fatal, no iban los pinyones, me caí en un charco de agua, se me pinchó la rueda, por casi me caigo por un barranco, y por casi me caigo de culos al suelo pq resbalé con unas piedras y por suerte la Eli me agarró. Bueno pa mi fue Martes y 13 lo q pasa q era 17”* (Fani G.).

D’altres comentaris giren entorn de petites anècdotes que han anat sorgint a partir dels indrets per on s’anava passant. Així, per exemple, una alumna relata la seva experiència de forma bastant satisfactòria però fent esment sobretot al fet de travessar un petit rierol. *“Pensava que em cansaria molt, però + o – he aguantat. Les pujades eren mortals. Ufff!!! Cansaven! He caigut amb els peus al riu! “EX”, he quedat ben plena d’algues, xo bueno q hi vols fer!!!!”* (Alba T.).

Tenint en compte tots els inconvenients que van anar sorgint al llarg del trajecte, el resultat final es pot considerar com a bo ja que els alumnes es van adaptar a totes aquestes dificultats i es van seguir les consignes pedagògiques de cooperació. En aquest aspecte es poden destacar dos comentaris que reflecteixen la dinàmica de grup creada durant tot el trajecte. Per una banda la d'un alumne que expressa el recolzament cap a aquelles persones a qui els costava més: *“Cuando habiamos de coger las bicis empezava a llover, esperamos un buen rato para salir del CAMPING. Nos vamos del camping y vamos hacer caminos 16 km. havia mucha gente cansada y tots plegats em apoyat entre nosaltres. Cada vegada que hi havia gent abaix de la muntanya li em esperat. Quan havien descansat agafem una altra vegada la bicicleta”* (José G.). I per altra banda, el comentari d'una alumna en què es constata la relació interpersonal entre els mateixos alumnes: *“M'he cansat bastant però hem anat parlant amb la Fany, l'Anna, l'Alba,... i així no me'n he adonat tant dels Km que anavem fent”* (Eli R.).

Cal destacar també una reflexió del professorat quan vam observar que les persones a qui els costava més eren precisament les persones que durant l'aprenentatge previ a l'institut no portaven quasi mai la bicicleta. En aquells moments vam parlar de dues idees per al proper curs per tal de millorar la situació: per una banda procurariem tenir bicicletes en el mateix institut per a aquells alumnes que viuen lluny del centre i els representa una dificultat portar-la; i per altra banda es programarien dues sortides de tot un dia abans de realitzar la travessa perquè així els alumnes s'acostumin a rutes més llargues, ja que en les sessions d'educació física només es disposa d'una hora de pràctica.

Quan vam arribar a Besalú, molt cansats, vam anar a buscar les claus del local que ens deixaria l'Ajuntament de Besalú per dormir i també poder-hi deixar les bicicletes. La previsió inicial era de deixar les bicicletes i anar caminant al Sagrat Cor. Veient l'estat físic dels alumnes, i també que havíem arribat quasi bé al migdia al poble, vam decidir entre tots retocar els plans i primer de tot dinar per refer-nos i descansar una mica. A la tarda aniríem al Sagrat Cor.

Després de dinar vam deixar una estona lliure perquè els alumnes poguessin donar una volta pel poble de forma relaxada. Més tard vam quedar tots al local per tal de començar la caminada cap al Sagrat Cor. La veritat és que els ànims de la majoria dels alumnes no

havia canviat massa, però ens agafaríem l'activitat de forma tranquil·la i sense cap mena de pressa.

Aquesta era la idea i la teoria, però una vegada més vam haver de canviar de plans. Quan encara no érem ni a mig camí del Sagrat Cor va tornar a ploure. Ens va donar temps només d'arribar a un punt prou enlairat des d'on es podia veure el final de la travessa, i després vam començar a baixar de forma bastant ràpida cap al poble de Besalú. La idea inicial era anar a la piscina municipal per tal de poder-nos dutxar i refer-nos de totes les inclemències meteorològiques. Em sembla que va ser a partir d'aquell moment que em vaig oblidar de la investigació, o que si més no vaig comprendre que el relat i els resultats d'aquesta havien de reflectir el que realment passava independentment dels inconvenients que anaven sortint. Així és que em vaig començar a centrar només en el que passava en cada moment, i vaig trobar un encert quan els alumnes van proposar de recular i aprofitar per anar-nos a dutxar.

Quan vam arribar a Besalú va parar de ploure una altra vegada, i sembla que a partir d'aquell moment la sort ens acompanyaria. Primer de tot els encarregats de la piscina ens van dir que no hi havia cap problema per poder-nos dutxar, que podíem banyar-nos, sempre i quan no tornés a ploure, i que a més no ens farien pagar ja que era la primera setmana d'obertura de la piscina i era de promoció per a tothom. *“Al arribar a Besalú tots ens sentíem bruts i vam tenir la gran sort que els de la piscina ens van deixar banyar-nos i dutxar-nos. Ens vam regalar!!”* (Virgínia G.).

La veritat és que ens va anar molt bé a tot el grup aquesta estona de relaxació després de tot el que havíem passat durant el dia. Un cop ens vam haver dutxat, vam anar cap al local de St. Julià per deixar les bosses i vam aprofitar per explicar-los en què consistia “la nit de les sensacions” d'aquell dia. Es distribuïren per grups i a cadascun d'ells li tocava un monument característic del poble de Besalú. La idea era que durant la nit faríem una ruta turística amb espelmes pel poble i els encarregats d'explicar i escenificar cada monument seria el grup assignat. Per poder fer l'activitat es va repartir informació (tríptics, llibres...) entre els alumnes i també un mapa del poble perquè poguessin trobar el monument que se'ls havia assignat. Fins a l'hora de sopar cada grup tenia temps per preparar la “mini funció”. Hi va haver reaccions de tot tipus, des d'aquells que van expressar “que rollo” fins a aquells grups que es van engrescar de

seguida amb la idea. *“Aún no he cenao pero hace una oloreta. Weno ahora después explicaremos un trabajo q hicimos x la tarde tope currao, el Pep se va ha quedar pasmao”* (Ruben C.).

A mesura que els grups anaven acabant de preparar “la nit de les sensacions” anaven arribant al local de St. Julià, on al cap d’una estona soparíem. En aquells moments es va crear de forma espontània un ambient molt maco. Per una banda hi havia el grup de servei fent el sopar i molta altra gent aprofitant per petar la xerrada com ja començava a ser habitual, i al costat d’aquest grup hi havia persones que estaven arreglant les bicicletes. Cal remarcar que aquest grup no només va reparar les seves bicicletes sinó també les dels seus companys/es, com per exemple les dels que estaven fent el sopar i no podien dedicar cap estona a fer-ho. *“Ara he acabat d’arreglar els frens d’unes quantes bicis”* (Adrià A.). En aquesta estona també hi va haver alumnes que van aprofitar per fer el diari.

Després de sopar vam fer l’assemblea i a continuació vam començar “la nit de les sensacions”. Vam sortir del local de St. Julià cadascú amb una espelma encesa i ens vam dirigir cap al primer monument. En aquest cas cal dir que vam començar el recorregut per un dels grups que havia preparat amb més detall la seva exposició per tal que fos un incentiu per als altres grups. En aquest cas la intervenció del professorat (lògica externa) va funcionar, ja que els mateixos alumnes van quedar impressionats del treball dels seus companys, cosa que va fer que la resta dels grups es prenguessin l’activitat amb una motivació més gran.

Quan vam acabar la ruta turística pel poble de Besalú, vam acordar entre tots a quina hora s’aniria a dormir. Fins a aquella hora els alumnes van tenir una estona lliure per tal de passejar, parlar, descansar... pel carrers del poble.

A l’hora pactada vam entrar al local de St. Julià i després d’una estona d’enrenou (preparar sac, rentar-se les dents...) ens vam disposar a dormir. Era una nit que calia dormir ja que l’endemà ens esperava una jornada intensa i calia descansar el suficient. Tot i que vam poder dormir bastant cal dir que el fet de dormir tots junts feia que costés més de dormir, ja que sempre hi havia alguna cosa que et feia despertar (gent que anava al lavabo, persones que no tenien son xerrant...)

8.2.4.- Tercer dia

Ens hem llevat a dos quarts de nou. Bé, de fet els hem hagut de despertar nosaltres ja que no hi havia manera que s'aixequessin. Llavors he optat pel sistema antic (més tard m'ha sabut greu) de despertar-los cantant i tocant una cassola. Per uns moments la majoria d'alumnes m'han odiat de forma literal tal com ho reflecteixen els diaris o bé a l'assemblea de la mateixa nit. *“La manera de despertar-nos en Pep per un dia tan mogudet no ha sigut gaire adequat. Donar cops amb les cassoles és una bona manera de despertar, però sempre que no t'ho facin a tu.”* (Aida V.) Aquest fet mostra com en un moment determinat el que es proposa a l'alumne a través de les diferents pràctiques motrius (lògica interna) i la conducta d'un mestre (lògica externa) pot entrar en contradicció quant als valors que es pretenen educar. L'acumulació de situacions com aquesta faria difícil pensar en l'educació del respecte cap als altres, ja que jo mateix deixava de fer-ho. De totes maneres penso que també es bo que els alumnes vegin que els adults tampoc ho fem tot bé i que també existeix crítica i autocrítica davant les nostres accions. Cal dir que en l'assemblea es va recordar aquest fet i vaig admetre el meu error tot disculpant-me als afectats.

“Només pensar tot el camí que hem de fer, ja hem desespo!” (Alba N.) Aquest era el comentari que més es generalitzava entre els alumnes. Havíem insistit molt que calia dormir ja que el tercer dia representava l'etapa més dura, tant pel tipus d'activitat com perquè el cansament dels dies anteriors començava a fer efecte. La veritat és que tenia els meus dubtes de si realment aguantarien, sobretot pel trajecte amb bicicleta. A més, la part més difícil era al principi del recorregut, en què calia fer una pujada bastant pronunciada, cosa que podia desanimar molts alumnes. Després d'aquesta dificultat, tot i que es tractava de bastants quilòmetres, el desnivell era molt més suau i els quilòmetres es feien bastant ràpids. *“Pensaba que hoy iba a ser más cansado de lo que en realidad ha sido: Hemos hecho 40km en bici, pero como la mayoría del camino era bajada o asfalto no me he cansado tanto como ayer los 16km. (aunque hoy hemos hecho más)”* (Paola G.).

De tot el trajecte cal destacar ja des de l'inici tres observacions: primer, la bona utilització del rutòmetre per part dels participants. Tothom consultava el rutòmetre, tant els que anaven al davant com els de darrere, tot i que els de darrere moltes vegades era

per saber a quin quilòmetre ens trobàvem i per tant saber el que faltava. La segona observació important era que els que anaven primers en cada cruïlla s'esperaven per consultar el rutòmetre i també per esperar els seus companys/es, i els deixaven descansar el temps suficient. I la tercera observació o constatació era que, tot i que els alumnes dominaven més la tècnica de canviar de marxes que el dia anterior, aquells que mostraven més cansament coincidien amb aquells alumnes que a l'institut varen realitzar poques pràctiques, tal com s'havia constatat el dia anterior.

Quant a la reacció dels alumnes, cal dir que n'hi ha per a tots gustos. Des d'aquells alumnes que ho han trobat una activitat adequada i no massa dura, com és el cas d'una alumna que el primer dia de ruta es trobava malament i a mesura que anaven passant els dies s'anava recuperant, *“No m'he cansat molt, ho he pogut resistir!”* (Eli R.). Fins a l'alumna següent quan expressa la sorpresa d'haver aguantat tota l'activitat. *“Ja no parlo + de la bicicleta pq ja n'estic farta. Però tot s'ha de dir, pensava que seria + cansat. He aguantat!”* (Dibuixa una cara riallera amb un signe d'exclamació) (Alba T.). Cal dir però que la gran majoria dels alumnes expressen el cansament i la duresa de l'activitat. *“Avui ha sigut el dia més dur de la meua vida! Hem sortit de l'esglèsia i hem sortit amb les bicis... Hem parat bastants vegades però ha sigut molt dur, pensava que em moria. Però per fi i amb molt d'esforç vam arribar!!”* (Aida G.).

Paral·lelament a aquests comentaris de cansament i esgotament físic cal dir que s'hi afegeix de forma majoritària, tal com passava en les anteriors edicions de l'experiència pedagògica, la satisfacció per haver aconseguit arribar al poble de Torroella. Cal detallar en aquest sentit una anècdota que va passar quan vam arribar al terme municipal de Torroella (2 Km abans del poble) i que a mi personalment em va agradar molt. Estàvem en una cruïlla per tal d'esperar tot el grup i faltaven tres persones, la professora i dues alumnes. Vam esperar una estona i em vaig començar a intrigar, ja que no podia ser que tardessin tant per fer la pujada anterior perquè era asfaltada i molt suau. A més, es tractava de dues alumnes a qui els costava molt i per tant la meua preocupació era doble. Quan ja estàvem decidits a anar a veure què passava les vam veure que arribaven molt contentes. La raó era molt senzilla, estaven satisfetes d'haver aconseguit arribar a l'objectiu final i volien immortalitzar el moment fent una foto. *“A les 8,30 ja estavem pedalajant i fins a les 2 de la tarda, no hem parat. Pensava que mai arribaríem, però al veure el cartell de “Torroella de Fluvià” m'ha fet tanta il·lusió que ens hem fet una foto*

i tot!” (Virgínia G.). I a continuació vull detallar el comentari de l'alumna que el dia anterior havia posat el peus al riu, havia caigut i s'havia cansat moltíssim: “40Km!! Hoy nos hemos levantado a las 7,30h. Hemos recogido las cosas y hemos desayunado. Después hemos cogido las bicis y nos hemos ido ya pa “Torroella del Fluvià”, nos hemos parado, pero cansaba mucho. Me lo he pasado bien, me he cansado mucho, y estoy orgullosa de haber hecho 40km. Ha valido la pena!!” (Fani G.).

Un cop vam arribar a Torroella de Fluvià vam fer la foto de grup a la plaça del poble i ens vam dirigir cap a la sala d'actes que ens va deixar el mateix ajuntament per poder-hi deixar les bicicletes i també poder-hi dinar i descansar una estona. *“Quan hem arribat a Torruella de Fluvià, hem dinat. Uf!!! Quina gana tenia! Mai he menjat tant!” (Alba T.).* Després de dinar vam recollir-ho tot i ens vam vestir per tal d'anar a fer el descens amb caiac fins a la desembocadura del riu Fluvià. Abans, però, hauríem de caminar uns dos quilòmetres per arribar al lloc on ens esperaria el monitor de l'empresa “Marina-esports” amb tots els caiacs. Un cop allà el monitor va ensenyar als alumnes la tècnica de conducció dels caiacs i vam estar practicant una estona petita en el mateix lloc, i després vam començar el descens cap a la desembocadura.

“Després de pedalar molt i molt arribem a Torroella de Fluvià! Per fi! Tots contents i rebenats agafem i anem caminant al riu. Allà anem fins a Sant Pere Pescador amb canoa. Al principi es xulo però després ja cansa” (Alba N.). Amb el comentari d'aquest alumne es poden observar dos fets importants que cal a destacar. Primer de tot que els alumnes, tot i estar cansats, es mostraven satisfets perquè ja veien que arribaven al final de la ruta, i per tant estaven a punt d'aconseguir l'objectiu que ens havíem plantejat feia tres dies. I segon, que al principi els alumnes veuen l'activitat del caiac com una novetat i per tant la viuen d'una forma molt engrescadora, però al cap de poc temps veuen que és una activitat de resistència i que per tant cal un esforç continu per part d'ells. *“I hem anat amb ells, la veritat és que al principi semblava molt xulo (i ho és) però remar durant 4km... MATA!! Avui si que hem fet exercici amb totes les parts del cos!” (Virgínia G.).*

Durant tot el trajecte es van anar seguint les condicions pedagògiques establertes sense cap mena de problema. Els alumnes s'anaven esperant per tal de baixar tots junts i també hi havia molts alumnes que es canviaven els caiacs per tal d'experimentar tant

amb els d'una plaça com amb els de dues. Tot i així, una vegada més els professors vèiem que seria molt interessant realitzar l'activitat amb caiacs de dues places per fomentar més la cooperació. Després d'una remullada col·lectiva a meitat del trajecte vam arribar a la desembocadura del Fluvià. Havíem arribat a l'objectiu final tots plegats! *“Hem estat un bon “rato” remant, però al final hem pogut arribar tots a la platja.”* (Adrià A.).

Després els professors vam procedir a la tradicional ruixada de cava per tal de celebrar la fita. *“Nos cambiamos y fuimos caminando 2km hasta llegar al caiac, cuando lo hicimos cogimos los caiacs remamos y pasamos todo el rio y llegamos a la playa. Los dejamos y los profes nos bañaron con champan”* (Alexis N.). Cal dir que aquest fet, que s'ha anat repetint al llarg de les set edicions, es guarda amb complicitat com un secret per tal que els companys dels anys posteriors en puguin gaudir de la mateixa manera. És un fet habitual que els alumnes que han fet la travessa expliquin als seus companys en què consisteix en multitud de detalls però que en canvi d'aquest fet no en diguin res.

Després de la ruixada i un altre cop banyada col·lectiva ens vam dirigir cap al càmping. Allà vam procedir a la rutina ja establerta: muntar tendes, començar a preparar el sopar i anar a fer una dutxa realment merescuda. Molts alumnes van aprofitar l'estona d'abans de sopar per escriure el diari. Vam sopar i després vam fer l'última assemblea, més curta que els altres dies. Tan sols vam fer la valoració del dia i els vam explicar la nit de les sensacions. En aquesta ocasió es tractava d'una activitat de caire voluntari i que a més l'havien de realitzar de forma autònoma sense la supervisió de cap professor. Es convidava els alumnes que volguessin a anar a dormir a la platja i veure sortir el sol. Es deixava també com a possibilitat el fet de fer una banyada nocturna igual que el primer dia.

Aquesta confiança cap als alumnes venia avalada per les cinc edicions de l'experiència pedagògica, en què mai s'ha tingut cap problema amb alumnes que fessin alguna malifeta. I també perquè l'observació de l'evolució del grup durant els quatre dies dóna pautes per entendre si els participants estan preparats per assumir més responsabilitats. La impressió que tinc de tots aquests anys és que la travessa del Fluvià posa l'alumne en posició de protagonista i no només d'acompanyant. Ell és el responsable de decidir quin

és el camí correcte, fer el menjar, muntar la tenda... i això fa que capti que l'èxit de l'activitat depèn fonamentalment de la seva implicació.

“I sobretot, Pep i Teia us ho heu currat confiant en nosaltres com heu confiat. Sabem cuidar-nos però a vegades estem una mica bojos... Lo de deixar-nos dormir a la platja ha estat tope de guapo!! He passat fred, però em sembla que ha sigut el millor de l'acampada. P.D: Ha sigut el millor dia.” (Virgínia G.) Aquesta valoració que en fa aquesta alumna és molt significativa i ratifica aquestes sensacions que teníem els professors. A més, es va produir una situació en què els alumnes van quedar una mica sorpresos. En unes parcel·les més avall del càmping es trobava una altra escola dormint en tendes muntades pel mateix càmping, cosa que ja implicava un enfocament diferent al nostre. Els alumnes van quedar parats en veure que els professors es van posar a les quatre cantonades de la parcel·la per tal que cap alumne sortís de la tenda. Aquest fet va reforçar encara més la confiança que els havíem dipositat amb ells.

Tan sols va haver-hi un inconvenient, i és que a la nit va a començar a bufar una mica de tramuntana i per tant els alumnes no van poder dormir gaire còmodes; això sí, s'ho van passar d'allò més bé. *“El Pep y la Teia nos dieron votos de confianza y no teníamos hora para dormir. Me lo estaba pasando en grande. Llega la noche nos vamos a dormir a la playa y allí nos quedamos haciendo el loco. Esa noche me peté el culo xq el Dani estaba y no paraba de cantar. Nunca me había reído tanto. Hacía mucho frio y l'arena estaba entrando a los sacos de dormir.”* (Ruben C.)

La majoria dels alumnes que hi van anar relaten l'estona a la platja com una experiència formidable precisament per la comunicació que es va generar entre ells. Pel que fa a la contemplació de la sortida del sol, no va ser del tot reeixida ja que en aquell moment els alumnes no es van despertar i el van veure un cop ja es començava a enlairar. *“Després vam estar xerrant molta estona, i cap a les 3.30 ens vam adormir. Ens vam llevar per veure la sortida del sol, però ja era massa tard! Almenys, vam veure la sortida de la lluna”* (Adrià A.)

8.2.5.- Quart dia

“Ens hem aixecat de la platja i estàvem plens de sorra. Hem anat a netejar-nos i hem anat a fer catamarà” (Alba N.).

És l'últim dia de la travessa i amb l'experiència dels altres anys anteriors decidim agafar-nos les coses amb més calma. Ens llevem una hora més tard del que és habitual, ja que fins a les deu del matí no hem d'estar a l'escola de vela, esmorzem, desmuntem les tendes i preparam la motxilla. Ens espera un matí intens i ple d'emocions, però en canvi més relaxat quant a l'exigència física. Aquest fet no passa desapercebut per als alumnes; tot i que molts estan adormits per la llarga nit que han passat a la platja, constaten també aquest ambient més distès. *“Aquest matí ens hem aixecat més tard. Hem desmuntat la tenda amb tranquil·litat i hem esmorzat” (Aida V.).* Aquest fet em ratifica que en la planificació de les activitats és important tenir en compte la relació que el participant té amb el temps, i que realment es pot treballar aquest com a valor educatiu. *“Dia de relax!! Hoy nos hemos levantado a las 9,00h. Nos hemos vestido, desayunado y recoger las cosas para irnos. Nos hemos ido al lado de la playa para montarnos en vela y catamarán. Ha sido ¡Genial! y relajado” (Fani G.).*

Quant a les activitats realitzades, cal destacar l'entusiasme i la sorpresa dels alumnes en la pràctica motriu del catamarà i per contra l'avorriment i el desencís en la navegació amb el veler. *“Llavors anem cap a la platja que farem vela i catamarà. 1er. fem vela i és 1 mica aborrit i llavors fem catamarà amb 1 monitor molt simpàtic. El catamarà mola molt!” (Alba N.).* En tots els comentaris dels alumnes que fan referència a l'activitat del catamarà es cospa una vivència molt gran d'aventura produïda de vegades per la velocitat del mateix vaixell i d'altres pel desequilibri que provoca anar només sobre un patí, o de vegades per ambdues coses, o fins i tot per una rebotcada a l'aigua. *“Catamarà és més guay que he fet entre els tres dies d'acampada, perquè s'aixecava molt i et quedes allà penjat. A nosaltres ens ha volcat dos cops” (José G.).* La veritat és que l'última activitat de la travessa deixa al final una molt bona sensació a tots els participants. Cal destacar el comentari d'una alumna quan després de venir de dormir a la platja demanava amb molta insistència de no fer les activitats del matí pel cansament físic. *“Al principi no volia anar a navegar però he de reconèixer que ha estat tope de guapo!! De moment no ha passat res +, així que ara ja t'ho entregaré” (Virgínia G.).*

En aquesta edició de la travessa es va optar per treure l'activitat del windsurf, justificat en el capítol VII, i augmentar el temps de pràctica de la navegació amb el veler i amb el catamarà per tal que els alumnes poguessin realment participar en les tasques de navegació i fos verdaderament una situació sociomotriu de cooperació. Tot i que és evident que fins i tot amb una hora (mitja hora més que els altres anys) no n'hi ha prou per adquirir els coneixements i les destreses necessàries per dominar en soltesa les diferents embarcacions, sí que es fa evident que en aquesta ocasió els alumnes no només pugen a fer un vol amb vaixell sinó que realment s'impliquen en el seu funcionament. Cal destacar l'emoció d'una alumna en fer-se càrrec una estona del timó i per tant del control del vaixell. *“Hemos ido a dar una vuelta por el rio, al llegar a la orilla hemos cogido el catamarà (que me gusta muxiiiiiimo más) y también hemos dado una vuelta con él (he cogido el timón un rato), y como se iba de lado me he empapado”* (Paola G.).

Un altre aspecte que cal destacar és que el fet que els alumnes assumeixin tasques de responsabilitat en el vaixell fa que veritablement estiguin pendents de la lectura del medi i per tant intentin reduir la incertesa que aquest els produeix. Això porta a situacions motrius en què els alumnes han d'actuar per adequar-se al medi, mentre que fins a aquest any tots els comentaris només giraven entorn a la sensació i el gust que els havia produït l'activitat. *“Després hem fet catamarà, i ha sigut guapíssim!!!! Hem bolcat 2 cops, i 1 vegada hem quedat horitzontals, sort que en Sergi ha reaccionat i s'ha tirat cap a l'altre costat, així ha fet caure el catamarà sobre els 2 patins”* (Adrià A.).

Després de navegar, tots satisfets tornem al lloc d'acampada per començar a fer el dinar. Com ja comença a ser quasi bé tradicional, a l'hora de fer el dinar no només hi ha el grup de servei sinó que s'hi afegeix molta més gent, i com sempre es crea un lloc propici per fomentar diferents tertúlies, aquesta vegada bàsicament per comentar les aventures amb el catamarà i també la “tristesia” que els produeix que s'acabi la travessa. Cal destacar, no obstant això, que si bé en la preparació del menjar hi havia molts voluntaris, en canvi a l'hora de netejar els estris, activitat no tan agradable, només hi restaven les persones a qui els pertocava. Tot i així cal dir que els alumnes no es queixaven, ja que d'alguna manera veien que tots havien fet aquesta tasca i que per tant era necessària la seva aportació. *“He preparado la comida junto con Ruben C. y Richard, hemos comido espaguetis con carne, patatas y ha estao que te cagas, hemos*

limpiado los platos, hemos hecho el libro y nos hemos ido a la piscina a bañarnos”
(Alexis N.).

Després de dinar, tal com relata aquest alumne, es va deixar una estona perquè cadascú acabés el diari i després una estona lliure per poder anar a la platja o a la piscina per esperar fins a l'hora de marxar.

Quan va ser l'hora de marxar, vam carregar les motxilles a les diferents furgonetes i ens vam dirigir cap a Figueres.

“Espatarrant” era la paraula clau de tot el grup, i és que amb la majoria dels alumnes participants en la travessa també havíem compartit la creació d'un espectacle de circ, havíem fet la sortida de tres dies a esquiar, i tot plegat havia provocat que es generessin situacions en què el clima i la cohesió de grup havien augmentat gràcies a la prioritat pedagògica de la cooperació. I és que en qualsevol moment que s'assolia un èxit per part de tot el grup, el crit era unànime, “això és espatarrant!!”

Aquest fet m'anima molt, ja que moltes vegades els resultats a curt termini en l'educació en valors no es poden veure, però en canvi diferents projectes amb un mateix enfocament sí que porten a canvis en l'actitud dels alumnes. No és d'estranyar per tant que els alumnes, en els seus comentaris finals de valoració, facin al·lusió a aquest fet d'una manera entusiasta:

“HA SIGUT UNA SORTIDA ESPATARRANT!!” (Aida V.).

“Durant aquests dies m'ho he passat molt bé. I espero que el que em queda de dia també. HA SIGUT UNA ACAMPADA ESPATARRANT!! Je, je, je” (Eli R.).

**9.- ANÀLISI DE CONTINGUT
DE LES DUES EXPERIÈNCIES
PEDAGÒGIQUES.**

9.- ANÀLISI DE CONTINGUT DE LES DUES EXPERIÈNCIES PEDAGÒGIQUES

Es descriuen en aquest capítol els resultats de l'anàlisi de contingut dels diaris de l'experiència pedagògica realitzada l'any 1998 (primera edició) i la de l'any 2003 (sisena edició). Per al seu desenvolupament s'han tingut en compte tots aquells comentaris dels alumnes que fan referència als valors que es pretenen educar i que han estat detallats en el capítol IV: adaptació, cooperació, respecte, relativització del temps i autoestima.

Cal remarcar en aquest sentit que la presentació de l'esmentada anàlisi mostra de forma alterna els comentaris de les diferents edicions que fan referència a un mateix valor. D'aquesta manera es pot comparar de forma immediata el resultat d'ambdues i veure així la seva evolució. Es pot veure, per exemple, si en cadascuna de les edicions es produeixen els processos que s'havien establert en l'anàlisi praxiològica; si es donen processos contraris a la lògica interna (conductes motrius desajustades); si s'observen els canvis desitjats en les noves activitats o variacions introduïdes... i si, en definitiva, les activitats proposades es mostren congruents amb el valor pretès.

9.1.- Anàlisi de contingut segons el valor d'adaptació

9.1.1.- Pràctiques motrius que es canvien o varien en les dues edicions

El valor de l'adaptació, tal com s'hi feia esment en el capítol IV, pren importància en les situacions motrius en què hi ha una relació d'incertesa entre el participant i el medi. Educativament aquest fet es mostra molt interessant, ja que fruit d'aquesta incertesa generada per la mateixa lògica interna de la pràctica motriu l'alumne es veu abocat a realitzar tota una sèrie de processos si vol donar una resposta eficaç. Així es desencadenen els següents processos: l'obligació d'observar i interpretar de forma constant el medi, el desenvolupament de les capacitats reflexives o cognitives davant de cadascun dels estímuls, la presa de decisions més escaient per tal de buscar la resposta més eficaç i més segura, i també la capacitat d'adaptar-se als canvis imprevistos que puguin anar sorgint al llarg de tota l'activitat.

Com a conseqüència d'aquesta premissa d'incertesa entre el participant i el medi, en l'anàlisi praxiològica es varen descartar tota una sèrie de pràctiques motrius en constatar que aquesta relació era inexistente. D'aquesta manera es va excloure el tir amb arc, la tirolina, el pont tibetà i el ràpel. Cal recordar que totes aquestes pràctiques motrius es desenvolupaven en el medi natural però que es podien realitzar en un espai tancat generant els mateixos processos.

Per contra, un dels processos que sí que es contemplava en l'anàlisi praxiològica en totes aquestes activitats (menys en el tir amb arc) era la presa de decisions, si bé també es deia que fruit de la domesticació de l'espai, aquesta presa de decisions perdia importància un cop s'havia realitzat més d'un vegada l'activitat. En aquest sentit es pot dir que la totalitat dels comentaris que fan referència a aquestes activitats també reflecteixen els dubtes que tenen els alumnes la primera vegada que la realitzen, dubtes però que desapareixen un cop ja s'ha experimentat. Així ho revela l'Odette a través de la seva experiència: *“A la tarda hem fet tirolina, pont de mico, rapel, escalada, tir amb arc. Al principi, quan ho veia em feia por, però un cop fet no hauria parat”* (Odette M.).

Cal dir que, com a conseqüència d'aquesta presa de decisions i fruit d'atrevir-se a llançar-se per exemple per la tirolina, els alumnes expressen moltes vegades una vivència d'aventura molt gran. La Conchi expressa d'una manera molt èpica i contundent la seva experiència en la tirolina, *“2on. Tirolina, pont de mico... una sensació al·lucinant. Tu allà a dalt, posant cara de velocitat, i veus que l'arbre del final s'apropa i... PLAF!! Però, quan la noia et diu, seu i t'hi tires: el cul no et toca a terra!!”* (Conchi G.) Comentaris com els de la Conchi es repeteixen en la gran majoria d'alumnes. En l'aspecte pedagògic això ens pot fer pensar que podria ser una activitat idònia sempre i quan només es busqués la vivència d'aventura en l'alumne, mentre que si es busca la capacitat d'adaptació entesa com l'exigència del participant a controlar la incertesa del medi, llavors és quan no es mostra congruent per la seva inexistència. És important assenyalar aquest aspecte ja que són precisament les empreses especialitzades les que venen aquests tipus de “productes” amb la denominació “d'activitats d'aventura”. Es tractarà en aquest cas de tenir molt clar com a pedagogs de l'activitat física quin és el nostre projecte per tal de poder escollir les activitats més congruents i no deixar-nos portar pel marketing de les mateixes.

9.1.1.a.- Tresc aquàtic

A l'hora de modificar o canviar aquestes pràctiques motrius de l'última edició se'ns plantejava un repte difícil. Per una banda quedava molt clar que no es responia de forma congruent als objectius pedagògics quant al desenvolupament de l'adaptació, però per contra es volia mantenir aquesta sensació d'aventura que experimentaven els alumnes. Tal com s'explica en el capítol VII, al final l'activitat escollida va ser el tresc aquàtic, i ja des dels primers moments el mateix professorat vam coincidir que havia estat un encert, ja que es donaven totes les circumstàncies que es pretenien millorar. La Paola resumeix de forma molt clara aquests canvis relatant la seva vivència en l'activitat:

“Hemos hecho un descenso por el rio de St. Aniol, ha sido flipante, ibamos andando, nadando por el río y de vez en cuando nos tirábamos por rocas, me he tirado por todas menos 1 o 2 (que me daba cague!!) y al final por una de 9m. he sentido una sensación... También me he tirado por un “tobogan”, me ha gustado mucho pero ha sido algo que no volveré a hacer nunca... Aunque nos hemos cansado (al menos yo) me lo he pasado muy bien, no lo esperaba así” (Paola G.).

Aquest comentari inicial de la Paola es presenta com un relat molt significatiu, ja que es pot observar per una banda l'adaptació al medi tot emprant diferents accions motrius per poder-hi donar una resposta eficaç (caminar, saltar, nedar), i per altra banda s'observa també que l'alumna ha de prendre decisions en el diferents salts que es va trobant, la qual cosa l'obliga a fer cada vegada una nova interpretació del medi. I per últim, tot això ho viu amb un sentiment d'aventura igual que ho feien els alumnes en la primera edició quan es tiraven per la tirolina.

Si s'entra en el conjunt dels comentaris dels alumnes s'observa que aquesta tendència es confirma, ja que tots ells fan referència als processos que ja es preveien en l'anàlisi praxiològica. El tresc aquàtic es mostra en aquest sentit com una activitat apropiada per al desenvolupament del valor de l'adaptació. Així, per exemple, durant tota l'activitat es preveia que l'alumne estigués en constant observació i interpretació del medi perquè aquest anava variant contínuament. Tot i que molts comentaris dels alumnes giren entorn a la quantitat de salts que van experimentar, tal com es podrà comprovar més endavant, el comentari de l'Aitor confirma que és durant tot el recorregut que s'ha

d'estar atent per emprendre l'acció motriu més eficaç, ja que sinó moltes vegades equival a una caiguda segura. *“Després d'esmorzar hem començat a pujar el riu per dintre de l'aigua. Ens havíem d'aguantar bé amb les mans perquè sinó en un moment podies estar a terra ja que les roques patinaven molt”* (Aitor S.).

Del comentari de l'Aitor es pot desprendre que a partir de la dificultat que representava el recorregut, els alumnes estaven obligats a emprar el procés de capacitats reflexives o cognitives. No n'hi havia prou a observar i interpretar correctament el medi sinó que calia actuar amb intel·ligència i astúcia per tal de trobar l'itinerari més fàcil i així evitar les caigudes. En aquest sentit es pot ressaltar el comentari de l'Adrià A. en què ens relata un dels aprenentatges que fan referència a aquesta necessitat d'observar però al mateix temps de trobar la resposta més eficaç. *“Si una cosa he après, ha sigut, que es té que vigilar molt amb la fondària del riu, perquè l'aigua produeix un efecte que et pot semblar molt fonda, i no ser-ho gens. O tot al revés”* (Adrià A.).

Tal com s'ha dit anteriorment, la gran majoria de comentaris en aquesta pràctica motriu fan referència a l'experimentació dels alumnes en els salts. És aquí que la comparació amb les activitats de la primera edició constata diferències més significatives. Mentre en aquelles pràctiques motrius (tirolina, ràpel i pont tibetà) la lectura i observació del medi anava desapareixent a mesura que s'anava repetint l'activitat, en el tresc aquàtic cada salt representa una nova situació que requereix una nova interpretació del medi. Això fa que per al projecte pedagògic es mostri més interessant el tresc aquàtic i per tant la seva introducció representi una millora en l'experiència. A continuació es detallen dos exemples de comentaris d'alumnes en què es constata aquesta variació de salts al llarg del recorregut. El primer comentari de l'Aida relata la gran varietat de salts *“havíem d'escalar una mica, per després saltar a l'aigua. Alguns eren més alts que altres i tots molt guays”*(Aida V.). I el comentari de la Fani ratifica un cop més l'exigència de la pràctica pel fet de trobar-se amb salts molt diferenciats *“nos pusimos unos trajés y unos cascos, pues nos fuimos por dentro del río y tirándonos de sitios bastante altos, y hasta que llegamos a la última parada dónde estaba el tobogan y la roca q media 9m. de altura para tirarnos”*(Fani G.).

Els alumnes en cada salt, tal com s'ha dit anteriorment, es veien obligats a fer una nova lectura del medi i això comportava haver de prendre decisions de forma constant. A

més, cal afegir que en aquesta presa de decisions es poden observar comportaments motrius que poden ser susceptibles de ser concebuts i interpretats com a conductes motrius que fan referència a àmbits associats diferenciats. Així, per exemple, hi ha comentaris, com el de l'Aitor S., que fan incidència en la **recerca de l'eficàcia** en l'execució del salt. *“Els salts eren terrorífics. Bueno només el de 9m. que tenies que fer un pas en una roca molt inclinada i sense parar fer un salt cap a l'aigua”* (Aitor S.). D'altres que fan al·lusió al grau d'**atreuiment** que representa realitzar el salt. *“Allà hi havia un barranc molt alt. D'uns 9m. Al principi em feia molta impressió però al final m'he llançat i ha sigut molt guapo”* (Alba N.). O bé el cas contrari, en què després de l'observació es decideix no saltar, optant així per una postura més de **prudència** *“El descens del riu estava molt bé. Hem fet molts salts, jo m'hi he tirat per alguns però d'altres em feien por i he passat”* (Virgínia G.). Un altre cas de **prudència** diferent al cas anterior és prendre les mesures de seguretat oportunes perquè el salt no representi cap mena de perill. En aquest sentit el comentari de l'Aitor mostra la seva preocupació per escoltar les indicacions tècniques del monitor per així efectuar els salts amb completa seguretat. *“A mida que anàvem pujant el monitor Marius ens feia saltar per salts de 3, 6, 9m. i abans de cada salt ens feia recomanacions per no fer-nos mal”* (Aitor S.).

L'últim procés que es desenvolupa en la pràctica motriu del tresc aquàtic, segons la seva lògica interna, és l'*adaptació als imprevistos*. Cal dir que en aquest sentit l'activitat del tresc també es mostra més idònia que les practiques desenvolupades en la primera edició, en què els imprevistos eren inexistents. En el cas del tresc aquàtic s'anaven produint diferents situacions en què els alumnes havien de reaccionar de forma immediata, ja que moltes vegades aquests imprevistos eren provocats per una mala interpretació del medi per part d'ells. Així, per exemple, podien haver observat que no hi havia fondària en l'aigua i de cop i volta haver de nedar perquè no es tocava amb els peus a terra, tal com ho relatava anteriorment l'Adrià A. O bé, i aquesta era la situació més habitual, haver d'aixecar-se després d'una caiguda per no haver interpretat prou bé les característiques del terra i per tant no haver adoptat les mesures de seguretat corresponents (ajupir-se, posar les mans a les pedres, ajudar-se amb els companys...). Dels molts comentaris al respecte vull assenyalar el de la Virgínia, que resumeix de forma molt clara aquest fet, *“Caminar per allà al riu ha estat bo, però si no m'he caigut 50 vegades no m'he caigut cap!”* (Virgínia G.)

9.1.2.- Pràctiques motrius que resten igual en les dues edicions

Aquí es detallen els resultats de l'anàlisi de contingut, referent al valor de l'adaptació, d'aquelles pràctiques motrius que figuren en les mateixes condicions a les dues edicions, com són: senderisme, bicicleta de muntanya, caiac, catamarà i vela. Cal recordar, no obstant això, que en la pràctica real, i a causa de les condicions meteorològiques adverses, en la primera edició no es van poder portar a terme les activitats de catamarà i vela, mentre que en l'última edició no es va poder realitzar el senderisme. Aquest fet impossibilita poder fer comparacions entre les dues experiències en aquests casos esmentats, però sí que es pot comprovar, igual que en el capítol anterior, si en cadascuna de les activitats es corrobora allò que se n'espera per la seva lògica interna.

9.1.2.a.- Senderisme

Començant per la pràctica motriu del senderisme de la primera edició, cal assenyalar que quasi bé la totalitat dels comentaris dels alumnes giren al voltant dels conceptes d'orientació necessaris per realitzar l'activitat, i després, però amb molta menys quantitat, al voltant de l'esforç i l'exigència física que ha suposat per a cadascú realitzar l'activitat.

Aquest fet de la utilització de les *capacitats reflexives o cognitives* ratifica l'elecció de la mateixa activitat, ja que per una banda es constata que són els alumnes els responsables de portar a terme la caminada prenent les decisions ells mateixos, i no els professors, i per altra banda es ratifica que els alumnes tenen molt clar quin és l'objectiu de pujar al Sagrat Cor, ja que tots relaten que des del cim es veu tot el recorregut de la travessa. *“En arribar ens hem orientat amb el mapa per saber on era el Sagrat Cor. Hem pujat durant una hora fins que hem arribat a dalt, on hem orientat la desembocadura del Fluvià que es on hem d'acabar”* (Joan B.).

Tot i que durant tota l'activitat els alumnes es veuen obligats a decidir de forma conjunta, en aquest cas cal dir que l'instrument del diari com a font de recollida de dades presenta certes limitacions. Encara que és una exigència de l'activitat que els

alumnes decideixin el camí, aquests no li donen importància i per tant aquest fet no s'hi veu reflectit. En tot cas se'n poden veure indicis quan relaten que han realitzat correctament la tasca d'orientació tal com ho relata la Maria, *“En hem orientat força bé, ja que "al cap de mitja hora" hi hem arribat”* (Maria E.).

Durant tota l'activitat, igual que passava en l'activitat del tresc aquàtic, el participant està obligat a observar i interpretar constantment el medi per poder-hi donar una resposta eficaç. Es constata aquest aspecte en un comentari molt caricaturesc de la Conchi que relata les seves peripècies per poder fer cim, *“per ser sincera, mentre pujàvem no m'he fixat gaire (en el paisatge) perquè tenia dos opcions: o mirava tot el paratge o mirava les pedres del camí, i en aquell moment, he cregut més convenient mirar les pedres perquè sinó, haguéssiu vist la Conchi matxembrada al camí, i això no és maco!!”* (Conchi G.). Tot i així cal dir que la quasi totalitat dels comentaris no fan referència a l'observació de les irregularitats del medi tal com passava en el tresc aquàtic. En aquest cas la dificultat no gira al voltant de la superació de l'espai sinó a observar-lo i saber per on calia anar. Es mostra per tant congruent també amb la quantitat de comentaris que feien referència a la utilització de les capacitats reflexives o cognitives. Així, per exemple, queda molt clar que durant part el recorregut els alumnes han de seguir les marques del G.R 2 i per tant estan constantment observant el medi. *“Per pujar hem tirat per "GR" (Grans Recorreguts). Això ho hem trobat assenyalat als arbres en 2 colors, vermell i blanc”* (Arantxa L.).

Pel que fa al procés d'adaptació als imprevistos, donat que el recorregut no suposava cap mena de dificultat quant a coordinació, tots els comentaris giren al voltant de la capacitat d'adaptar-se a l'exigència del relleu quan aquest és d'una magnitud considerable. Així els alumnes expliquen el seu esforç i cansament produït moltes vegades per les dures rampes que calia fer abans d'arribar al cim. Així ho detalla en Carles, *“Quan hem arribat a Besalú, hem aparcat al pàrking i hem pujat al Sagrat Cor el camí era molt dur”* (Carles B.). El comentari de la Thais apunta en el mateix sentit que s'expressava en Carles, *“Un cop allà hem pujat fins al sagrat cor. I em pensava que no seria gens dur, però ho ha sigut”* (Thais A.).

En l'última edició de l'experiència pedagògica, tal com s'ha comentat anteriorment, es va anul·lar l'activitat quan ja s'estava a mig camí perquè va començar a ploure molt, i a més una noia es va torçar el peu, cosa que va fer acabar de decidir de baixar novament a

Besalú. Cal recordar també que els alumnes durant al matí havien fet el recorregut fins a Besalú amb bicicleta, sota la pluja gran part d'ell, i això també va produir un desànim en el grup (tal com es relata en el capítol referent al valor de la cooperació).

Es pot dir que en aquest cas també es va produir una adaptació als imprevistos, però aquesta vegada va ser una adaptació, igual que passava amb la noia que va optar per no fer un salt, de protecció i prudència davant la situació meteorològica. En aquest cas l'adaptació va suposar l'abandonament de l'activitat. *“Quan hem arribat a Besalú hem anat a pujar a una muntanya molt difícil. I no l'hem acabat . Hem baixat i estava plovent, hem anat a la piscina! I per fi! Ens hem dutxat”*. (Aida G.).

9.1.2.b.- Bicicleta de muntanya

Passant a l'activitat de la bicicleta de muntanya, cal remarcar que en les dues edicions es repeteixen els mateixos processos de forma quasi bé idèntica. Aquesta activitat es mostra adequada per tal de treballar la capacitat d'adaptació, ja que la relació d'incertesa entre el participant i el medi, tal com es podrà veure a continuació, es manté en tot el seu transcurs.

El comentari de l'Aitor indica la gran varietat en el recorregut i com això els porta a estar atents contínuament. *“Abans d'arribar hem tingut que fer 42km de pujades i baixades, fortes i fluixes, rectes e inclinats,...”* (Aitor S. 6a. edició). Cal afegir en aquest sentit que el major nombre de comentaris fan referència als trams en què el pendent del camí és molt pronunciat i per tant obliga l'alumne a idear una resposta adaptativa segons les seves possibilitats. *“Dia 25 hem anat amb bicicleta des de Besalú al Càmping d'Esponellà, mes o menys uns 15Km i per mi a la pujada del càmping dura 2 minuts més i reculo pq no ens l'esperàvem”* (Agnès V. 1a edició). Així ho expressa també d'una forma molt clara l'Eli, *“Ha sigut molt cansat, perquè hi havien moltes pujades fortes”* (Eli S. 6a. edició).

Si es compara la pràctica motriu de la bicicleta de muntanya amb la del senderisme es dóna una paradoxa que cal tenir en compte. Per una banda, els alumnes expressen una major dificultat en l'itinerari donada la seva varietat i exigència, però per altra banda, i aquest és el fet curiós i paradoxal, els alumnes quasi no expressen la utilització de la

capacitat reflexiva o cognitiva tot i haver-hi una exigència més alta en la pràctica motriu de la bicicleta. Cal recordar que durant el senderisme els alumnes tenien molt clar que calia orientar el mapa, estar atents a les marques del G.R., ... En el cas de la bicicleta de muntanya els alumnes havien de parar en cada cruïlla i prendre cada vegada la decisió que creien més encertada a partir del llibre de ruta. En les dues edicions els pocs comentaris que fan referència a aquest aspecte denoten que els alumnes donen per fet que han de seguir el llibre de ruta però en cap moment ho viuen com una dificultat o com un aspecte prioritari, tot i ser un element indispensable per aconseguir acabar amb èxit l'activitat. Els comentaris següents corresponen a la primera edició i a l'última edició respectivament, i denoten aquesta utilització de les capacitats reflexives o cognitives imprescindibles per realitzar l'activitat expressada amb molta naturalitat. Pel que fa a la primera edició, cal destacar el comentari de la Maria, *“Llavors hem anat fins al pont, on començaríem a guiar-nos pel Road-Book per anar fins a Esponellà”* (Maria E.). I l'Aitor de l'última edició relata en el mateix sentit, *“Hem anat seguint un “road-book” que anava dient cap a on teníem que anar, els “cruces” que teníem que agafar, etc. Els camins estaven enfangats i hem acabat bruts com porcs”* (Aitor S.).

En l'apartat en què sí existeixen diferències entre les dues edicions és en el desenvolupament del procés d'adaptació als imprevistos. En aquest sentit, en l'última edició de l'experiència pedagògica, en què el primer dia va ploure molt, es desencadenen tot un seguit d'accions motrius per tal d'adaptar-se a la situació. Primer cal dir que, tot i esperar a començar la ruta que parés de ploure, això no va poder ser així i per tant tots els participants es van posar els impermeables i van començar l'activitat. Aquest fet va ser molt significatiu per als alumnes des de diferents visions. Podíem veure alumnes que no hi donaven més importància i intentaven sobreposar-se a la situació, *“Vam agafar les bicis i va començar a ploure, vam tardar en sortir perquè plovia molt, quan vam començar anar en bici i l'impermeable posat cap a Besalú. Teníem que fer 16km”* (Alexis N.). També podíem observar alumnes com l'Alan que vivien la situació com una aventura, *“Guay!! Ha llovido bastante. Quando ibamos en bici nos ha pillao la lluvia y nos pusimos bien guapos, barro por el cuerpo. Nos fuimos a duchar en la piscina de Besalú. Guay!”* (Alan L.). O bé alumnes que es mostraven resignats i fins i tot sorpresos de la situació. *“Quan ens disposavem a sortir ha començat a ploure molt i molt. Ens hem esperat, però hem sortit quan plovia. Ens hem quedat plens de fang. Feiem por de veure, semblavem porquets!!!”* (Alba T.).

El fet que s'hagués de fer l'activitat sota la pluja primer de tot implicava per part dels alumnes una capacitat d'adaptació, tal com s'ha vist en els comentaris anteriors, i després que s'hauria d'extremar la interpretació del medi ja que l'exigència seria molt més elevada. Com a conseqüència d'aquest fet es troben comentaris que fan referència a l'adaptació als imprevistos produïts precisament perquè amb la pluja augmenta la dificultat de la conducció en bicicleta. La Fani explica tot un seguit d'anècdotes que reflecteixen una sèrie d'accions provocades per la pluja. *“Fue un dia de mi mala suerte, me pasó de todo. Primero la bici me iba fatal, no iban los pinyones, me caí en un charco de agua, se me pinchó la rueda, por casi me caigo por un barranco, y por casi me caigo de culos al suelo pq resbalé con unas piedras y por suerte la Eli me agarró”* (Fani G. 6a edició). Juntament a aquestes situacions, produïdes per la dificultat afegida de la pluja, es troben comentaris també d'adaptació als imprevistos que provenen de la mala interpretació del medi. En aquest cas l'Alba T. relata que no pot passar el riu damunt la seva bicicleta i el que això li suposa, *“Pensava que em cansaria molt, però + o – he aguantat. Les pujades eren mortals. Ufff!!! Cansaven! He caigut amb els peus al riu! “EX”, he quedat ben plena d'algues, xo bueno q hi vols fer!!!!”* (Alba T.).

Cal destacar per últim que en les dues edicions els alumnes fan molta referència al procés de despesa energètica que els suposa realitzar l'activitat. Cal remarcar que aquest fet és dóna en les diferents edicions, i fins i tot dins cada experiència pedagògica, encara que en cadascuna d'elles els recorreguts tenen una distància diferent. Així, per exemple, podem veure la mateixa sensació de cansament en el trajecte del primer dia, en què hi havia menys quilòmetres però amb més desnivell, que en el recorregut del segon dia, en què es produeix la situació inversa. Un exemple del trajecte curt seria el comentari de l'Eli en què constata el seu cansament. *“A les 9:30 sortirem amb bicicleta cap a Esponellà (15Km) em vaig cansar molt, no podia més”* (Eli S. 1a edició). El mateix fet es reproduïx en els trajectes llargs, *“Avui ha sigut el dia més dur de la meua vida! Hem sortit de l'església i hem sortit amb les bicis... Hem parat bastants vegades però ha sigut molt dur, pensava que em moria”* (Aida G. 6a. edició). Cal dir, no obstant això, que existeixen comentaris que expressen la sorpresa d'haver aguantat bastant bé quant l'exigència física. Així, per exemple, la Paola queda parada que el segon dia, amb un recorregut de més quilòmetres, estigui menys cansada. *“Pensaba que hoy iba a ser más cansado de lo que en realidad ha sido: Hemos hecho 40km en bici, pero como la*

mayoria del camino era bajada o asfalto no me he cansado tanto como ayer los 16km. (aunque hoy hemos hecho más)” (Paola G. 6a edició).

9.1.2.c.- Caiac

Quant a la pràctica motriu del caiac, cal expressar primer de tot que existeixen molts pocs comentaris que facin al·lusió al valor de l’adaptació. Entre aquests comentaris els alumnes fan referència a l’adaptació als imprevistos i al procés de despesa d’energia. Si s’intenta buscar una explicació a aquest fet cal buscar-la, igual que passava en el senderisme, en la poca dificultat del mateix recorregut. Concretament el tram del riu escollit era tot navegable i per aigües tranquil·les, fet que provocava que la necessitat d’observar i interpretar el medi fos menor. Així, per exemple, no calia observar la profunditat del riu perquè enlloc hi havia possibilitat de quedar embarrancat; no hi havia trams de “ràpids” on calgués estar atent a controlar la direcció i la velocitat del caiac; i tampoc hi havia pedres que representessin cap obstacle per a la seva conducció. A tot això cal afegir a més que la utilització de les capacitats reflexives o cognitives i de presa de decisions era també nul·la ja que els alumnes no havien d’idear cap estratègia, perquè només calia anar seguint el corrent del riu.

Pel que fa concretament a l’adaptació als imprevistos, primer de tot cal dir que en la primera edició es veu incrementada, igual que passava en la bicicleta de muntanya, pel fet que es va realitzar l’activitat sota la pluja. Això va suposar també que els alumnes primer de tot s’hi haguessin d’adaptar i més tard ho expressessin en els seus comentaris amb molta dosi d’aventura. Cal destacar el comentari de dues alumnes; la primera, la Sara, relata clarament aquest sentiment d’aventura per la barreja de la pluja amb la descoberta del mateix riu, *“Tot i la que queia tothom amb caiac o canoa vam fer d’últim tram del nostre particular amazones amb esperit indi”* (Sara C.). I el comentari de la Conchi que expressa aquest sentiment d’aventura d’una forma més introspectiva, *“A més, quan estava jo allà al mig del riu, comença a ploure. Una pasada!! L’aigua caient damunt meu, deixant-me ben xopa, però no importava, jo seguia remant, controlant aquell caiac. Va ser una sensació mol satisfactòria. Però, com ja he dit plouia, què es podia fer?”* (Conchi G.).

Quan sí existeixen comentaris que fan referència a l'adaptació als imprevistos és quan alguns participants, sobretot els que van en caiac de parelles, embarranquen en els marges del riu pel fet de no conduir l'embarcació de forma coordinada. Aquí es mostra interessant contrastar-los amb els comentaris del valor de la cooperació, ja que aquests tipus d'imprevistos només figuren en les embarcacions col·lectives, cosa que les fa més idònies per al projecte pedagògic. En aquesta ocasió, cal destacar el comentari de la Thais en què es reflecteix aquesta necessitat d'adaptar-se i improvisar quan es troba en una situació no esperada. *“Ha parat de ploure. Hem anat amb caiac fins a la desembocadura del Fluvià. Hem anat juntes jo, la Vero i la Odette. Ha sigut molt divertit encara que ens hem apalancat entre les bardisses un parell de vegades. ¡¡ Però ha sigut divertit!!”* (Thais A.).

On si coincideixen de forma mimètica les dues edicions és en els comentaris que fan al·lusió a la despesa energètica, tot i que en l'última edició es fessin dos quilòmetres menys pel fet de no concedir-nos el permís per passar per unes instal·lacions d'esquí aquàtic. D'aquests comentaris es pot destacar sobretot la satisfacció que expressaven molts alumnes en els moments inicials de conduir el caiac, encara que al final eren conscients del cansament i l'esforç que calia fer durant tota l'activitat. De la primera edició cal destacar el comentari de la Jenny, molt breu però alhora molt explícit, *“El caiac, m'agrada bastant però, m'he cansat molt”* (Jenny G.). I de l'última edició vull destacar el següent comentari en el mateix sentit, *“Després de pedalar molt i molt arribem a Torroella de Fluvià! Per fi! Tots contents i rebotats agafem i anem caminant al riu. Allà anem fins a Sant Pere Pescador amb canoa. Al principi es xulo però després ja cansa”* (Alba N.).

Cal dir, no obstant això, que tot i que abunden més els comentaris de cansament, igual que passa en les anteriors activitats també n'hi ha que fan referència al grau de satisfacció i d'adaptació quant a l'exigència física. *“Ben dinat, hem anat fins a Sant Pere caminant, 3km, que se m'han fet eterns. Quan hem arribat allà, hem agafat els caiacs i hem arribat a la desembocadura del Fluvià. Això ja no ha cansat tant”* (Alba T.).

9.1.2.d.- Vela i catamarà

Cal recordar que, pel que fa a les pràctiques motrius de vela i catamarà, aquestes es van mantenir en les dues edicions de la mateixa manera però dedicant-hi més temps de pràctica perquè realment els alumnes poguessin experimentar els diferents rols de la conducció de l'embarcació, i així respondre efectivament al valor d'adaptació. També cal recordar que la pràctica motriu del windsurf va ser exclosa de l'última edició perquè, encara que es mostrava apropiada en l'aspecte d'adaptació, no responia al valor de cooperació pel fet de tractar-se d'una activitat psicomotriu.

Tal com s'ha dit al principi del capítol, en la primera edició només es va poder dur a terme una petita estona de windsurf ja que en aquella ocasió el que va passar és que no bufava vent i més tard es va posar a ploure. No obstant això, cal ratificar de la pràctica motriu del windsurf el que ja es preveia en la seva lògica interna, ja que representa una activitat idònia per treballar el valor de l'adaptació. Cal incidir també que en l'anàlisi praxiològica ja es plantejava el dubte de si en els inicis de l'aprenentatge de windsurf realment el participant estava pendent d'interpretar el medi (llevat d'observar d'on bufa el vent per saber per on cal pujar), ja que havia de controlar molts aspectes tècnics de la relació amb el material (botavara, planxa, hissar vela...) abans de poder decidir per exemple en quina direcció volia anar. Una alumna explica de forma contundent aquesta situació, *“La vela l'aixecava perfectament, però havia de donar-li la volta, i això era una mica més difícil. Vaig caure unes quantes vegades fins poder posar la vela correctament. Després, la vaig posar no sé com i va avançar, molt poc, però ho va fer. No saps l'alegria que això em va donar. Jo gairebé no em veia capaç d'aixecar la vela i allà estava, avançant. La llàstima que vaig caure ràpidament”* (Conchi G.).

Pel que fa a la resta de comentaris de la primera edició, cal dir que tots ells fan referència al fet que es va abandonar l'activitat per les qüestions meteorològiques ja esmentades, i en aquest cas l'adaptació va implicar un abandonament forçós de l'activitat. *“Després em anat a fer windsurf però el vent s'ha "revoltat" o més ben dit a fet "vaga" i no ha bufat, i això hi ha caigut un xàfec que ha fet por ... molls, mig refredats ... (com de costum) ens hem anat a refugiar sota un ... ¿cobert? (Esta ben dit?)”* (Norbert S.).

Tal com s'ha dit anteriorment, en l'última edició es varen mantenir només el catamarà i la vela. En aquest cas cal dir que tots els comentaris giren al voltant de la pràctica motriu del catamarà. Tot i que es donen les característiques perquè la conducció del vaixell de vela també sigui adequada per tal de desenvolupar l'adaptació, segurament el fet de realitzar l'activitat paral·lelament amb el catamarà, que té unes prestacions de més velocitat i més dificultat, fa que aquest últim mereixi tota l'atenció dels alumnes. En tot cas els comentaris dels alumnes respecte a la vela tan sols giren al voltant de si els ha agradat o no l'activitat. En aquest cas la majoria de l'alumnat s'inclina pel catamarà i troba avorrida l'activitat de la vela. *“Hem començat amb la barca de vela senzilla, aquesta no m'ha sorprès, perquè ja hi vaig cada any amb uns amics. Després hem començat amb el catamarà, m'ha agradat molt. S'aixeca i m'agrada. Se m'ha fet curt”* (Alba T.).

Cal remarcar que en l'activitat del catamarà sí que es constata a través dels comentaris dels alumnes que s'incideix més en la capacitat d'adaptació. Això és perquè en aquesta ocasió, tal com s'expressa en l'anàlisi praxiològica, es va demanar a l'empresa especialitzada que es planifiqués l'activitat de manera que els alumnes participessin en les tasques de conducció. Així, per exemple, la Paola mostra la seva aventura quan tripulava el catamarà, *“Hemos ido a dar una vuelta por el rio, al llegar a la orilla hemos cogido el catamarà (que me gusta muxiiisiiimo más) y también hemos dado una vuelta con él (he cogido el timón un rato), y como se iba de lado me he empapado”* (Paola G.).

Un exemple molt significatiu del fet que a partir d'aquesta consigna els alumnes prenen un paper més actiu és el comentari de l'Adrià en què ens relata una experiència fugaç on intervenen l'observació i interpretació del medi, les capacitats reflexives per idear una estratègia per sortir de la situació, una presa de decisions i una adaptació als imprevistos; tot això passa quan el patí del catamarà s'aixeca. *“Després hem fet catamarà, i ha sigut guapíssim!!!! Hem bolcat 2 cops, i 1 vegada hem quedat horitzontals, sort que en Sergi ha reaccionat i s'ha tirat cap a l'altre costat, així ha fet caure el catamarà sobre els 2 patins. Una vegada s'ha tombat i només en Sergi i jo hem aguantat sobre el catamarà. Ha sigut una experiència “tope guai”* (Adrià A.).

Cal dir, a més, que quasi tots els comentaris restants que fan referència al catamarà fan al·lusió al procés d'adaptació als imprevistos, bé sigui perquè el patí de l'embarcació s'aixeca i els alumnes han de reaccionar, com en el cas anterior, o bé perquè malauradament tota la tripulació cau a l'aigua. A més, tots aquests comentaris tenen un punt en comú que és la sensació d'aventura que experimenta el participant. *“Després hem pujat en un catamarà ha sigut guapíssim, anàvem molt ràpid i s'aixecava molt, semblava que anés a bolcar”* (Aida V.). En José expressa la seva vivència en el mateix sentit, *“Catamarà és més guay que he fet entre els tres dies d'acampada, perquè s'aixecava molt i et quedés allà penjat. A nosaltres ens ha bolcat dos cops”* (José G.).

9.2.- Anàlisi de contingut segons el valor de la cooperació

Tal com s'assenyala en el capítol IV, la cooperació apareix quan en una situació motriu tots els participants comparteixen un objectiu en comú i com a conseqüència totes les seves conductes motrius estan orientades a aquest fi. Són situacions motrius en què tothom guanya i ningú perd, o viceversa en el supòsit que no s'efectuï la conducta ajustada que requereix la pràctica motriu. Però en tot cas el que no apareix, sempre i quan els participants s'ajustin a la lògica interna, és un procés de comparació de resultats perquè aquest és el mateix per a tots.

Cal destacar també que es prenen com a cooperació tots aquells comentaris que indiquen una conducta motriu que ajuda a aconseguir l'objectiu de tot el grup, independentment de si és de forma recíproca o asimètrica entre els participants. Algunes vegades implicarà un acte de reciprocitat, com per exemple remar dos participants alhora, però d'altres vegades caldrà ajudar un company perquè pugui seguir dins el grup i continuar així tots plegats en la recerca de l'objectiu comú, en aquest cas, arribar tots junts al mar.

Com a conseqüència del procés de la recerca d'objectius comuns (a través de comunicacions motrius amb absència de contracomunicacions), i tal com assenyala Lavega, P. (2002), es poden produir una sèrie de categories resultants com poden ser la tolerància, el respecte, la solidaritat i l'empatia. cal afegir, a més, el procés de conductes

associades al pacte com a tret diferenciador de les situacions sociomotrius de cooperació.

És en aquest sentit que abans de començar l'anàlisi de contingut quant al valor de la cooperació es fa necessari fer tres observacions des de la posició d'investigador-participant. El motiu és aportar més dades a l'anàlisi i donar una visió més àmplia i contextualitzada d'aquest, ja que en determinats aspectes el diari de ruta com a instrument de recollida de dades presenta certes limitacions.

Per una banda cal indicar que, tot i que el procés de conductes motrius associades al pacte, abans esmentat, forma part de la mateixa lògica interna i és indispensable per portar a terme la pràctica, els diaris presenten limitacions per tal de copsar-lo. Els alumnes decideixen i pacten quina és la millor solució però en canvi moltes vegades no ho relaten en els seus diaris. Això fa que en aquest cas sigui necessària la contrastació d'informació del professor-investigador per tal de discernir si realment es segueixen els processos que es descriuen en les diferents lògiques internes. Un altre fet és que existeixen activitats, com la coneixença del poble de Besalú (pràctica motriu d'expressió motriu), que es realitzen a la nit, i això suposa que els comentaris dels alumnes al respecte no siguin molt abundants ja que l'escriptura del diari es realitza moments abans de sopar i per tant en un moment en què encara s'ha de fer l'activitat. Cal ressaltar que molts pocs alumnes l'endemà narren l'experiència del dia anterior.

I un últim aspecte que cal destacar és la composició dels grups en les diferents edicions. Aquest component de la lògica externa passa a ser significatiu i complementari als comentaris dels alumnes, ja que ratifica la idea que les pràctiques motrius no són asèptiques i provoquen diferents processos en cadascuna d'elles independentment dels participants. Així doncs, es podrà comprovar que en el grup de la primera edició, en el qual existia una molt bona dinàmica de grup, abunden molt els comentaris de rivalitat i comparació, perquè hi havia planificades activitats d'oposició; en canvi, en l'última edició no existeix cap comentari de conflicte en el transcurs de les activitats tot i haver-hi una relació fins i tot "d'enemistat" entre diferents participants.

9.2.1.- Pràctiques motrius que es canvien o varien en les dues edicions

9.2.1.a.- Carrera d'orientació/expressió motriu

En l'anàlisi praxiològica referent a la primera edició de l'experiència pedagògica es va descartar la pràctica motriu de la carrera d'orientació pel poble de Besalú per considerar-la incongruent amb els objectius pedagògics. Es tracta d'una situació sociomotriu de cooperació/oposició en què la comparació de resultats entre els diferents equips és un dels processos que desencadena l'aplicació d'aquesta lògica interna. Per tant, és una activitat totalment contrària a allò que es pretenia.

Tot i així es fa indispensable comprovar si a través dels diaris dels alumnes es ratifica o no el que ja es preveia en l'anàlisi praxiològica. I efectivament, la resposta dels alumnes reflecteix de forma aclaparadora el procés de comparació de resultats entre els diferents participants. Cal destacar, a més, que la comparació l'expressen tant els guanyadors de l'activitat com els que arriben últims, però evidentment amb una vivència totalment contraposada.

Així, per exemple, es pot copsar l'estat d'eufòria d'en Joan quan relata la superioritat del seu grup, tot ridiculitzant fins i tot els altres equips, *"Al llegar otra vez a Besalú hemos hecho una carrera de orientación para haber quien era el mejor grupo, claro nosotros hemos sido los mejores somos más rápidos i más listos"* (Joan V.). O el comentari de la Cristina, que remarca de forma molt diplomàtica que ha estat el seu grup el que ha guanyat, *"Després ens han donat un mapa i unes fotos les quals havíem d'anar buscant les fotos per Besalú i per cert hem sigut els primers d'acabar"* (Cristina S.). Però per contra existeixen els comentaris que relaten una vivència completament oposada, ja que són alumnes que han arribat els últims i per tant fan una valoració totalment diferent de l'activitat. Així ho expressa l'Oscar, d'una forma molt curta però alhora molt eloqüent; *"Després de la forta passejada fins a la Sagrat Cor hem tornat a Besalú a fer la cursa d'orientació. En el nostre grup ha sigut un desastre"* (Oscar M.). A tot això cal afegir-hi els comentaris d'aquells grups que per exemple valoren com a positiu el fet d'haver arribat segons o tercers. La Sara relata el fet d'haver quedat terceres quasi com una reivindicació, tot assenyalant a més la composició del grup, format tot ell per noies. *"(...)hem fet la cursa d'orientació, d'un tipus que no havíem fet*

mai perquè no hi havia banderetes, que hem trobat a faltar, eh! Aquest cop era amb fotos i un mapa. Hem acabat terceres eh! Que bé, amb la Nuri, la Eli i la Mireia” (Sara C.). D’altres grups valoren per exemple com a fet positiu no haver arribat els últims, ja que segurament les expectatives creades eren inferiors. *“Tot seguit la vam baixar i un cop a baix vam fer una carrera d’orientació, per cert, no vam quedar últimes”* (Mireia C.).

Amb aquests comentaris, el que queda palès és que la comparació de resultats existeix i es constata en tots els participants. Cal dir a més que va sorgir un petit conflicte, ja que el grup guanyador en el decurs de l’activitat va demanar algunes indicacions a la gent del poble. Tot i que es podria discutir si aquest fet es pot considerar com una conducta desajustada o no, ja que en les regles no es contemplava aquesta possibilitat ni a favor ni en contra, el que es mostra significatiu és que una vegada més apareix la confrontació i la comparació de resultats. Així, per exemple, podem veure les dues visions enfrontades, per una banda la d’en Carles, que es queixa que el grup que ha quedat primer ha fet trampes; *“Quan hem baixat em començat la cursa d’orientació. N’hi han hagut que han quedat millor que nosaltres però elles han preguntat a la gent i per això estic tranquil! perquè nosaltres no ho hem fet”* (Carles D.). I per altra banda, la del grup que ha quedat primer, en què una component admet haver fet trampes, *“Seguidament hem baixat al poble per saber-nos orientar i hem fet una mica de trampes, però com que és un diari no s’assabentarà ningú”* (Agnès V.).

Passant a l’activitat d’expressió motriu que va substituir la carrera d’orientació, es comprova primer de tot que no existeix cap comentari de comparació de resultats de forma antagònica com en la carrera d’orientació, cosa que ja representa una optimització de l’experiència. A més, cal afegir que en aquesta activitat els alumnes sí que s’introdueixen en la història del poble de Besalú, fet que no passava en l’anterior activitat. Tot i això cal dir, però, que els alumnes expressaven que l’activitat no els agradava tant com les altres (tresc aquàtic, btt...). *“La nit de sensacions, comparada amb la nit anterior (banyada al riu) no em va agradar, però era una activitat més”* (Virgínia G.). En aquest sentit cal reprendre el que ja s’apuntava en el capítol IV, quan es deia que tot i que era preferible que als alumnes els agradessin les pràctiques motrius planificades, en tot cas la seva elecció venia determinada per la congruència amb els objectius pedagògics. Cal dir, no obstant això, que en els moments en què els alumnes

expressaven més la insatisfacció per l'activitat era durant la preparació d'aquesta, quan havien de muntar la seva funció i implicava un esforç de creació (llegir, visitar el monument, representar...). En canvi, durant l'activitat molts alumnes vivien l'experiència amb molta passió (ambient il·luminat amb espelmes, representació dels companys, ganes de mostrar el que s'havia preparat...). Referent a aquesta il·lusió, cal destacar el comentari d'en Ruben on relata la satisfacció per la feina feta durant la preparació de l'activitat. *“Weno ahora después explicaremos un trabajo q hicimos x la tarde tope currao, el Pep se va a quedar pasmao”* (Ruben C.). I efectivament, ens vam quedar tots sorpresos del treball que va fer aquest grup; i, a més, la seva actuació va condicionar tots els altres grups, ja que van ser els primers a actuar i això va fer que la resta de grups s'impliquessin més per tal de correspondre de la mateixa manera.

Aquesta il·lusió per l'activitat que reflecteix el comentari d'en Ruben és la mateixa sensació que descriu la Maria en la primera edició quan uns quants amics van decidir anar a visitar el pont romànic i es van posar a fer expressió motriu de manera espontània. Aquest fet suposaria el punt de partida a l'hora de planificar l'activitat tal com es va realitzar en l'última edició. *“Després d'escriure el diari, tothom es va abrigar una mica per anar a donar una volta per Besalú. En principi vam anar tots al bar, però al sortir a la terrassa vam veure el pont il·luminat i se'ns van il·luminar les idees a nosaltres també. Vam agafar amb l'Irene, la "Conch", la Mireia ... i una bona colla i ens en vam anar a fer teatre al pont; al veure que no ens sentia ningú, vam començar a cantar i a interpretar "Romeo i Julieta", el tall que vam poder, després ens vam apalancar allà i vam començar una llarga conversa seriosa, encara que sembli impossible”* (Maria E.).

9.2.1.b.- *“Esports d'aventura”/tresc aquàtic*

Tal com s'ha vist en el capítol anterior, en què s'analitza el valor de l'adaptació, els “esports d'aventura” realitzats en la primera edició (tirolina, pont tibetà, ràpel i tir amb arc) es varen substituir pel tresc aquàtic. Aquest fet ha suposat una optimització de l'experiència pedagògica perquè la nova activitat programada es mostra congruent amb els objectius marcats pel fet de mantenir-se la relació d'incertesa entre el participant i l'espai en tot moment. Per contra, si s'intenta analitzar la mateixa activitat sota el paràmetre del valor de la cooperació, s'observa primer de tot que no existeixen molts

comentaris al respecte, i això podria fer pensar que els processos desencadenats es mostren contraris al que preveia la seva lògica interna.

No obstant això, cal recordar que en les normes de l'activitat el que suscitava que es considerés una situació sociomotriu de cooperació era el fet que els participants havien de realitzar la pràctica junts, o el que és el mateix, calia anar-se esperant per arribar tots plegats al gorg blau (finalització del tresc aquàtic). I efectivament, aquest fet es va produir al llarg de tota la pràctica, i fins i tot no només els alumnes s'esperaven sinó que el fet de realitzar el tresc aquàtic de forma ascendent va provocar que en multitud d'ocasions s'ajudessin els uns als altres per poder pujar en els llocs de més dificultat. Així, per exemple, es donaven les mans, ajudant d'aquesta manera la gent que tenia més dificultats, o fins i tot, en passatges de més dificultat es transmetien informacions per poder realitzar l'activitat de forma més prudent i segura (pedres molles que podien patinar, terra amb algues, branques dels arbres que dificultaven el pas...).

Cal dir que durant tota l'activitat hi va haver interaccions motrius de forma constant entre els participants, però en canvi aquests no ho reflecteixen en els seus diaris. Aquest fet pot trobar una explicació en la forta càrrega emocional que significa haver de vèncer les dificultats que entranya l'espai on estan immersos els alumnes i en el fet que les han de solucionar de forma individual i personalitzada. Si s'excloués la condició d'arribar junts i haver d'esperar-se passaria a ser una situació de comotricitat, i equivaldria a realitzar una activitat en companyia en la qual es desenvoluparien només els processos característics de les situacions psicomotrius.

Es pot dir, per tant, que tot i que els alumnes estan pendents dels seus companys al llarg de la ruta, la primera preocupació que manifesten és la manera en què van solucionant els diferents reptes que se'ls van plantejant (si s'atreviran a saltar o no, si podran pujar per les pedres, si aguantaran nedant o caminant tanta estona...). En aquest sentit es pot afirmar que realment es treballa de forma cooperativa, però en tot cas es corrobora que existeixen diferents gradacions d'implicació entre els participants. Així, per exemple, no serà el mateix si els participants van amb bicicleta o comparteixen un tàndem, o bé si van en caiac individual o per parelles, ja que en els dos casos de situacions sociomotrius de cooperació la comunicació produïda es directa i essencial.

Tot i així cal ressaltar que la pràctica motriu mostra una optimització respecte a les activitats de la primera edició, ja que al tractar-se aquestes últimes de situacions psicomotrius, la relació entre els participants era inexistente tal com era de preveure. Els alumnes realitzaven les pràctiques motrius, si bé amb presència dels seus companys, de forma totalment aïllada respecte d'aquests.

Cal dir, però, que on sí coincideixen els comentaris de les dues edicions és en el respecte cap a les decisions dels altres. Així, per exemple, hi havia un gran respecte envers la gent que o bé no realitzava un salt o que mostrava por a l'hora de deixar-se anar per la tirolina. En els dos casos, el fet que no hi hagués comparació entre els participants en la mateixa lògica interna feia que fins i tot es mostressin preocupats els uns pels altres. *“l'Arantxa i l'Irene tenien vertigen i no s'atrevien a fer-ho però al final ho han fet i molt bé”* (Pedro P.).

Cal assenyalar, no obstant això, un únic comentari en què existeix comparació de resultats. Aquest és el comentari d'en Carles i s'aparta del que es preveu en la lògica interna. *“Suposo que es deuen creure els reis del món, total, perquè s'han tirat per una corda sense menjar-se l'arbre que hi havia al final del recorregut”* (Carles D.). Tot i que la present investigació no pretén fer una catalogació de conductes motrius, sí que es mostra significatiu el comentari d'en Carles, ja que delata el requeriment d'una intervenció pedagògica. Els comentaris d'en Carles al principi de la ruta giraven al voltant de la comparació amb la resta de companys, independentment de si hi havia oposició o no. Es tracta d'un cas que havia viscut moltes experiències físiques que giraven sota aquest paràmetre, i per tant li costava entendre que l'objectiu era compartit entre tots.

Cal destacar, per últim, la composició del grup en la pràctica motriu del tresc aquàtic, ja que era d'unes característiques diferents a la resta d'activitats i per tant obria el ventall de relacions dins el conjunt de la travessa. Durant tota la ruta els alumnes cooperen en les diferents activitats de múltiples maneres, des de tasques per parelles (caiac), a grups reduïts de tres o quatre persones (expressió motriu), fins a tasques que impliquen tot el grup (BTT). En el tresc aquàtic es va optar per dividir el grup en dos subgrups més petits per tal de no deteriorar el fons fluvial amb el pas dels participants. Aquest fet de respecte cap al medi natural va provocar al mateix temps que es creessin dos grups de

10/12 persones i per tant es generessin pautes de relació diferents a les d'altres pràctiques. Cal afegir a més que durant el transcurs de l'activitat hi va haver diferents moments en què els dos grups es van agrupar per tal de veure si algun d'ells tenia algun problema. Una vegada més es constata que al no haver-hi cap sistema de comparació entre els dos grups, els participants en trobar-se s'explicaven de forma recíproca totes les experiències viscudes de forma èpica, i en cap moment s'originava cap confrontació ni cap comparació de resultats entre ells.

9.2.1.c.- Bicicleta de muntanya

La pràctica motriu de la bicicleta de muntanya correspon a una activitat que es va realitzar amb les mateixes condicions pedagògiques en les dues edicions llevat d'una excepció. En la primera edició, i quan només faltaven uns 800 metres per arribar al càmping, el professor que portava la furgoneta d'intendència, en veure tot el grup els va proposar de fer una cursa per veure qui era el que arribava primer a dalt. Aquest fet va tenir com a conseqüència un canvi de lògica interna, fins en aquell moment cooperativa per passar a una d'oposició i rivalitat entre tots els participants. *“Ens repartirem els cascos i agafarem les bicicletes i marxarem cap a Esponellà. A l' arribar al càmping en Lluís ens va reptà a veure que podia pujar la pujada que portava al càmping. Només 3 o 4 nois varen aconseguir-ho (la majoria varem baixar de la bicicleta)”* (Irene G.).

En aquesta ocasió es torna a copsar el mateix que ja es constata en la carrera d'orientació: una gran satisfacció i orgull per als alumnes que aconseguen arribar a dalt sense baixar de la bicicleta i una frustració per a aquells que no aconseguen el nou repte. D'aquestes dues emocions produïdes per la nova proposta d'activitat cal destacar per una banda la de la Conchi, que relata com és de les últimes en arribar, *“Després de recórrer els 15Km. que separen els dos pobles, i quan pensava que ja no hi haurien més repetjons, quedava una pujada de mil dimonis que arribava fins al càmping. He sigut de les primeres començant pel final, en arribar. Una il·lusió de veure tota la gent tirada pels "puestos"!!”* (Conchi G.). I per altra banda, la satisfacció d'en Joan en descriure que ha estat ell el primer a arribar. *“Avui hem esmorzat molt aviat, després hem marxat amb bici cap al càmping Esponellà. On he quedat primer en la pujada fins el càmping”* (Joan F.). O encara més significatiu es mostra el comentari d'en Carles, en què queda palesa la seva superioritat envers els altres pel fet d'haver

aconseguit el nou repte. *“El millor ha estat la pujada final del càmping, pel que l’hem pujat, ja que als altres els deu haver semblat un infern”* (Carles D.).

A tot això cal afegir que durant tot el recorregut es va mantenir el que marcava la lògica interna. Tots els participants s’anaven esperant i decidint entre tots quin camí s’havia de prendre. Fins i tot al principi del recorregut els participants van haver de realitzar una pujada de característiques similars a aquesta última, i també molt pocs alumnes la van poder pujar damunt la bicicleta. En aquella ocasió tothom va anar pujant de la millor manera possible i en cap cas van sorgir comentaris de comparació entre els participants. Aquest fet constata que, tot i que els alumnes van cadascú amb la seva bicicleta, l’obligació d’esperar-se fa que realment es pugui parlar d’una situació sociomotriu cooperativa.

9.2.1.d.- Windsurf

Pel que fa a la pràctica motriu del windsurf, cal recordar que va ser una activitat que es va poder portar a terme de forma parcial ja que a causa de la pluja es va haver de suspendre. Tot i així, el poc temps durant el qual es va realitzar la pràctica ja va servir per comprovar que es ratificaven aquells processos que es preveïen en la seva lògica interna. Primer de tot cal dir que quan els participants experimentaven amb el material se’ls va proposar de fer-ho per parelles i això va suposar que es va transformar en una situació sociomotriu de cooperació, que es mostrava per tant congruent amb els objectius pedagògics. Però immediatament se’ls va proposar de fer una cursa per parelles i llavors es va convertir en una situació sociomotriu de cooperació/oposició. En els comentaris dels alumnes es poden copsar també aquests canvis de consignes, i s’arriba a la comparació de resultats com havia passat també en la pràctica de la bicicleta de muntanya. *“La meua parella era la Mireia. Una vegada a l’aigua vam haver de fer diferents activitats. Ens havíem de posar dretes totes dues sobre a la planxa, o havíem d’anar fins l’altra banda del riu ... que per cert, vam arribar les primeres, ho dic per curiositat!”* (Conchi G.) I per últim cal dir que un cop els alumnes van prendre una planxa cadascun per tal de practicar de forma individual la relació entre tots ells va desaparèixer, tal com era de preveure.

9.2.1.e.- *Vela/catamarà*

Les pràctiques de la vela i el catamarà es varen realitzar pràcticament en les mateixes condicions durant les dues edicions llevat de les següents consideracions: s'augmentava el temps de pràctica per tal d'optimitzar l'aprenentatge i alhora es feia que els participants adoptessin un rol actiu en la tripulació dels vaixells per tal de poder establir realment una relació d'incertesa entre el participant i l'espai en tot moment. Cal dir, per contra, que no existeix pràcticament cap comentari que faci al·lusió a la cooperació necessària per tal de desenvolupar la pràctica motriu. Això pot ser degut, igual que passa en el tresc aquàtic, al fet que els alumnes estan molt pendents de donar una resposta adaptativa als diferents esdeveniments que van succeint, i per tant la cooperació passa a un segon pla.

9.2.2.- Pràctiques motrius que resten igual en les dues edicions

9.2.2.a.- *Bicicleta de muntanya*

La bicicleta de muntanya és una pràctica motriu que s'ha mantingut en les mateixes condicions en les dues edicions de l'experiència pedagògica, exceptuant el nombre de quilòmetres, diferents cada dia, i també el cas explicat anteriorment en què es va canviar sobtadament la lògica interna.

Pel que fa als comentaris de cooperació apareguts en aquesta pràctica, cal remarcar que tot i que cada participant va amb la seva bicicleta, la condició de circular i arribar tots junts provoca que els participants generin tota una sèrie de processos de comunicació per tal d'adequar-se i donar resposta a la nova premissa. Aquest fet es constata en les dues edicions de la mateixa manera. Serveixi com a mostra de la primera edició el comentari de l'Agnès en què resumeix de manera molt clara la relació de cooperació entre els participants, *“La nostra ruta d'avui no ha estat gaire pesada, bueno una mica sí però en fi l'important és que hem anat tots junts i ens hem orientat bé”* (Agnès V.). Pel que fa a l'última edició, cal destacar el comentari d'en José que, a més de copsar que el grup anava junt, afegeix l'empatia entre els participants, ja que n'hi havia que estaven cansats i per tant necessitaven ajuda, tant física (anar més lentament, descansar més temps...) com afectiva (ànims i suport dels companys). *“Nos vamos del camping y*

vamos hacer caminos 16 km. havia mucha gente cansada y tots plegats em apoyat entre nosaltres. Cada vegada que hi havia gent a baix de la muntanya li em esperat. Quan havien descansat agafem una altra vegada la bicicleta” (José G.).

Serveixi també per corroborar la visió d'aquest últim participant el comentari de l'Eli quan explica que al trobar-se malament va haver d'asseure's i tranquil·litzar-se per poder continuar, cosa que no va provocar cap mena de comentari de rebuig del grup vers ella. *“Però com que sóc gafe m'he posat malalta, estava marejada i m'he tingut d'asseure i estar trenqui-la”* (Eli R.).

Tots els comentaris dels participants giren al voltant del fet de compartir el mateix objectiu entre tots ells. Així s'entén que els alumnes en finalitzar el trajecte valorin el fet d'haver arribat tots junts. *“Després d'haver passat una "petita-gran" aventura en bici, varem arribar al nostre objectiu: o del dia. A un càmping perdut en la muntanya”* (Paco H. 1a. edició). Tot i així, tal com s'anunciava en la definició del valor en el capítol IV, la relació entre els participants per tal d'aconseguir l'objectiu en comú no sempre es dona de forma recíproca entre ells. S'ha vist com en José mostrava preocupació per la gent cansada i com a conseqüència intentava donar-los ànims i alhora temps per descansar per poder refer-se. Al llarg del recorregut es donen multitud de situacions en què hi ha conductes motrius d'ajuda cap a altres participants. Així, per exemple, en el comentari de l'Alba es comprova l'ajuda que rep en el moment que cau de la bicicleta. *“I en el moment menys indicat caic a terra (Tinc 1 cacho morat) Sort que la Teia estava allà i m'ha ajudat a aixecar-me”* (Alba N. 6a. edició). O bé el comentari d'en Carles en la primera edició quan relata que ajuden a reparar la bicicleta d'un company. *“Quan hem acabat hem marxat cap a Esponellà nomes començar la muntanya en CLAPERA a torçat la roda de la bicicleta però la vam arreglar i vam poder seguir”* (Carles B. 1a. edició). I per reforçar aquest comentari serveixi el de la persona afectada; aquest fet també li és significatiu perquè rep ajuda i així pot continuar l'activitat. *“A mi a la primera pujada se m'ha travat la roda de la bicicleta i en Pep i en Felip m'han ajudat a solucionar el problema i he arribat a Esponellà”* (Jordi C. 1a. Edició).

És precisament amb aquest tipus d'accions que els alumnes poden transferir l'aprenentatge cooperatiu a noves situacions que vagin sorgint. Primer de tot dins la

mateixa experiència pedagògica, i més tard és d'esperar a la vida quotidiana. Segurament en aquest cas en Jordi rarament oblidarà que se'l va ajudar en un moment difícil, i per tant potser actuarà d'una manera similar quan un company requereixi la seva ajuda. En aquests casos es crea una dinàmica de relació interpersonal molt allunyada de quan només es basa en l'interès personal i individualista.

Un altre fet que es constata, i que ja es preveia en l'anàlisi praxiològica, era que la condició d'esperar-se tot el grup provocava que es circulés en grup i que per tant hi haguessin comunicacions directes i essencials. Així, per exemple, la conducció d'un participant podia afectar la resposta de l'altre en diferents sentits; des de fer la indicació per tal de prevenir el de darrere fins a la improvisació del participant del darrere pel fet de no haver vist o anticipat el que feia el de davant. El cas de l'Alba és un clar exemple d'aquest últim supòsit. *“Per si no fos prou, després els meus companys han frenat de cop i me la he pinyat. Kin mal!!!!”* (Alba T. 6a. edició). Aquest fet constata que la circulació amb bicicleta en grup passa a ser una activitat sociomotriu, ja que s'estableix tota una sèrie de normes perquè tothom pugui circular de forma segura.

D'aquests indicis de conductes motrius en què no existeix reciprocitat es dedueix com a valor associat de la cooperació el valor de l'empatia. Molts alumnes expressen realment el punt del vista del company que està passant per dificultats, arriben a identificar-s'hi com si fos un problema seu i més tard efectuen l'ajuda corresponent. Podem fixar-nos en el cas concret d'en José, que durant tot el recorregut es mostra preocupat per tots els companys que presenten més dificultat. *“Jo he ajudat molt a molta gent perquè estava cansada”* (José G. 6a. edició). Un altre exemple és el de l'Aitor quan descriu la preocupació per les constants caigudes en els moments que plovia i el terreny patinava molt. *“Al llarg del recorregut han hagut moltes “pinyes” però ningú ha pres mal”* (Aitor S. 6a. edició). I un últim comentari en què es relaten les peripècies d'un participant pel fet d'anar un tram del recorregut amb la roda rebentada, amb les conseqüents dificultats. *“Però el que més mèrit a tingut ha estat en Marc que anava amb la roda punxada”* (Pedro P. 1a. edició).

I per últim cal destacar, en l'apartat de cooperació de la pràctica motriu de la bicicleta de muntanya, unes conductes motrius realitzades per uns alumnes de l'última edició que es podrien considerar com a conductes motrius desajustades. La condició pedagògica

era anar tots junts i en les cruïlles esperar-se per ajuntar novament el grup i decidir entre tots quin camí calia seguir. Els participants en qüestió varen seguir les consignes establertes i realment a cada cruïlla s'esperaven i donaven temps per descansar als companys. El problema va sorgir quan entre diferents cruïlles hi havia molta distància i aquests alumnes anaven de forma descontrolada durant aquests trams. *“Hem fet uns 16km., dels quals els del mig hem anat els alumnes sols, i ha “molat que t’hi cagues”, però en Pep ens ha vist que anàvem tant “bojos”, i s’ha tornat a posar a davant”* (Adrià A.). Tal com es pot comprovar amb el comentari de l’Adrià, la solució emprada va ser que un professor, després de retreure l’actuació, es va posar al davant per tal que entenguessin que no n’hi havia prou a esperar els companys sinó que calia circular amb precaució. Moments més tard la situació en va reconduir novament, i els alumnes van tornar a exercir el paper actiu portat fins en aquell moment.

Amb relació a aquest petit incident cal fer una matisació singular que es va repetint d’una forma constant en tots els conflictes que van sorgint en les dues edicions de l’experiència pedagògica. En les activitats cooperatives, en què les conductes associades al pacte estan incloses en la mateixa lògica interna, quan sorgeix un conflicte (bé entre els participants o bé amb els professors), el diàleg i la comprensió de la situació resulten suficients per tal de reconduir la situació, donat que la dinàmica que es genera és precisament la de buscar una solució entre tots els components del grup. Cal ressaltar aquí el paper també primordial, encara que no quant a pertinència motriu, de l’assemblea de la nit, en què es va parlar del tema per tal d’analitzar el conflicte amb una visió més serena i tranquil·la.

9.2.2.b.- Caiac

La pràctica motriu del caiac, pel que fa referència al valor de la cooperació, té un doble significat. Per una banda es pot observar i ratificar la cooperació entre els diferents participants, a causa dels condicionants pedagògics de la pràctica en si (anar tot el grup junt i esperar-se quan alguna embarcació té més dificultats), però per altra banda, es percep també el resultat final de l’aventura, fruit de la cooperació portada a terme durant els quatre dies de travessa. Amb el caiac els alumnes arriben al mar i per tant assoleixen a més l’objectiu comú de tot el grup. S’hi afegeix per tant, a més de realitzar amb èxit

l'activitat, l'alegria i emoció que significa poder aconseguir el repte que s'havien plantejat dies abans.

Aquest doble vessant de la cooperació també queda palès en els diaris dels alumnes. Tot i que existeixen comentaris en les dues edicions, cal dir que és en la primera que abunden més. Cal dir, per contra, que en cap de les dues edicions existeixen comentaris contraris, o que deixin entreveure conductes desajustades, al que es preveia en la seva lògica interna.

Els comentaris dels participants giren al voltant del fet d'haver pogut arribar tots junts al mar. Així, per exemple, la Conchi i en Norbert de la primera edició expressen el mateix amb unes matisacions, ja que la Conchi dóna molta importància al fet d'haver aconseguit l'objectiu, "*Ens hem cansat però l'únic que importa és que: HO HEM ACONSEGUIT!!!*" (Conchi G.), mentre que en Norbert, tot i deixar clar també que arriben al final de "l'aventura," relata de forma més poètica els diferents estats físics i emocionals pels quals han anat passant al llarg dels dies. "*Molls, cansats, mig refredats, contents, escoltats, ... Vam arribar a la nostra fi, de la aventura*" (Norbert S.). Pel que fa als pocs comentaris de l'última edició, cal ressaltar el de l'Adrià, que resumeix també de forma clara i precisa la sensació d'haver aconseguit l'objectiu perseguit per tot el grup. "*Hem estat un bon "rato" remant, però al final hem pogut arribar tots a la platja*" (Adrià A.).

Pel que fa a la cooperació produïda per la pràctica motriu en si, cal dir que en les dues edicions tots els alumnes s'anaven esperant, per tal de baixar el riu tots junts tal com s'havia establert. En aquest sentit cal recordar que en la primera edició, tal com es descriu en el capítol VI, la norma d'arribar tots junts també la va recalcar molt el monitor de l'empresa especialitzada, però tal com ens va fer constar ell mateix era la primera vegada que es trobava amb un grup que realment prengués consciència del fet d'anar junts i esperar-se. A aquest fet cal afegir que no es van produir conductes desajustades i que per tant en aquesta ocasió no es va haver d'insistir que calia parar. Els mateixos participants que anaven al davant, i per iniciativa pròpia quan veien que les embarcacions es distanciaven, optaven per fer un reagrupament. Es pot dir en aquest sentit que, al final, el treball de cooperació realitzat durant els quatre dies havia tingut els resultats esperats.

Tot i així, i tal com ja passava en el cas de la bicicleta, es constata que la cooperació es manté al llarg de tota la pràctica, però es veu més incrementada en aquells participants que tenen la possibilitat de remar amb companyia. De tots els comentaris cal destacar els de la Conchi, que a més d'expressar la satisfacció de l'activitat constaten que en les embarcacions de més d'una persona es produeixen interaccions motrius totalment diferents a les de les embarcacions individuals. *“Però, quan va parar, un altre cop als caiacs i "río abajo lo veré" com Pocahontas. La Mireia, la Irene i jo vam pujar a una canoa, ens ho vam passar de conya! Sempre portàvem un ritme: UN, DOS!perquè som noies organitzades, o no”* (Conchi G.).

Cal destacar també el comentari de la Maria, que denota també un procés d'empatia, igual que passava en la pràctica de la bicicleta de muntanya quan alguns participants s'aturaven per tal de poder esperar els companys que es cansaven més. En aquesta ocasió, la Maria, en el moment de la pràctica de conducció del caiac, abans de començar el recorregut, es comença a apartar del grup fruit del gaudi de l'activitat, i quan s'adona que plou i que està molt lluny decideix tornar per tal que el grup no es comenci a preocupar. *“Al principi n'hem agafat una de dos l'Irene i jo, però més tard, mentre esperàvem a les pedres, una individual ha quedat lliure i m'han agafat ganes de provar-la. El fet es que l'he agafada i m'he començat a allunyar riu amunt quant de sobte se m'ha posat a ploure súper fort, no tenia ganes de tornar ja que xopa ja ho estava i ja no importava què fes, però he passat de que es preocupessin i he tornat”* (Maria E.). Tot i que no és un fet generalitzable durant la pràctica del caiac, sí que es presenta com una constant al llarg de tota la travessa, en les situacions sociomotrius de cooperació, que els alumnes adoptin conductes motrius tenint en compte les actuacions dels altres.

I per acabar citaré el comentari de la Sara que resumeix d'una forma molt clara el que suposa la pràctica motriu de la bicicleta. Per una banda l'esforç que això els suposa (valor de l'adaptació) i per altra banda la satisfacció per l'assoliment de la fita entre tots. *“Ara que cansar, cansa eh! Doncs a l'arribada i després del bany al Fluvià obligat arriba la nostra meta final la dutxa amb cava, SORPRESA, SORPRESA! Quina canya! Com els de formula 1 tu, ni que haguéssim guanyat el 6è TOUR”* (Sara C.). Cal destacar el detall de ruixar amb cava tots els participants per part dels professors (lògica externa) que precisament repercuteix en tots ells, ja que és tot el grup el que aconsegueix

l'objectiu i per tant es constata que no existeix cap mena de comparació de resultats entre tots ells.

9.2.2.c.- *Marxa*

La pràctica motriu de la marxa o senderisme consisteix a fer un ascens a la muntanya del Sagrat Cor per tal de veure des d'allà a dalt tot el recorregut de què consta la travessa. Cal recordar que durant l'última edició aquesta activitat es va suspendre a mig fer per les condicions meteorològiques adverses i també perquè una participant va prendre mal en un peu. Per tant, els comentaris que s'assenyalen a continuació fan referència només a la primera edició, i s'utilitzen tan sols els de l'última edició per explicar el procés de com s'arriba a pactar l'anul·lació de l'activitat entre tot el grup.

Tenint en compte el valor de cooperació, la lògica interna de la marxa es mostra apropiada primer de tot perquè els participants han de realitzar l'ascens de forma conjunta, i segon perquè els participants en els moments de decidir per quin camí cal anar també ho han de fer col·lectivament, parlant-ne primerament en grup petit (orientació i consulta del mapa) i després en el si del gran grup.

Aquesta recerca de la comunicació entre tots els participants, per tal d'assolir l'objectiu en comú (arribar al cim), es troba reflectit en els comentaris dels mateixos alumnes, tant pel que fa a la constatació que l'activitat es feia esperant a tothom, com a l'hora de decidir conjuntament el camí més escaient. Pel que fa a la realització de la pràctica de forma conjunta cal destacar el comentari de l'Arantxa en què relata aquest fet d'una forma molt planera i senzilla: *“Hem parat a Besalú i hem pujat tots junts al Sagrat Cor”* (Arantxa L.). Per altra banda cal destacar el comentari de la Maria en què narra la presa de decisions en grup petit, gràcies al plànol i la brúixola, i la posada en comú més tard amb la resta del grup. *“Després hem arribat fins a Besalú on ens hem dividit en grups i hem agafat un plànol per grup per orientar-nos i decidir entre tots quin havia de ser el camí que ens duria fins al Sagrat Cor”* (Maria E.).

Un altre fet significatiu d'aquesta pràctica motriu és que des del cim de la muntanya es podia veure el final de la travessa (desembocadura del mar), i per tant els alumnes es podien fer una idea del que això suposaria quant a esforç físic, i també visualitzar i

conèixer quin era l'objectiu de tot el grup. Aquest fet no passa desapercebut als alumnes i en els seus comentaris molts d'ells ja constaten la sorpresa o la coneixença del recorregut un cop arriben al cim, i també la manera en què aquest coneixement és ja viscut des del seus inicis com el repte que ha d'aconseguir tot el grup. *“Després d'una hora de pujada hem arribat a l'ermita des d'on hem pogut veure tot el recorregut i el nostre objectiu”* (Sara C.).

En aquesta pràctica motriu convé destacar el conflicte que es va generar a partir d'una conducta motriu desajustada de dues participants en el moment del descens de la muntanya. Primer de tot cal dir que en el descens es seguien les mateixes premisses d'anar-se esperant i arribar tot junts, amb l'única novetat que teòricament els alumnes ja coneixien el recorregut, ja que era el mateix que el de l'ascens, i per tant la presa de decisions i la consulta al mapa es veien reduïts considerablement. El conflicte en qüestió va sorgir quan dues alumnes, que anaven al davant del grup, no van esperar-se en una bifurcació de camins i van optar per baixar pel camí erroni. Aquest fet va generar tot un procés de resposta per part de la resta del grup. Per una banda calia trobar on eren les dues participants, però al mateix temps no es sabia per quin camí havien baixat. Així és que es va optar per dividir el grup entre les dues possibilitats i emprendre la recerca. *“Baixant la Jeny i jo anàvem primeres i hem tirat pel camí que no era i ens hem mig perdut, hem tornat enrere i ens hem trobat en Lluís (profe) i en Sergio que ens baixaven a buscar. Hem seguit tots 4 fins a la Font de l'Ametller on hi havia els altres”* (Arantxa L.).

Tal com ho relata l'Arantxa, al final el grup que va baixar pel camí equivocat va trobar les dues noies i llavors va reprendre la direcció encertada per tal de retrobar-se amb la resta del grup. D'aquest fet cal destacar tres observacions per tal de reconduir la conducta motriu desajustada des de la posició dels professors: per una banda la reflexió necessària cap a les dues alumnes, ja que la seva actuació implicava una manca de responsabilitat individual cap a la resta del grup, cosa que podia haver produït problemes més greus tant en l'aspecte personal com col·lectiu. Per altra banda, cal destacar la resposta positiva de la resta del grup en el moment que es va detectar l'absència. I per últim cal remarcar també la visió poc tolerant d'alguns participants davant l'equivocació de les seves companyes, la qual requeria una intervenció educativa si es volia continuar amb la coherència pedagògica del conjunt de l'experiència. Cal

destacar primer de tot el comentari d'en Pedro, en què es denota un cert menyspreu cap a les seves companyes: *“hem baixat i com sempre algú s’ha d’equivocar l’Arantxa i la Jenny s’han equivocat de camí”* (Pedro P.). I el comentari d'en Carles en què aquest menyspreu encara es fa més evident. *“Al baixar en tingut un petit imprevist dos nenes de la colla es bolien pasar de lleste i com que som mes burres que la mula françis sant perduT (Arantxa i Jeny) despres de donar-nos compte que no hi eren en Sergio i en Lluís. Les han hanat a buscar i al final tot a anat bé”* (Carles B.).

En resum, es va intentar incidir en les dues participants per fer que reflexionessin sobre el que podia passar en cas que la pèrdua s’hagués allargat per exemple durant més temps (fer-se de nit, possibles lesions, trasbals per a tot el grup...). Es va felicitar el grup en general per la seva ràpida resposta i també es va remarcar que tot i que les dues alumnes no havien seguit les normes de l’activitat, calia ser tolerant davant la seva equivocació, ja que aquesta vegada també calia agafar-se l’error com una font d’aprenentatge per a tots els participants.

Tot i que, tal com s’ha descrit anteriorment, la pràctica motriu de la marxa en l’última edició es va suspendre, sí que es mostra significatiu veure en quines condicions es va realitzar aquesta renúncia. Per una banda cal recordar que durant tot el matí els participants van realitzar un recorregut amb bicicleta en unes condicions meteorològiques també molt adverses, la qual cosa va suposar un cansament afegit. A la tarda, i quan ja s’havia iniciat l’activitat, va tornar a ploure de forma insistent i es va acordar de baixar i intentar anar a la piscina municipal per tal de poder dutxar-se i així refer-se una mica. A tot això cal afegir-hi que una alumna es va torçar el peu i això va ratificar encara més l’opció escollida. En José ens descriu d’una forma una mica caòtica, però alhora també molt representativa, la situació, ja que és el reflex dels moments d’indecisió de tot el grup davant la nova situació. *“Cuando habíamos comido fuimos a una casa de la montaña ya casi toda la gente empezaba a quejarse (...)Despues hemos dicho que no andariamos mucho y hemos ido a un prado a ver donde iríamos mañana. Hemos cogio y hemos ayudao a la Aida porque le dolia el pie”* (José G.).

9.3.- Anàlisi de contingut segons el valor del respecte

Abans de començar amb la corresponent anàlisi de contingut sobre el valor del respecte, es fa necessari avançar que en aquesta ocasió no es segueix l'esquema propi dels altres valors (activitats que es canviaven o que restaven igual en les dues experiències), ja que en l'anàlisi praxiològica no es va descartar ni canviar cap pràctica motriu per considerar-la contrària a aquest valor. Totes les activitats proposades en les dues experiències es realitzen en el medi natural (llevat de la visita al poble de Besalú) i a més tenen la condició pedagògica que els participants l'han de netejar i preservar de forma activa. En tot cas el que es mostrarà rellevant serà veure en quin tipus de pràctiques motrius els alumnes fan més referència a l'acompliment d'aquestes premisses i si això té a veure amb algun component de la seva lògica interna.

En el capítol IV s'acotava la significació del valor del respecte a quan només fes referència a la conservació del medi, les instal·lacions i els materials emprats. S'obviava d'aquesta manera el respecte cap a un mateix, per considerar-lo inclòs en el valor de l'autoestima, i també el respecte cap a les altres persones perquè s'estimava que aquest ja estava comprès en el valor de la cooperació. Així doncs, el valor en qüestió mantenia el criteri d'exclusivitat necessari per al posterior anàlisi. Cal afegir, a més, que el valor del respecte, tal com es descriu també en el capítol assenyalat, fa referència a dos aspectes diferenciats. Per una banda fa al·lusió a la deferència i interès pels espais naturals quant a la seva bellesa, i per altra banda a la cura i l'atenció necessàries per tal de conservar-los en el seu estat inicial i no deteriorar-los per la pròpia pràctica motriu.

Concretament d'aquests dos aspectes cal dir que tan sols es troben comentaris que fan referència a l'admiració i l'impacte que provoquen en els alumnes determinats espais a causa a la seva gran bellesa. Per contra, tot i que la lògica interna obliga el participant a netejar i preservar l'espai utilitzat, aquest no ho relata en el seu diari. Cal afegir, però, que durant tot el transcurs de la travessa no s'observen conductes motrius desajustades, cosa que ens indica que sí s'assoleixen els objectius pedagògics perseguits. Així, trobem que els alumnes van repetint d'una forma sistematitzada, i en cadascuna de les pràctiques realitzades, conductes que denoten aquesta cura pel medi natural: recollir el campament i deixar-lo net, guardar la brossa en la motxilla durant la travessa i llençar-la quan s'arriba al campament, tenir cura de no malmetre la vegetació...

Pel que fa a la descripció dels espais de gran bellesa i allò que suposa per a cada alumne la vivència d'aquell moment determinat, es pot dir que quasi bé la totalitat dels comentaris recollits giren al voltant de la pràctica motriu de la marxa, en el cas de la primera edició, i del tresc aquàtic en la última. Concretament en l'activitat de la marxa els comentaris fan referència sobretot a l'impacte que els produeix el fet d'arribar al cim i observar tot el paisatge que veuen al seu voltant. Així, per exemple, la Conchi en ho explica d'una forma molt caricaturesca i particular. *“El paisatge és magnífic! Per ser sincera, mentre pujàvem no m'he fixat gaire perquè tenia dos opcions: o mirava tot el paratge o mirava les pedres del camí, i en aquell moment, he cregut més convenient mirar les pedres perquè sinó, haguéssiu vist la Conchi matxembrada al camí, i això no és maco!! Però una vegada al cim, hem tingut un temps per observar tot el que ens envoltava”* (Conchi G.).

Aquest comentari de la Conchi, i els de tots els alumnes que mostren un trasbals emocional davant un paisatge, ratifica que el procés de l'adquisició del valor de respecte cap al medi natural passa precisament també per dues vies diferenciades però alhora complementàries, i que es corresponen precisament amb els objectius pedagògics plantejats i expressats anteriorment. Per una banda les condicions pedagògiques imposen a l'alumne unes determinades conductes motrius, i per altra banda el fet que l'alumne faci una valoració positiva del seu entorn possibilita que aquestes conductes puguin sorgir per iniciativa pròpia. En aquest sentit es podria dir que és a través de l'estimació i la valoració del medi natural que s'arriba a la necessitat de preservar-lo. O dit d'una altra manera, la lògica interna de la pràctica motriu obliga el participant a preservar el medi natural (de fora cap a dins), i la valoració positiva de l'entorn per part del participants crea les condicions perquè sigui ell mateix qui en prengui consciència (de dins cap a fora).

Si s'agafen els comentaris de l'última edició, s'observa que es segueix la mateixa línia que en la primera. L'única diferència destacable és que els comentaris es concentren bàsicament en la pràctica motriu del tresc aquàtic (en l'última edició no es va poder fer la practica motriu de la marxa), i alhora cal dir que es registren un nombre molt gran de comentaris que denoten l'impacte de l'entorn en la totalitat dels participants.

I efectivament, l'entorn on es realitzava la pràctica del tresc aquàtic era d'una gran bellesa i a sobre representava una novetat per a quasi la totalitat dels participants. Els comentaris dels alumnes fan referència a la bellesa que observen al llarg de tota l'activitat, tot i que tal com es constatarà més endavant l'impacte més gran es produeix en l'últim gorg, tant per la qualitat de la seva aigua com per una cova i una cascada que no van deixar indiferent a ningú.

Així, trobem per exemple que alguns alumnes ja expressen la valoració de l'entorn des del principi de l'activitat. Per una banda tenim l'Alba, que ens descriu que mentre va caminant pel riu es va adonant que va passant per llocs molt bonics, *“llavors hem caminat uns 10 minuts i ens hem posat a l'aigua. Estava congelada! Però poc a poc s'ha anat passant la fred. Hem començat a passar per uns llocs molt guapos”* (Alba N.). I per altra banda hi ha el comentari d'en Ruben, que queda sorprès per la qualitat de l'aigua i la sensació que això li produeix. *“L'aigua estava congelada. Però era un experiència flipant. Era como estar flotando en el aire, con esa agua cristalina, fria... estaba de muerte”* (Ruben C.).

De totes maneres, i tal com s'ha dit anteriorment, molts comentaris fan referència a l'últim gorg i per tant a la finalització del tresc aquàtic. Cal recordar al respecte que per arribar a aquest gorg cal caminar uns vint minuts per un camí fora del riu, i que molts alumnes en el moment de l'ascens hi mostraven reticències i no hi veien el sentit, igual que passava amb els alumnes de la primera edició quan es feia l'ascensió del Sagrat Cor per visualitzar tot el trajecte de la travessa. En aquest cas també es produeixen les mateixes reaccions en ambdós casos. Els alumnes quan arriben al gorg blau queden presos per la seva gran bellesa. Primer de tot agafaré el comentari de l'Aida en què descriu aquest marc incomparable: *“Després hem anat caminant a Sant Aniol i hem acabat d'arribar fins al gorg blau. On era una cosa ESPATARRANT. A mi m'ha recordat a la pel·lícula de “la playa”. L'aigua verda, i congelada. Hi havia una cascada guapíssima, i un barranc de 9m”* (Aida V.).

A partir d'aquí es poden agafar diferents comentaris en què cada alumne descriu la part que més l'ha impactat del gorg blau. L'Alba explica la sensació que li produeix, igual que a en Ruben, la qualitat de l'aigua. *“Hem estat unes 3 hores a l'aigua i hem anat caminant fins a Sant Aniol. Fins que hem arribat a una gorga on l'aigua era blava*

crystal·lina, mai n’havia vist cap així” (Alba N.). Pel que fa a la cova, es pot destacar per una banda el comentari de l’Aida que constata la seva bellesa. “En aquell mateix riu hi havia una cova molt maca. L’aigua del riu era molt freda!” (Aida G.) I per altra banda la descripció que fan l’Aitor i la Paola de la mateixa cova. L’Aitor descriu de manera formal la cova, “també hem vist una cova amb petites estalagmites” (Aitor S.), mentre que la Paola ho fa més metafòricament ja que assigna a les estalagmites la funció d’arrels. “Ah!! Se me olvidaba, también nos han llevado a una cueva que parecía hecha de las raíces de los árboles” (Paola G.).

I per últim cal destacar el comentari de l’Alexis que fa referència a l’espai de la cascada que serveix per realitzar l’últim salt del tresc aquàtic. “Después de subir ha tocado bajar todo lo que habíamos subido y nos hemos tirado por una cascada flipante y por esa cascada también lo hemos hecho servir de tubogan a un lado” (Alexis N.).

És significatiu constatar que on figuren tots els comentaris de respecte i valoració cap al medi natural és bàsicament només en dues activitats, que són la marxa i el tresc aquàtic. Aquest fet pot tenir una explicació primer de tot perquè els espais pels quals es transita són d’una bellesa excepcional i alhora representen una novetat per a tots els participants. Això pot portar a pensar que realment és important que els alumnes visquin experiències d’aquest tipus, ja que es mostren receptius i oberts a valorar tot allò que els envolta.

Per contra sorgeix inevitablement la pregunta de com és que en les demés activitats no apareguin comentaris de valoració de l’entorn natural. En aquest sentit cal veure per una banda els “esports d’aventura” realitzats en la primera edició, en què la lectura del medi era nul·la i com a conseqüència també l’apreciació de la seva bellesa. I efectivament els alumnes estaven pendents de tirar-se per la tirolina, de no perdre l’equilibri mentre passaven pel pont tibetà... però en cap moment varen copsar la bellesa d’on realitzaven la pràctica. En canvi, durant el tresc aquàtic i la marxa els alumnes anaven realitzant la pràctica motriu però en constant interacció amb el medi natural, cosa que feia que poguessin apreciar tota la seva bellesa. Per altra banda, si es té en compte la pràctica motriu de la bicicleta es pot observar que tampoc existeixen comentaris de respecte cap al medi natural. Tan sols es pot destacar el comentari de la Maria en la primera edició i de l’Alba en la 6a edició; la primera fa un comentari que relata la tranquil·litat amb què

es fa el trajecte, amb una al·lusió a la relativització del temps i un incís a la bellesa dels paratges per on van passant. “*Llavors hem marxat, el camí no era gens pesat i a trossos era molt maco, et podies permetre anar xerrant...*” (Maria E.). L’Alba, per la seva banda, fa un comentari en què al·ludeix als paratges per on anaven passant mentre circulaven amb bicicleta, “*El recorregut va ser molt guapo amb molta vegetació*” (Alba N.).

Aquesta manca de comentaris quant al respecte cap al medi natural en la pràctica motriu de la bicicleta de muntanya cal buscar-la primer de tot en la relació que el participant manté amb el temps. Tant en el tresc aquàtic com en la marxa, com també en la bicicleta de muntanya, el participant està obligat a llegir contínuament l’espai, però en aquesta darrera pràctica motriu moltes vegades es limita a interpretar l’entorn més immediat (camí) per adequar-s’hi de forma eficaç, obviant moltes vegades els paratges en els quals transita. És en aquest sentit que la relació que manté el participant amb el temps és clau per entendre aquesta diferència. La marxa i el tresc aquàtic, a més de fer-se en dos espais naturals magnífics, tenen la característica comú que el trajecte es realitza a peu i per tant tot passa a un altre ritme, i així els participants tenen temps de copsar multitud de detalls dels llocs per on van passant. En canvi en la bicicleta, llevat de les parades per tal de consultar el road-book durant les quals no es posa l’èmfasi en l’observació del paisatge, tot es succeeix d’una manera molt més ràpida i accelerada, cosa que fa que els participants es concentrin tan sols en resoldre les dificultats més properes com ara realitzar una baixada plena de rocs sense caure, fer una ascens sense baixar de la bicicleta o bé descansar en el moment que el grup decideix fer una parada.

El mateix cas passa en les activitats de vela i catamarà, ja que els participants estan pendents de poder donar una resposta adaptativa (conducció de l'embarcació) i per aquest motiu no poden estar atents, mentre fan la pràctica motriu, al paisatge que els envolta. Aquest fet ve reforçat pel nivell inicial dels participants, ja que molts d’ells dediquen la seva energia a adaptar-se al medi natural, deixant de banda el gaudi del mateix paisatge.

I per últim cal fer un incís en el valor del respecte però referent en aquesta ocasió al medi urbà. Quasi bé tota l’experiència pedagògica transcorre en espais naturals llevat del dia que es fa nit al poble de Besalú. En la primera edició es va portar a terme la

carrera d'orientació i en l'última una pràctica motriu d'expressió corporal. A continuació es detalla un comentari molt significatiu i que va ser el punt de partida per modificar la carrera d'orientació realitzada el primer any i exclosa per tractar-se d'una situació sociomotriu de cooperació/oposició. La Conchi explica que durant la carrera d'orientació, ja només el fet de passar pels carrers de Besalú li produeix una vivència molt gran, i a més, al vespre, juntament amb uns companys se'ls acut de forma lliure i espontània anar a passejar per veure la bellesa del pont amb la corresponent il·luminació. *“La veritat és que ja havíem començat bé i amb ganes. Jo, al principi, quan anava corrent pel pont i passava sota aquelles portalades, hem sentia més important!! Estàvem entrant en un poble on viuríem uns moments molt cansats però irrepetibles (...) Ara marxem a donar un volt pel poble. M'han dit que el pont es veu il·luminat i queda molt "mono". Ja seguiré explicant-vos en el següent capítol”* (Conchi G.). A més, durant el passeig pel pont romànic va sortir de forma improvisada una sessió d'expressió corporal. *“Després d'escriure el diari, tothom es va abrigar una mica per anar a donar una volta per Besalú. En principi vam anar tots al bar, però al sortir a la terrassa vam veure el pont il·luminat i se'ns van il·luminar les idees a nosaltres també. Vam agafar amb l'Irene, la "Conch", la Mireia ... i una bona colla i ens en vam anar a fer teatre al pont; al veure que no ens sentia ningú, vam començar a cantar i a interpretar "Romeo i Julieta", el tall que vam poder, després ens vam apalancar allà i vam començar una llarga conversa seriosa, encara que semblava impossible”* (Maria E.).

D'aquests dos últims comentaris cal dir, per una banda, que igual que passava en les anteriors activitats descrites (marxa i tresc aquàtic), els alumnes quan estan davant d'un lloc d'una gran bellesa paisatgística o d'importància arquitectònica es mostren receptius i sensibles a aquest fet i per tant saben valorar la seva magnitud. Per altra banda, es ratifica en aquests comentaris una vegada més que el diari dels alumnes representa una bona font d'informació per saber realment el que està passant en cada situació educativa, des de veure si es compleixen els objectius pedagògics plantejats fins a poder introduir diferents canvis a partir de l'opinió i l'experiència del mateixos alumnes, com és el cas d'aquesta última pràctica motriu descrita.

9.4.- Anàlisi de contingut segons el valor de la relativització del temps

En la conceptualització del valor referent a la relativització del temps, comentat en el capítol IV, es feia èmfasi sobretot en el fet de destinar el temps que calgués per a cada pràctica motriu. Això implicava que en la lògica interna de cada situació motriu no hi figurava cap condicionant al respecte, tot el contrari, eren els mateixos participants qui decidien en cada moment com s'havia d'administrar el temps per a la realització de la pràctica motriu. Així s'entén que s'incidís en el gaudi durant tota l'activitat i no només en l'assoliment de l'objectiu final de la mateixa. És en aquest context que té sentit parlar de trobar temps per parar i descansar, aturar-se a veure el paisatge, o decidir anar a un ritme més lent per poder parlar amb els companys/es.

Tot i així, tal com també s'assenyalava en el capítol IV, no deixa de ser una paradoxa parlar de la relativització del temps quan es realitza una experiència pedagògica que està farcida d'activitats, i que a més té un horari orientatiu per a la seva realització. Tan sols cal veure per exemple el comentari d'en Richard, pertanyent a l'última edició, en què va enumerant una a una totes les activitats que ha anat fent durant tot el dia. *“Hem fet 42 km en bicicleta des de Besalú a Sant Pere, Hem anat 2 km en canoa i 2 km caminant, i una vegada hem arribat al càmping muntem les tendes i ens diuen que tenim tota la nit lliure, podem fer el que vulguem (bueno que tot sigui bo) Fin”* (Richard G.). Per contra sí que es fa necessari dir que, tot i que existeixen multitud de pràctiques motrius dins la mateixa travessa, la lògica interna de cadascuna d'elles porta el participant a mantenir una relació amb el temps, tal com es veurà a continuació, en què la pressa i la precipitació no tenen cabuda.

Aquesta relativització del temps tan sols es veu estroncada en la pràctica motriu de la carrera d'orientació realitzada en la primera edició de l'experiència pedagògica. En l'esmentada activitat el temps tenia un valor principal, ja que representava la interacció de marca de la mateixa pràctica motriu donat que guanyava l'equip que aconseguia acabar en el menor temps el recorregut establert. La carrera d'orientació és l'única pràctica motriu en què hi ha una exigència de temps i en què el participant s'hi ha d'adaptar donant respostes de forma ràpida. Es mostra significatiu prendre el comentari de la Maria, de la primera edició, quan relata la seva vivència en l'activitat: *“Allà hem començat una atabalada cursa d'orientació en la que havíem de trobar i situar unes*

imatges del poble” (Maria E.). En la carrera d’orientació, per tant, a més d’existir una oposició entre els diferent equips, el valor del temps adquireix unes connotacions totalment diferents que en la resta de pràctiques motrius de la travessa. En definitiva, no hi ha temps per perdre i parar-se a veure el poble amb deteniment, la lògica interna exigeix acabar el més ràpid possible; per tant, qualsevol intent d’ignorar aquest paràmetre implica que desaparegui tota possibilitat de guanyar i com a conseqüència d’obtenir èxit en l’activitat.

Cal dir que en totes les altres pràctiques motrius, tant en les de la primera com en l’última edició, no hi figura cap comentari que faci referència a la necessitat/obligació d’acabar el més ràpid possible. Tot el contrari, fins i tot en les activitats “d’esports d’aventura” (tirolina, rappel...) el participant destinava el temps que necessitava o creia oportú per a la seva realització. Fins i tot els participants podien repetir l’activitat si ho creien convenient, cosa que portava a una major eficiència en la mateixa pràctica però induïda des de la tranquil·litat i la serenitat que dona poder practicar sense el condicionant del temps.

Es mostra també rellevant assenyalar que on existeixen més comentaris respecte al valor de la relativització del temps és precisament en activitats de llarga durada, ja que ofereixen als participants la possibilitat d’organitzar-se realment el temps a mesura que les circumstàncies i els esdeveniments van succeint. Cal afegir, a més, que la pràctica motriu en què es detecta una major incidència de la relativització del temps és en la bicicleta de muntanya. Tot i que, tal com es podrà comprovar a continuació, els diferents participants al llarg del trajecte fan referència al valor en qüestió de multitud de maneres i en multitud de situacions, es mostra especialment significatiu el comentari de la Maria, ja que es pot contraposar amb el que havia viscut ella mateixa en la pràctica de la carrera d’orientació, citat anteriorment. “*Llavors hem marxat, el camí no era gens pesat i a trossos era molt maco, et podies permetre anar xerrant, descansant en les parades que havíem de mirar el road-book, el fet es que sense ni adonar-me’n ja havíem arribat a Torroella de Fluvià, on hem deixat les bicis i xino-xano, per carretera hem arribat al riu*” (Maria E.).

Aquesta sensació de tranquil·litat que es desprèn del comentari de la Maria es va repetint de forma constant en la majoria del participants, tant de la primera com de

l'última edició. Això sí, cadascú posa l'accent en diferents situacions i matisacions. Cal destacar primer de tot els comentaris que donen importància al fet de poder parlar amb els companys/es durant tot el recorregut. El comentari de l'Eli, pertanyent a l'última edició, es mostra especialment rellevant ja que mostra la paradoxa que expressa la duresa del recorregut amb el fet de poder distreure's amb les seves amigues, cosa que li produeix la sensació que la duresa disminueix o si més no es fa més suportable. *“M'he cansat bastant però hem anat parlant amb la Fany, l'Anna, l'Alba,... i així no me'n he adonat tant dels Km que anàvem fent”* (Eli R.).

Cal recordar en aquest sentit la situació viscuda durant la primera edició quan es va proposar de fer una cursa de bicicleta al final del recorregut del primer dia. En aquella ocasió tots el comentaris van girar al voltant de la comparació entre els participants, fruit del canvi de la lògica interna. En aquesta ocasió es pot comprovar com el fet de no establir cap condicionant (interacció de marca) per acabar el més ràpid possible la pràctica motriu provoca que els participants adoptin una postura que està en concordança amb la lògica interna, i en conseqüència amb els objectius pedagògics establerts.

Existeixen comentaris per altra banda que expressen de forma explícita la calma amb què es realitza tot el recorregut. Cal destacar en aquest sentit dos comentaris de la primera edició. Per una banda el comentari també paradoxal d'en Paco que detalla que per a ell el recorregut ha estat una passejada però que per contra l'ha trobat molt llarg. *“Varem desparar les tendes i varem sortir amb bici cap a Torroella de Fluvià va ser una "passejada" bastant llarga”* (Paco H.). I per altra banda es pot remarcar el comentari de la Conchi que expressa clarament la filosofia amb què es pren l'activitat i que ni tan sols s'immuta si en alguns trams físicament no pot i ha de baixar de la bicicleta. *“Jo he anat xino-xano tota l'estona, encara que hi ha hagut alguns repetjons que m'han fet baixar de la bici perquè ja no podia més”* (Conchi G.). Cal recordar també que en la situació de la cursa expressada anteriorment, la Conchi relatava com havia quedat de les últimes. En aquesta ocasió es pot comprovar que per a la Conchi el fet d'haver de baixar de la bicicleta no li provoca cap problema, i que a més no existeix cap comparació envers els altres participants, cosa que sí passava quan es va alterar la lògica interna.

Una altra manera de copsar la relativització del temps, i que també es recull en les dues edicions, és la valoració que fan els participants dels petits detalls que van succeint al llarg del recorregut. Molts participants valoren com a positiu el fet d'anar realitzant diferents parades tant per descansar com per veure el rutòmetre, com també per poder menjar alguna cosa i per reprendre forces. D'aquest últim aspecte es recullen molts comentaris significatius, ja que molts participants detallen el que per a ells ha significat poder aturar-se tranquil·lament i poder menjar per exemple una taronja. De la primera edició agafaré els comentaris per una banda de la Mireia i la Conchi que expressen la satisfacció de l'aturada tot traslladant-la al plaer de degustar un petit i senzill menjar. *“Una mica més de mig camí vam fer una petita pausa on allà, ens vam menjar una sucosa taronja, un plàtan i galetes. El millor menjar de una vida”* (Mireia C.). La Conchi per la seva banda, a més de poder descansar i degustar les diferents provisions, ho cataloga com una de les millors coses que ha fet durant la travessa. *“Ens vam posar a menjar un plàtan, galetes MARIA i una taronja. Va ser de les millors coses que vam fer durant tota l'acampada! encara que la taronja hem deixés el seu autògraf a la samarreta blanca”* (Conchi G.). De la última edició destacaré el comentari de l'Alexis que relata també l'aturada per poder menjar, encara que no amb l'entusiasme de les dues noies de la primera edició. *“Hemos hecho 42km. Ha sido cansadísimo, acabamos rebotados, entre las 11:30 i las 12:00 volvimos a desayunar un plátano, una naranja y galletas. Cuando acabamos volvimos a coger las bicis y a pedalear hasta que llegamos a Torroella”* (Alexis N.).

Tots aquests comentaris ressenyats denoten sobretot que incloure la relativització del temps com a valor provoca que els participants puguin estar atents a petits detalls que possiblement passarien desapercebuts o simplement no es produirien. Poder anar “xinoxano”, poder parlar amb el companys/es o simplement degustar una taronja tranquil·lament serien accions que difícilment es podrien portar a terme si la lògica interna obligués els participants a realitzar l'activitat el més ràpid possible.

Tot i així, cal dir que tal com s'expressava al principi d'aquest capítol, l'experiència pedagògica està plena d'activitats i això implica un horari, que si bé és orientatiu, obliga el participant a realitzar-les sota uns paràmetres determinats. Un exemple molt significatiu és en el tercer dia de la travessa, ja que es succeeixen multitud d'activitats en el mateix dia (BTT, marxa, caiac). Aquest fet provoca que es decideixi de dinar al

final del trajecte de bicicleta per poder anar caminant més tard fins al riu i poder fer el caiac a una determinada hora, que és la que s'havia acordat prèviament amb l'empresa especialitzada i encarregada de l'activitat. Aquesta successió d'activitats i esdeveniments no passa tampoc desapercebuda per als participants i per tant es denota aquesta necessitat d'arribar a l'hora. Cal destacar al respecte dos comentaris; per una banda el d'en Sergio, que de forma molt curta però molt clara detalla com es va arribar al final del trajecte a l'hora esperada. *“L'arribada era a Torroella vam arribar a l'hora”* (Sergio R.); i per altra banda el comentari de l'Arantxa, que detalla la mateixa sensació que en Sergio però a més constata la continuació de les demés activitats. *“Estava previst arribar aproximadament a les 14h a Torroella i vam arribar just a l'hora. Allà vam deixar les bicis en un garatge i vam anar caminant 2Km fins al riu”* (Arantxa L.).

Aquest fet denota d'alguna manera que si bé és veritat que els participants van gestionant el temps com creuen més oportú, existeixen diferents condicionants temporals que els obliguen a acabar la pràctica motriu en un determinat moment i a no entretenir-se, ja que això implicaria no poder realitzar o acabar l'activitat següent. Tot i que en qualsevol activitat sempre existirà un mínim condicionant temporal, com pot ser per exemple arribar abans que es faci de nit, el tercer dia, tal com s'ha vingut desenvolupant en les dues edicions, és factible de ser millorat tot tenint en compte que els participants puguin gestionar ells mateixos el ritme de la travessa sense l'obligació d'arribar al final del trajecte per exemple a l'hora de dinar. Dotar el grup dels queviures per a l'esmentat àpat implicaria, ja només com a punt de partida, que el grup seria el responsable d'establir en quin moment s'arriba i per tant es podria agafar l'últim tram del recorregut amb més tranquil·litat, ja que no hi hauria l'obligació d'arribar a una hora concreta. Aquest aspecte de millora per a les properes edicions està contemplat en el proper capítol de les conclusions quan es planifica novament l'experiència pedagògica.

Tal com s'ha dit anteriorment, la majoria de comentaris referents a la relativització del temps figuren en activitats de llarga durada i concretament en la pràctica motriu de la bicicleta de muntanya. Cal destacar en aquest sentit el comentari d'en Jordi quan descriu l'ambient relaxat abans i durant la pràctica motriu del caiac. Cal recordar novament que l'activitat del caiac es feia després de la bicicleta de muntanya, i que per tant denota el mateix ambient de tranquil·litat viscut durant tot el dia. *“Després de deixar les bicis en*

un local de allà, vam sortir caminant fins el riu Fluvià, allà vam menjar "picnic", vam descansar una mica i tot plovent, vam anar amb caiacs, fins a la platja de sant Pere” (Jordi P.).

9.5.- Anàlisi de contingut segons el valor de l’autoestima

El valor de l’autoestima, tal com es narrava en el capítol IV, fa referència a la valoració que cada persona fa d’un mateix. Tot i que també es feia esment que aquesta valoració no només depenia d’un mateix, ja que la relació amb les persones més properes podia influir en aquesta percepció, en el present estudi tan sols es contemplen els comentaris que fan els propis participants de l’experiència viscuda. Cal afegir a més que el valor de l’autoestima pot mostrar una certa variabilitat, depenent de si el participant va experimentant i vivint noves situacions de forma positiva o negativa. És per aquest motiu que es mostra especialment significatiu copsar fins a quin punt les pràctiques motrius proposades en l’experiència pedagògica incideixen a augmentar l’autoestima de cadascun dels participants.

En el mateix capítol IV es feia incidència que el valor de l’autoestima no feia referència tant al fet de si als alumnes els agrada la pràctica motriu en si, sinó al fet de si durant la pràctica es porten a terme les conductes motrius esperades.

Abans de començar l’anàlisi de contingut del valor de l’autoestima es fa necessari dir que existeixen comentaris al respecte en totes les pràctiques motrius de l’experiència pedagògica, independentment de si són activitats ratificades per l’anàlisi praxiològica com si són pràctiques motrius que es van excloure per no respondre a d’altres valors pretesos. Aquest fet s’ha d’entendre com una congruència de la conceptualització del terme “acció motriu” que fa Parlebas, P. Independentment dels objectius perseguits, qualsevol acció motriu comporta la implicació de la persona en la seva totalitat (afectiva, social i cognitiva) i per tant això suposa que tota acció motriu no és asèptica, o el que és el mateix, no deixa el participant indiferent un cop ha realitzat la pràctica motriu. Així, per exemple, es troben comentaris que indiquen un augment de l’autoestima en la pràctica motriu de la tirolina per la vivència d’haver vençut una dificultat, i en canvi es va excloure per tractar-se d’una activitat psicomotriu, i també perquè la relació del participant amb l’espai no era d’incertesa.

Tal com es veurà més endavant, quasi la totalitat dels comentaris giren al voltant de la satisfacció que produeix en els participants el fet d'haver vençut la dificultat que comportava la pràctica motriu quant a la relació amb l'espai (llançar-se des d'un punt enlairat al riu, aguantar un trajecte de 40 km en bicicleta...). Existeixen també, encara que de forma testimonial, comentaris que fan referència a l'autoestima quant a la relació amb els altres (satisfacció per acabar el trajecte junts, per ajudar-se...). Per tant, encara que en la conceptualització del valor de l'autoestima detallat en el capítol IV es parlava que aquest es podia trobar a partir de qualsevol dels valors perseguits (adaptació, cooperació, respecte i relativització del temps), en la pràctica es constata que en gran part gira al voltant del valor de l'adaptació.

Per poder entendre i contextualitzar la incidència de les diferents pràctiques motrius quant a la millora de l'autoestima, es fa necessari parlar de les expectatives creades pels diferents participants abans de començar la pràctica motriu. Tal com es podrà comprovar, els participants abans de començar qualsevol pràctica motriu analitzen la seva perspectiva d'èxit/fracàs davant el nou repte o situació. Aquesta valoració que fan, molt sovint de forma inconscient, té en compte dos factors primordials. Per una banda el participant cospa la dificultat que comporta la pràctica motriu en sí, i per altra la relaciona amb les seves capacitats i limitacions per tal de preveure si serà capaç d'assolir el nou repte. En definitiva, es pot dir que en el moment que se li planteja un aprenentatge nou es crea un desequilibri en el participant, ja que no sap si hi podrà donar una resposta eficaç i per tant assolir l'èxit en l'activitat. És en aquest sentit també que es pot entendre que la majoria dels comentaris girin al voltant al valor de l'adaptació, ja que és precisament en aquest aspecte que el participant té la incertesa del resultat. Els altres valors, tot i que poden significar també una millora en l'autoestima, no representen un desequilibri tan important com en el de l'adaptació. Així, per exemple, els alumnes cooperen i això els facilita les respostes adaptatives; utilitzen el temps que cal per fer l'activitat i això no els condiciona a actuar de forma precipitada; i també tenen cura del medi natural però no els suposa cap esforç addicional. Tan sols en aquest cas l'exigència de la mateixa activitat serà la que farà dubtar el participant de la seva destresa o capacitat per donar-hi una resposta eficaç. En forma de conclusió, es pot dir que l'alumne es sent satisfet de la seva actuació i com a conseqüència millora la seva autoestima.

A continuació es detalla l'anàlisi de contingut tenint en compte les diferents pràctiques motrius realitzades en les dues experiències pedagògiques.

9.5.1.- Marxa

Tots els comentaris referents al valor de l'autoestima en la pràctica motriu de la marxa es troben en la primera edició de l'experiència pedagògica, ja que en l'última edició es va suspendre per qüestions meteorològiques.

Tal com s'ha expressat anteriorment, en els comentaris dels alumnes hi consta, a més de la satisfacció d'haver realitzat la pràctica motriu de forma eficient, l'expectativa de fracàs/èxit que els genera l'activitat moments abans de realitzar-la. Un comentari molt significatiu és el de la Jenny, ja que relata de forma explícita que té molts de nervis (la marxa és la primera activitat de la travessa) i com això la condiciona durant tota la pràctica motriu. *“Des del matí que he tingut molts nervis (...) Però després m'he començat a trobar malament. Quan hem arribat a Besalú hem començat a pujar cap al Sagrat Cor, per uns camins amb moltes pujades, i a sobre feia molta, molta calor. Crec que això m'ha fet pujar la febre”* (Jeny G.). Aquest comentari contrasta de forma aclaparadora amb el que fa la mateixa Jeny un cop aconsegueix acabar l'activitat amb èxit. Ho expressa de la següent manera: *“(...) m'ho estic passant molt bé”* (Jeny G.). Cal recordar a més que la Jenny va ser una de les noies que es van perdre durant la baixada (comentat en l'apartat de cooperació) i que en aquells moments els nervis havien donat pas a un altre tipus de sensació i vivència.

En el cas de la Jenny l'expectativa d'èxit es pot dir que era molt baixa, i a sobre ho atribuïa a un estat febril que desapareixia de sobte quan obtenia èxit en l'activitat, desplaçant d'aquesta manera el problema real que era el dubte de saber si podria respondre de forma efectiva a l'activitat. Un altre comentari rellevant que també expressa els dubtes abans de començar l'activitat és el de la Conchi. Aquesta vegada, però, la Conchi detalla de forma explícita el que li suposa començar l'activitat, ja que la situació geogràfica de la muntanya fa que ho vegi com una gesta molt difícil. Cal assenyalar a més que en aquesta ocasió encara es veu més accentuada la satisfacció un cop l'alumna acaba l'activitat perquè immediatament pensa que aquesta fita que ha aconseguit val tant la pena que quan sigui gran hi portarà els seus fills per explicar-los-

la. *“Una muntanya per mi força alta, però que mentre l’anàvem pujant, no s’ha fet tan dur com em pensava. Quan jo sigui gran i tingui fills, els portaré aquí i els diré: “Fills meus, la vostra mare va pujar allà! Què em sento orgullosa!!”* (Conchi G.).

I per últim destacaré el comentari més informal de l’Odette en què també relata aquesta satisfacció per esforçar-se i superar la dificultat que comportava l’ascens a la muntanya del Sagrat Cor. *“Són les 9,30 de la nit. Quin cansament. Amb la puta muntanya del Sagrat Cor. 2 hores caminant. Però m’ha agradat”* (Odette M.).

Tot i que els comentaris detallats de les tres alumnes fan al·lusió a tres maneres diferents d’afrontar la pràctica motriu; la Jenny ho veu molt “negre”, la Conchi ho veu difícil però hi posa moltes ganes de fer-ho bé, i l’Odette no constata cap expectativa però en canvi sí que expressa que tot i el cansament li ha agradat l’activitat. És precisament la sensació de satisfacció que produeix vèncer una dificultat la característica en comú de totes elles i allò que fa que es pugui afirmar que un cop finalitzada la pràctica motriu aquesta ha incidit de forma positiva en la seva autoestima.

9.5.2.- Bicicleta de muntanya

Abans de començar amb els comentaris referents a la bicicleta de muntanya, cal remarcar que és precisament en aquesta pràctica motriu que es recullen més comentaris que fan al·lusió al valor de l’autoestima. Aquest fet ve justificat en gran part per la suma de l’elevada exigència física que suposa per a cada alumne la pràctica motriu en sí i de la satisfacció que li produeix el fet d’acabar amb èxit. Cal afegir també que, igual que passava en la pràctica motriu de la marxa, sorgeixen molts comentaris que denoten les expectatives que es van creant els alumnes abans d’iniciar l’activitat. Aquest fet es veu augmentat en aquesta ocasió ja que la pràctica motriu de la bicicleta es realitza durant dos dies i això fa que els mateixos alumnes facin comparacions entre els diferents recorreguts (primer dia 15 quilòmetres i segon dia 42 quilòmetres). De la primera edició remarcaré el comentari de la Sara que, a pesar de tenir present l’exigència física que li espera, denota una sensació de satisfacció per tot allò que està vivint. *“Ara ens trobem escrivint i ens disposem a somniar amb l’etapa reina de demà, només em queda una cosa per dir: uauh!!”* (Sara C.).

Cal dir però que quasi tots els comentaris que detallen una expectativa cap a l'activitat que es realitzarà indiquen una preocupació cap a aquesta. Entre tots els comentaris existents se'n detallen quatre concernents tots ells a l'última edició de l'experiència pedagògica, i concretament a la nit prèvia a "l'etapa reina", igual que succeïa amb el comentari de la Sara de la primera edició ressenyat anteriorment. Primer, destacaré el comentari de la Paola que expressa de forma curta però clara allò que l'espera l'endemà. *"Mañana nos toca lo peor!! (40Km. en bici!!)"* (Paola). En el mateix sentit s'expressa l'Aida G. en saber els plans per al dia següent. *"A la tornada ens han explicat el que faríem i espero a que vingui demà amb poca il·lusió, ens espera un dia molt dur... Bona nit!"* (Aida G.). O el comentari de l'Aida V. que constata la preocupació per la diferència de quilòmetres entre els dos recorreguts. *"Si avui ja m'he cansat fent 16 Km. no em vull imaginar què em passarà demà"* (Aida V.). I per últim el comentari de l'Alba que relata una visió i sentiment negatiu davant l'exigència de l'activitat. *"Només pensar tot el camí que hem de fer, ja hem desespero!"* (Alba N.).

Tots aquests comentaris negatius abans de començar la pràctica motriu contrasten amb la sensació d'eufòria i satisfacció que expressen tots els alumnes un cop han finalitzat l'activitat. Aquesta dualitat d'emocions es constata en quasi la totalitat dels comentaris recollits. De la primera edició ressaltaré els comentaris de dues alumnes en què es pot copsar de manera molt gràfica aquest contrast expressat. Primer de tot el comentari d'en Sergio en què ratifica la duresa del trajecte, *"Avui hem fet 32 Km és força dur però ha valgut la pena"* (Sergio R.). I després, destacaré el comentari de la Conchi per la sorpresa que s'emporta en comprovar que tot i el cansament ha pogut acabar amb èxit l'activitat. *"Jo he arribat una mica cansada, encara que molt millor del que m'esperava. No feia jo quinze quilòmetres des de ... mai!! Però ja, ho tinc dominat. D'aquí me'n vaig al TOUR de França!"* (Conchi G.).

Dels comentaris de l'última edició destacaré el de dues alumnes que expressen l'orgull d'haver realitzat l'activitat, cosa que incideix també en una millora de l'autoestima en cadascuna d'elles. Per una banda citaré el comentari de l'Aida V. que, davant les expectatives que tenia, comentades anteriorment, es mostra molt contenta en comprovar que va poder aguantar l'exigència física de la pràctica motriu. *"M'he cansat molt fent els 42km. amb bici, però estic orgullosa de mi mateixa, perquè pensava que no aguantaria però vaig aguantar"* (Aida V.). I per altra banda el comentari de la Fani,

que també es mostra orgullosa de la seva actuació. *“Me lo he pasado bien, me he cansado mucho, y estoy orgullosa de haber hecho 40km. Ha valido la pena!!”* (Fani G.).

Tot i que molts alumnes expressen de forma explícita la seva satisfacció per haver reeixit en l'activitat, es mostra especialment significatiu el comentari de la Virgínia, que després de moltes hores pedalant i de dubtar de si podria acabar l'activitat decideix parar-se, juntament amb una seva amiga, a fer-se una foto al costat de l'indicador de l'últim poble perquè així quedi constància de la seva gesta. *“A les 8,30 ja estàvem pedalajant i fins a les 2 de la tarda, no hem parat. Pensava que mai arribaríem, però al veure el cartell de “Torroella de Fluvià” m'ha fet tanta il·lusió que ens hem fet una foto i tot!”* (Virginia G.).

Una altra manera de copsar la paradoxa entre el cansament físic i la satisfacció d'haver realitzat l'activitat es mostra en diversos comentaris d'alumnes que expressen el desig de llançar la bicicleta un cop acabada l'activitat, però al mateix temps es senten orgullosos del que acaben d'aconseguir. *“Ha sigut un recorregut dur però quan hem arribat estava contenta de per la fi podia llençar la bici pel balcó”* (Thais A.). En el mateix sentit s'expressa l'Alba quan es refereix a les bicicletes, *“Ja no parlo + de la bicicleta pq ja n'estic farta. Però tot s'ha de dir, pensava que seria + cansat. He aguantat!”* (Alba T.). En aquest comentari, l'Alba, a més, traça un dibuix d'una carallera amb un signe d'exclamació, indicador clar de l'estat emocional del moment.

Tal com s'ha citat anteriorment, i també tal com s'ha pogut comprovar en el transcurs dels comentaris dels alumnes, quasi tots ells giren al voltant del valor de l'adaptació. Tot i així cal destacar dos comentaris de dues alumnes, de la primera i última edició respectivament, que a més de mostrar la seva complaença personal també manifesten la satisfacció per la resta del grup. De la primera edició destacaré el comentari de la Thais en què es mostra contenta perquè tothom ha aconseguit acabar l'activitat amb èxit a pesar de la dificultat que ha suposat per a la gent. *“Ha sigut el dia més dur de la meua vida. Hem fet 30Km. amb bicicleta. M'han costat fer-los però estic contenta perquè tots ho hem aconseguit”* (Thais A.). I de l'última edició destacaré el comentari de l'Alba que posa l'accent en l'estat emocional de satisfacció de tot el grup un cop s'acaba l'activitat.

“Després de pedalar molt i molt arribem a Torroella de Fluvià! Per fi! Tots contents i rebenats agafem i anem caminant al riu” (Alba N.).

Encara que aquests comentaris que fan referència a un augment de l'autoestima provinents del valor de la cooperació són minoritaris, cal entendre'ls en el context que aquests alumnes han viscut molt poques experiències cooperatives i que per tant es mostra lògic que aquest tipus d'accions no les tinguin interioritzades com un valor personal. En tot cas el que es mostra interessant és que, fruit d'aquesta experiència i d'altres que puguin anar vivint, els mateixos alumnes puguin anar aprenent una altra forma de relacionar-se i també de preocupar-se per la gent amb qui conviuen.

Fins a aquest moment tots els comentaris detallats només han fet referència a la dualitat entre l'expectativa creada pel participant i l'assoliment de l'objectiu de l'activitat. Es tracta en tots els casos d'un procés estrictament personal en què es confirmen, o no, les expectatives creades pel mateix participant. Existeixen situacions però en què l'actuació dels altres participants poden condicionar una millora o un deteriorament de l'autoestima d'un mateix. És el cas per exemple de la Mireia, amb un nivell d'autoestima molt baix però que en comprovar que no és la única persona que ha de baixar de la bicicleta en algunes pujades es sent més tranquil·la, i per tant menys preocupada per no donar una resposta més eficient en l'activitat. *“Pel camí a la gran majoria de pujades no vaig poder pujar-les, però em va alegrar veure que no era la única”* (Mireia C.). En aquest cas es pot afirmar que si la Mireia fos la única que no pogués realitzar les pujades, la incidència en la seva autoestima seria considerable però en aquesta ocasió de forma negativa. En aquest supòsit seria lògic pensar en una intervenció del professorat, ja que la Mireia podria donar respostes desajustades a la lògica interna i per tant caldria una reconducció (desmitificar el fet de baixar de la bicicleta, posar l'èmfasi en l'esforç i la superació diària, importància d'arribar tots junts...).

Un altre comentari que incideix de forma positiva en l'autoestima en comparar-se amb els altres participants és el de la Conchi. A aquesta alumna el primer dia de bicicleta li va suposar molta dificultat, tot i que al mateix temps expressava la satisfacció per haver aconseguit acabar el recorregut. El segon dia de bicicleta la Conchi comprova que no es cansa tant com el primer dia i que fins i tot pot seguir el ritme dels que van al davant. *“I*

aquest cop no vaig ser de les últimes, últimes, vaig estar més al mig. Que realment no és important si arribes últim o primer, però també fa il·lusió anar-te superant i veure que quasi pots anar al ritme dels que ho tenen més dominat” (Conchi G.). En aquesta ocasió la comparació amb els companys no s’ha d’entendre tampoc com una competició, ja que llavors seria una conducta desajustada quant al valor de la cooperació, sinó com una referència de l’evolució de la mateixa alumna. Així s’entén com un afany de superació i com un estímul de la pròpia autoconfiança, és a dir com una expressió clara de l’assoliment de l’objectiu pedagògic plantejat.

9.5.3.- Caiac

A diferència de les pràctiques motrius de la marxa i la bicicleta de muntanya, en el caiac es troben comentaris del valor de l’autoestima que provenen tant de l’adaptació (fruit de la incertesa de cada participant amb l’espai), com també de la cooperació entre els participants. Aquest fet es mostra congruent amb la mateixa pràctica motriu ja que es van utilitzar tan embarcacions individuals com col·lectives. Tot i que totes les embarcacions s’anaven esperant per tal d’arribar totes juntes a la desembocadura del mar, tal com marcava la lògica interna, els participants de cadascuna de les embarcacions viuen processos diferenciats. Mentre els alumnes que utilitzen una embarcació individual posen l’èmfasi en l’esforç i la satisfacció personal (igual que en la marxa i la bicicleta), els alumnes que estan en una embarcació col·lectiva hi afegeixen, a més, comentaris de satisfacció per aconseguir la gesta conjuntament amb els seus companys/es.

Cal afegir també que, igual que passava en les anteriors activitats, també sorgeixen comentaris que expressen les expectatives que es van creant els alumnes davant la nova pràctica motriu. Així, per exemple, es pot citar el comentari d’en Jordi en què expressa el seu nerviosisme a l’hora de tripular una embarcació individual i la constatació del fracàs en l’activitat, ja que era un noi a qui li feia molta por tot el tema relacionat amb l’aigua. I en canvi, valora com una de les coses més positives el trajecte realitzat en una canoa de tres places *“Després ha arribat en Josep amb els caiacs n’ha deixat uns quants i ha tornat a Sant Pere Pescador a buscar-ne més. Després hem practicat durant una estona, a mi com em pensava no m’ha anat gaire bé, després ha començat a ploure i ens em posat sota un toldo i a sigut molt divertit. Després ha arribat en Josep*

en canoes de tres persones i em començat el recorregut de 5 Km pel riu Fluvià. Jo he anat amb en Lluís i la Sara i m'ha agradat molt i potser es una de les coses que m'ha agradat més de la travessa i que mai oblidaré” (Jordi C.). En aquest cas, tot i que en Jordi no es va veure capaç de tripular un caiac tot sol, el fet de poder compartir una embarcació li va servir per poder agafar confiança i viure l'experiència d'una forma totalment positiva.

Un altre comentari que reflecteix també un increment de l'autoestima fruit de l'assoliment de la fita conjunta és el de la Conchi quan expressa l'emoció que li produeix arribar al final del trajecte. *“Quan vam arribar a la desembocadura ja no sabíem que dir, era emocionant, ho havíem aconseguit, simplement” (Conchi G.).*

Pel que fa a la vivència de cansament i esgotament produïda per la mateixa activitat i al mateix temps la satisfacció per haver-la superat, citaré dos comentaris que fan al·lusió cadascun d'ells a embarcacions diferenciades pel nombre de tripulants. Dels caiacs individuals prendré el comentari de l'Arantxa en què constata la seva satisfacció per l'activitat a pesar del seu cansament. *“Quan va parar, va arribar el monitor amb unes canoes i vam començar a baixar riu avall fins la desembocadura. M'ha agradat molt però també m'ha costat perquè costava força” (Arantxa L.).* I de les canoes de tres places destacaré el comentari d'en Joan en què reflecteix la mateixa vivència que l'Arantxa. *“El final es va posar bo i vaig agafar junt amb en Puga i en Paco un canoa. Cansava molt però valia la pena aquella sensació” (Joan F.).*

9.5.4.- Altres pràctiques motrius

A continuació es detallen diferents comentaris concernents a una millora de l'autoestima que sorgeixen d'altres pràctiques motrius de la mateixa travessa. Són comentaris que indiquen processos que s'han produït en el decurs de cada pràctica motriu en consonància amb els objectius esperats però que en canvi no representen la gran majoria dels participants. Tot i així, es mostren rellevant donat que es repeteix com a constant el que ja s'ha explicat en les anteriors activitats: creació d'expectatives abans de realitzar l'activitat i una posterior sensació d'eufòria i satisfacció per haver vençut la dificultat.

Començant pels “esports d’aventura” realitzats només en la primera edició, destacaré els dos comentaris de l’Arantxa quan expressa primer de tot el seu estat de nerviosisme a causa del vertigen i una posterior satisfacció per haver realitzat les diferents activitats. *“Al principi per culpa del meu vertigen, hem vaig posar molt nerviosa i hem van caure les llàgrimes i tot, al final ho vaig fer i hem va agradar. (...) I per últim vam anar a fer tirolina i pont tibetà. I bueno una altra vegada, a l’hora de fer tirolina hem vaig ficar molt nerviosa, hem tremolaven les mans i no vaig poder aguantar-me i em van tornar a caure les llàgrimes. Al final ho vaig fer tot i hem va agradar molt”* (Arantxa L.).

Pel que fa al tresc aquàtic, cal dir primer de tot que en figuren més comentaris al respecte i que tots ells fan referència a la satisfacció per haver-se atrevit a llançar des de diferents roques. Cal destacar per una banda el comentari de la Paola en què fins i tot ella queda parada del que acaba d’aconseguir. *“La verdad es que no me creo que me haya atrevido a tirarme desde una roca al agua a 9m. de altura!! Pero lo hecho, hecho está y si no lo hubiese hecho me habría arrepentido seguro”* (Paola G.). O bé el comentari de l’Aida V. en què mostra la seva satisfacció pel que acaba d’aconseguir però constata la seva dificultat inicial tot confrontant-la amb la facilitat amb què fan els seus companys. *“Tots s’han tirat, a mi m’ha costat molt, però ho he aconseguit!!!”* (Aida V.).

Quant a les activitats de vela cal destacar tan sols el comentari de la Maria quan realitza windsurf i en què expressa la seva satisfacció quan aconsegueix pujar la vela després de molt d’esforç. *“Hem estat pocs que, tossuts, ens hem quedat dins l’aigua per aprendre a dominar el coi de planxa, però jo, un cop aconseguit moure-la una mica, tot i el poc vent que feia, ja m’he donat per satisfeta i ho he deixat córrer”* (Maria E.).

**10.- CONCLUSIONS... O LA
MILLORA DE L'EXPERIÈNCIA
PEDAGÒGICA**

10.- Conclusions... o la millora de l'experiència pedagògica

Les situacions motrius tenen la peculiaritat que en el seu desenvolupament impliquen el participant en tota la seva globalitat (afectiva, social i cognitiva). Per tant, el participant, quan realitza qualsevol acció motriu, ho fa a partir de totes les seves característiques personals, tot ideant respostes per adequar-se a les demandes de la situació motriu en qüestió.

En aquesta investigació s'ha contemplat com a objecte d'estudi l'optimització de l'experiència pedagògica de "la travessa del Fluvià" precisament amb la pretensió que les diferents pràctiques motrius ajudin a desenvolupar diversos valors educatius i així afavorir el creixement personal de l'alumne. Es tracta, per tant, d'una visió global que no es centra exclusivament en els resultats motrius de determinades pràctiques, sinó també en com aquestes poden tenir una transferibilitat més enllà de la pròpia acció motriu, o el que és el mateix, com poden ajudar en la vida o formació de cada alumne les experiències viscudes. Parlebas (2001) situa tres nivells de transferència d'aprenentatge: intratransferència (dins una mateixa activitat), intertransferència (aplicació a altres activitats), i transferència a fets quotidians.

I és precisament en la recerca de la transferència cap als fets quotidians que pren sentit i coherència el fet de relacionar la pràctica motriu amb l'educació en valors. En cada pràctica motriu l'alumne s'implica en la seva totalitat i això pot comportar un progrés i reajustament per part d'aquest en totes les seves dimensions. Es produeix en definitiva un aprenentatge constant i significatiu gràcies justament a la idiosincràsia de les situacions motrius.

Per contra, tot i l'enorme potencial educatiu que pot comportar l'aplicació de diferents pràctiques motrius, en aquest estudi cal adoptar una visió humil i més en consonància amb la mateixa realitat. L'adquisició de valors requereix d'un procés llarg i constant, i en canvi l'experiència pedagògica estudiada porta un grup d'alumnes a efectuar una sèrie d'aprenentatges en tan sols quatre dies. Pretendre afirmar que aquests valors han estat adquirits en aquest breu espai de temps no seria del tot correcte, ja que es podria entrar en una clara contradicció, o si més no en una elevada imprecisió (alumnat divers,

ritmes d'aprenentatge diferents, manca de temps, experiències prèvies dels alumnes...). En canvi, sí que es pot fer incidència i comprovar si els alumnes viuen els processos esperats en cadascuna de les lògiques internes proposades i si aquestes es mostren alhora congruents amb els objectius pedagògics.

Així doncs, encara que l'experiència pedagògica només tingui una durada de quatre dies, es mostra especialment significatiu que aquesta sigui optimitzada de manera que durant tot el seu procés els alumnes visquin realment els valors educatius pretesos. Com a conseqüència, aquesta acció educativa tindrà un primer efecte en els aprenentatges adquirits en el marc de l'experiència pedagògica, però també pot suposar part de la construcció i adquisició de nous valors si la resta d'accions educatives estan encaminades vers les mateixes finalitats.

Les conclusions d'aquest treball giren entorn dels diferents objectius plantejats en el capítol II quant a l'objecte d'estudi. Primer de tot cal constatar i ratificar si realment s'ha millorat l'experiència pedagògica a partir dels criteris praxiològics; segon, la millora que ha suposat en l'aspecte professional el fet d'haver realitzat aquesta investigació; tercer, la repercussió en l'àmbit de l'educació física el fet de tenir en compte la praxiologia motriu com a base per a una programació coherent d'educació física; i quart l'aportació de les dades experimentals d'aquesta investigació per a la corroboració dels fonaments praxiològics.

10.1.- Optimització de l'experiència pedagògica

L'optimització de l'experiència pedagògica de "la travessa del riu Fluvià" ha estat l'objecte d'estudi d'aquesta investigació. Per poder ratificar aquesta optimització esperada cal veure si les pràctiques motrius programades en l'última edició confirmen que s'han desencadenat els processos necessaris per tal de potenciar els valors pretesos, i que al mateix temps ja es preveien en l'anàlisi praxiològica.

10.1.1.- Adaptació

En la segona edició es varen suprimir les pràctiques motrius del pont tibetà, tir amb arc, tirolina i ràpel perquè la relació d'incertesa entre el participant i l'espai era inexistent a

pesar del fet que es desenvolupaven en un entorn natural. Els comentaris dels alumnes de la primera edició confirmen el que ja es preveia en l'anàlisi praxiològica, ja que en totes les pràctiques motrius ressenyades la capacitat de decisió queda anul·lada, i els alumnes es limiten a crear automatismes per realitzar una tasca que no varia durant tot el procés.

En el pont tibetà els alumnes creen el mecanisme de caminar per damunt la corda intentant provocar el menor desequilibri possible; en el tir amb arc els alumnes van repetint multitud de vegades els llançaments amb les mateixes característiques; en la tirolina els participants tan sols prenen la decisió de deixar-se anar però en cap moment tenen control de la mateixa pràctica; i en el ràpel la relació d'incertesa apareix en el primer descens però en la seva repetició es produeix una domesticació de l'espai, i per tant els alumnes acaben creant, igual que en les anteriors activitats, automatismes per resoldre de manera eficaç l'activitat.

La pràctica motriu que va substituir tot aquest conjunt d'activitats descrites va ser el tresc aquàtic. L'optimització aconseguida queda palesa en els comentaris dels alumnes quan descriuen al llarg de tota l'activitat la constant observació del riu i alhora la conseqüent presa de decisions, encara que tal com s'ha comprovat és en els salts on figuren més comentaris al respecte. En aquest sentit cal remarcar una vegada més que en els salts es produïa una relació d'incertesa entre el participant i l'espai de forma contínua, ja que cada salt era diferent i per tant calia una lectura i una resposta adaptativa nova en cada situació.

Pel que fa a les pràctiques motrius que romanen amb les mateixes característiques en les dues edicions (senderisme, bicicleta de muntanya i caiac), cal dir que es constata la presència de la relació d'incertesa durant tota la pràctica entre el participant i l'espai. Les pràctiques motrius escollides porten l'alumne a adquirir capacitats adaptatives i l'obliguen a prendre decisions de forma constant.

Quant a les pràctiques que es repeteixen en les dues edicions, però amb certes modificacions per tal de conservar la relació d'incertesa entre el participant i l'espai, s'han esmentat la vela i el catamarà. En ambdues pràctiques motrius s'introdueix la condició que els participants mantinguin un rol dins l'embarcació perquè d'aquesta

manera es vegin obligats a observar el medi i donar-li una resposta adaptativa. Els alumnes, amb aquesta condició, adopten un paper actiu i no de passatger com fins llavors. Es pot dir que els efectes d'aquesta variació es poden constatar sobretot en l'embarcació del catamarà. Això és degut al fet que, primerament, el nombre de participants en el catamarà és més reduït i fa que tothom tingui un rol diferenciat. I segon, perquè l'espai on es situen els participants és molt limitat i per tant els participants es mostren més vulnerables davant la incertesa que els produeix el mateix medi. D'aquesta manera els participants tenen encomanades unes tasques (trapezi, timó, drisses) que els obliguen a moure's i actuar en un espai molt petit tot interpretant les constants variacions del medi (ones, vent, profunditat de l'aigua...). Per contra, en l'embarcació de vela o "raquero" els alumnes, tot i que van agafant el rol de timoners o fins i tot de canviar les drisses, l'elevat nombre de participants fa que aquests passin més estona contemplant el paisatge que no assumint tasques per tripular la pròpia embarcació. Si s'hi afegeix el factor que l'embarcació és molt grossa i per tant les oscil·lacions que produeix (en condicions normals) són mínimes, tenim que l'observació del medi per part dels participants amb l'objectiu d'adaptar-s'hi sigui pràcticament nul·la.

10.1.2.- Cooperació

Tot i que als professors ens semblava que en la primera edició de l'experiència pedagògica ja es fomentava molt la cooperació entre els participants (bon ambient entre els alumnes, repartiment de tasques, decidir els camins entre tots...), en l'anàlisi praxiològica i amb la posterior experimentació queda palès que es podia optimitzar encara més el conjunt de la travessa realitzant diferents modificacions a les pràctiques motrius per tal que responguessin a una lògica interna cooperativa.

Començant per les pràctiques motrius que es van excloure pel fet que s'allunyaven de la lògica interna cooperativa, es poden citar els "esports d'aventura", el windsurf i la carrera d'orientació. En el cas dels "esports d'aventura", a més de no respondre al valor d'adaptació, tal com s'ha detallat anteriorment, es descarten també perquè pertanyen tots ells al domini d'acció psicomotriu, i per tant no existeix cap interacció motriu essencial entre els participants. Aquest fet s'ha constatat en tots els comentaris dels alumnes, ja que cap d'ells fa referència a la relació amb els seus companys, però en

canvi sí que fan al·lusió a les sensacions i vivències que els produeix la mateixa pràctica motriu (pors, dubtes sobre el material, control del cos...). Cal recordar que aquesta pràctica motriu va ser substituïda pel tresc aquàtic, i tot i que en els salts representava una situació psicomotriu, el conjunt de la pràctica segueix els paràmetres d'optimització, ja que en tot el seu transcurs els participants es veuen obligats a adoptar conductes cooperatives per tal d'arribar tots junts (esperar-se, ajudar-se en llocs difícils...).

Quant al windsurf, cal dir que es va excloure també perquè pertanyia al domini d'acció psicomotriu i per tant les interaccions entre els participants eren inexistents. A diferència dels "esports d'aventura", comentats anteriorment, la pràctica del windsurf sí que es mostrava congruent amb el valor de l'adaptació, ja que la relació d'incertesa entre el participant i el medi es mantenia al llarg de la seva pràctica. En els comentaris dels alumnes s'han constatat dos moments diferenciats quant al valor de la cooperació. Primer de tot quan els alumnes realitzen exercicis introductoris per parelles, moment en què es constata una cooperació ja que intenten mantenir l'equilibri damunt la planxa tots dos participants. Aquest exercici cooperatiu es veu alterat quan el monitor els repta a veure qui arriba primer a l'altra riba del riu. En aquell moment succeeix el mateix que havia passat en la cursa improvisada de bicicleta en la primera edició: els participants intenten arribar el més ràpid possible i apareixen els comentaris de rivalitat entre les diferents embarcacions.

I el segon moment significatiu és quan els alumnes practiquen individualment la tècnica de conducció ensenyada pel monitor. Tot i el breu temps durant el qual es va realitzar, a causa de les inclemències meteorològiques, ja es va constatar que la relació entre els participants era inexistent, ja que cadascú estava pendent només de la seva embarcació, i fins i tot es produïa la situació de veure les planxes repartides per diferents llocs del riu a causa de circumstàncies ben diverses (vent que s'emporta la planxa, embarrancats per la poca profunditat de l'aigua, caigudes al mig del riu...).

Pel que fa a la pràctica motriu de la carrera d'orientació, aquesta es va substituir perquè pertanyia al domini d'acció sociomotriu de cooperació/oposició, i per tant en ella existien sistemes de comparació entre els diferents grups. En aquest cas també s'ha constatat en els comentaris dels alumnes que existeixen rivalitats entre els diferents

grups. Cal insistir, no obstant això, que l'objectiu d'aquest estudi no ha estat precisament el tractament o intervenció pedagògica de les pràctiques motrius en què existeix oposició per tal que els participants sàpiguen adaptar-se a les circumstàncies de competició (acceptar normes, saber guanyar i perdre...), sinó crear aquelles pràctiques motrius que potenciïn relacions positives entre tots els participants, tot compartint el mateix objectiu a assolir.

La descoberta pel poble de Besalú a través de l'expressió corporal va ser la pràctica motriu que va substituir la carrera d'orientació. En aquest cas cal dir que els pocs comentaris existents al respecte ja denoten una clara diferència de la pràctica motriu anterior, ja que primer de tot desapareixen les rivalitats entre els participants. I a més, es constata el treball cooperatiu dins el si de cada grup i la manera en què aquest treball és captat i rebut de forma positiva per la resta dels membres de l'expedició. Cal recordar en aquest apartat que el diari dels alumnes presentava certes limitacions, ja que la pràctica motriu es realitzava després d'haver escrit el diari, i això provocava que pocs alumnes fessin referència a allò que s'havia viscut quan l'endemà reprenien novament l'escriptura del diari.

En el cas de les pràctiques motrius que es mantenen en les dues edicions de l'experiència pedagògica (bicicleta de muntanya, senderisme, caiac, catamarà i vela), cal dir que es constaten i es repeteixen els comentaris referents a la cooperació per la recerca d'objectius comuns. Com a fet significatiu, es pot ressaltar que encara que en totes les pràctiques motrius ressenyades es constata una cooperació entre els participants, és en les pràctiques motrius que exigeixen la implicació de més d'una persona per a la seva realització on es veuen incrementades les relacions de cooperació. Així, per exemple, en la pràctica motriu de la bicicleta de muntanya i en la de senderisme els alumnes actuen i decideixen conjuntament, però és en l'activitat com del caiac per parelles que els participants constaten a més un increment de les interaccions motrius.

Per últim cal dir que en el transcurs de les diferents pràctiques motrius citades apareixen molt poques conductes motrius desajustades a la lògica interna plantejada. Cal destacar tan sols la pèrdua de dues noies en la pràctica motriu del senderisme en la primera edició i un grup d'alumnes que anàvem molt ràpid en el trajecte en bicicleta. En aquest

cas tampoc és d'interès per a aquest estudi la intervenció pedagògica realitzada pels professors, però sí que en aquesta ocasió es pot comprovar que l'allunyament del que demanaven les respectives lògiques internes també implica un allunyament dels objectius pedagògics. En canvi, en les pràctiques motrius en què existeix oposició la mateixa lògica interna ja posa en comparació els participants, i per tant és lògic que apareguin comentaris de rivalitat encara que aquest no sigui l'objectiu de l'activitat..

10.1.3.- Respecte

En el valor del respecte es mostra rellevant destacar dos trets diferenciats del diari dels alumnes com a font de recollida de dades. Per una banda es constata, tal com s'ha assenyalat en l'anàlisi de contingut, que no existeixen comentaris dels alumnes que reflecteixin la preocupació per la seva conservació, però en canvi, a través del diari del professor sí que es pot copsar com els alumnes realitzen les diferents pràctiques motrius seguint les pautes que els marca la lògica interna. Per altra banda, el diari dels alumnes es mostra especialment rellevant perquè aquests hi expressen de forma emotiva tot allò que van vivint. Així doncs, es poden observar comentaris molt espontanis del que significa veure un paratge d'una gran bellesa o quedar-se meravellats en detalls petits del mateix medi (observació d'estalactites, flors...).

Tal com s'ha assenyalat també en l'anàlisi de contingut, es fa necessari comentar en aquesta ocasió la particularitat que en les pràctiques motrius en què existeix una major relativització del temps es desencadenen un major nombre de comentaris referents a la valoració del medi natural (marxa i tresc aquàtic). Aquest fet es mostra comprensible, ja que és difícil que es pari esment al paisatge i a tots els seus detalls si el que es pretén és arribar el més ràpid possible al final del trajecte, tal com passava per exemple en la cursa de bicicleta improvisada. En aquella ocasió es posava els participants en comparació de resultats (contrari al valor de la cooperació), no es relativitzava el temps ja que calia arribar el més ràpid possible, i com a conseqüència els participants no podien copsar tot l'atractiu i encant que tenien al seu voltant.

Altres moments en què es constata una optimització quant al desenvolupament del valor del respecte és en les pràctiques motrius realitzades a la nit i anomenades "la nit de la sensacions". Si bé és veritat que existeixen molts pocs comentaris al respecte, ja que

l'escriptura del diari es realitza just abans d'aquestes activitats, sí que es mostra rellevant remarcar que totes aquestes activitats reuneixen una actitud contemplativa cap al medi natural, en el cas de la banyada nocturna i la sortida del sol, i cap al medi urbà en el poble de Besalú. Són pràctiques motrius totes elles en què el participant es veu induït a contemplar i valorar tot allò que l'envolta d'una forma tranquil·la i relaxada.

I per últim cal dir que, tot i que no existeixen comentaris referents a la cura pel medi natural tal com s'ha comentat anteriorment, sí que es fa necessari dir que la resposta dels alumnes amb concordança amb la lògica interna pot venir produïda també per una intertrasnferència de diferents pràctiques motrius, tal com també s'assenyalava al principi d'aquest capítol de conclusions. Així, tots els alumnes presents en l'experiència pedagògica prèviament havien viscut diferents pràctiques motrius en el medi naturals (esquiada, senderisme...) en què existien els mateixos condicionants (no embrutar, tenir cura de no malmetre l'entorn...), i per tant això pot fer pensar que realment els alumnes ja ho havien interioritzat com un valor personal.

10.1.4.- Relativització del temps

Si al principi del capítol es feia esment al fet que calia ser humils sobre l'efecte de l'experiència pedagògica quant a l'adquisició de valors, en el cas de la relativització del temps cal ser encara més prudents, ja que no deixa de ser realment un intent molt petit davant una societat que camina clarament en direcció oposada.

Durant la travessa es constaten comentaris d'alumnes que expressen la satisfacció per aturar-se i descansar, per parar de remar i fer una banyada, per fer fotos o simplement per anar xerrant mentre es va pedalant. Aquesta percepció de la relativització del temps es produeix sobretot en les pràctiques motrius de llarga durada, en les quals els alumnes poden anar decidint en cada moment què és el millor per al grup. Aquest fet es repeteix en totes les pràctiques motrius que tenen aquestes condicions (senderisme, bicicleta, caiac i tresc aquàtic), i a més es dóna també en les dues edicions estudiades.

Tal com s'apuntava en l'anàlisi de contingut, un dels aspectes que caldria millorar per a properes edicions podria ser el replantejament de les pràctiques motrius del tercer dia. Els alumnes realitzen 40 quilòmetres amb bicicleta, dinen, caminen fins al riu durant 2/3

quilòmetres i després fan el descens de caiac en un tram del riu de 6 quilòmetres. Tot i que durant totes aquestes pràctiques motrius no existeix el condicionant d'acabar el més ràpid possible, sí que cal dir que es podria donar el cas que sorgissin diferents problemes durant el trajecte de bicicleta (ritme lent, avaries, molta calor...) i això provoqués que el temps límit destinat fos insuficient, i per tant llavors no es fes incidència a la relativització del temps, sinó tot el contrari.

La proposta d'optimització per a properes edicions ja s'apuntava en el capítol anterior, i passaria per destinar més temps a la pràctica motriu de la bicicleta, sense la necessitat d'arribar a l'hora de dinar al final del trajecte. La solució passaria perquè el grup fos autosuficient quant als queviures del migdia i així es podria arribar a l'hora que fos convenient. Per contra, la pràctica motriu del caiac quedaria programada per al dia següent i per tant s'arribaria a la desembocadura del Fluvià l'últim dia de ruta.

Un altre aspecte que es podria millorar en properes edicions quant a la relativització del temps seria la modificació dels condicionants temporals per a les pràctiques motrius de la vela i catamarà. Si bé és veritat que en l'última edició es treu el windsurf per tal d'augmentar el temps de pràctica d'aquestes dues, i al mateix temps perquè es mostra incongruent amb els objectius pedagògics, en els comentaris dels alumnes queda palès encara una manca de temps perquè tots els participants puguin experimentar tranquil·lament els diferents rols de l'embarcació. Cal insistir, a més, que en el cas de l'embarcació de vela aquest fet es veia més accentuat perquè el gran nombre de participants damunt la barca provocava una menor participació de cadascun d'ells.

Cal recordar que en l'anàlisi praxiològica ja s'apuntava aquesta possibilitat d'una manca de temps per a les diferents pràctiques, però que en canvi el professorat vam optar per aquesta solució perquè els alumnes poguessin experimentar-la en forma d'introducció. Per a properes edicions caldria, per tal de potenciar més encara el valor de la relativització del temps, augmentar el temps de pràctica de les dues activitats, o fins i tot augmentar considerablement el temps de pràctica del catamarà en detriment de l'embarcació de vela per obtenir una major implicació de tots els participants.

Altres pràctiques motrius que es van incloure en l'última edició també de caire introductori i que fan al·lusió i responen de forma molt directa a la relativització del

temps són totes les activitats realitzades en el marc de la “nit de les sensacions” (banyada nocturna, descoberta de Besalú i veure la sortida del sol). En totes aquestes activitats es constata que el participant manté una conducta tranquil·la i serena sense estar condicionat en cap moment pel temps.

10.1.5.- Autoestima

Efectuar una millora en l'autoestima de cada alumne a través de les pràctiques motrius realitzades en la “travessa del Fluvià” significa que aquest hagi viscut una experiència que li hagi suposat poder millorar la seva visió d'ell mateix. Tot i que, tal com s'assenyalava en la conceptualització del valor de l'autoestima, aquest pot presentar modificacions a causa precisament de les diferents experiències que es vagin vivint, segons si són viscudes de forma positiva o negativa, el que es mostra interessant és que en el marc de l'experiència pedagògica es crea un espai per tal que aquesta es pugui desenvolupar en cadascun dels participants. Així, per exemple, en el conjunt de les pràctiques motrius de la travessa no queda cap participant exclòs a causa precisament dels condicionants cooperatius; tothom pot utilitzar el temps necessari per tal de realitzar les diferents pràctiques motrius, cosa que possibilita respectar el ritme d'aprenentatge i maduració de cadascú; i es creen situacions que requereixen una adaptació constant per part de l'alumne, cosa que provoca una satisfacció i per tant una millora de la percepció de les pròpies capacitats.

Es pot dir que, tot i que l'experiència només dura quatre dies, es produeix un gran impacte en totes les dimensions de la persona pel fet que no és possible escapar-se de les conseqüències de les situacions motrius, ja que no es poden viure de forma neutra. Serveixi per ratificar aquest posicionament el comentari de la mare preocupada per la seva filla a causa d'una autoestima baixa, en els moments previs a la sortida, i per contra, la satisfacció d'aquesta a la tornada de l'activitat al notar la seva filla més segura i decidida. La mare havia notat que la filla havia canviat o, el que és el mateix, havia madurat.

Tal com s'ha comentat en l'anàlisi praxiològica, existeixen comentaris de millora de l'autoestima en totes les pràctiques motrius, llevat de la carrera d'orientació, en què existeixen comentaris positius dels guanyadors i negatius dels perdedors. De totes

maneres, el que es mostra especialment rellevant per a la millora de l'autoestima és el canvi que fan els alumnes quant a la percepció d'un mateix, ja que moltes vegades parteixen d'unes expectatives negatives i un cop realitzada la pràctica motriu constaten amb satisfacció que ho han pogut solucionar, cosa que obliga a realitzar un replantejament en positiu de les pròpies capacitats i limitacions.

Per últim, cal dir que tal com s'ha anat comentant en l'anàlisi praxiològica es constata que els indicis d'una major millora de l'autoestima es produeixen en la relació que el participant té amb l'espai (adaptació), i també que aquesta es veu augmentada en les pràctiques motrius de més exigència física pel contrast entre les expectatives creades i el resultat satisfactori aconseguit.

10.2.- Nova millora de l'experiència pedagògica

Aquesta investigació ha assentat les bases per tal de veure quines eren les pràctiques motrius més idònies per als objectius pedagògics pretesos. No obstant això, cal dir que l'experiència pedagògica és susceptible de ser millorada novament fruit dels resultats i les conclusions d'aquest estudi. En aquest sentit cal recordar, com ja s'apuntava en el capítol 3 referent a la metodologia, que el propi disseny de la investigació ja responia al criteri de *dependència* quant a la validació de dades. Això significa que l'objectiu final de l'experiència pedagògica és precisament que aquesta es pugui replicar en propers cursos escolars i obtenir resultats similars, i fins i tot millorats.

Així, tenint en compte les diferents conclusions a què s'ha arribat en aquest estudi es proposen les següents modificacions per a la pròxima "travessa del riu Fluvià":

- En la primera nit de les sensacions (banyada nocturna), introduir una sessió de massatges (cooperació) abans de la banyada. D'aquesta manera es realitza una activitat en parelles però a més es respecta aquella gent a qui no ve de gust banyar-se a la nit (la pròxima edició es farà un mes abans i per tant l'aigua pot estar lleugerament més freda).
- En el tercer dia es constata una vegada més l'elevada exigència física: 42 quilòmetres amb bicicleta, 3 caminant i 6 remant, tot això d'una forma continuada. Després de veure la necessitat de replantejar aquesta jornada i també de parlar amb diferents empreses

especialitzades, es contempla la possibilitat del tercer dia només fer bicicleta i acampar un cop s'acabi aquesta activitat. L'endemà el que es faria seria fer el descens de riu amb caiacs com en les altres edicions, però aquesta vegada es farien més quilòmetres (activitat de tot el matí) i a més es faria amb caiacs de parelles, cosa que faria incrementar la relació cooperativa. Com a contrapartida, s'ha d'assenyalar que la nit anterior no es podria fer la contemplació de la sortida del sol a la platja, i per tant es proposarà una activitat semblant com pot ser fer un bivac amb el mateix objectiu.

- I per últim, es planteja suprimir l'activitat de la vela i només mantenir l'activitat del catamarà destinant-hi més temps. Es considera més encertada l'activitat del catamarà precisament pel paper més actiu dels alumnes en les tasques de tripulació. Cal dir que es redueix a només una activitat per dues raons. Per una banda perquè al fer l'activitat del caiac pel matí llavors no queda més temps disponible per a altres activitats, i també per una qüestió de pressupost (lògica externa).

10.3.- Millora professional

El fet de realitzar aquesta investigació ha suposat primer de tot una millora en la mateixa experiència pedagògica, però també m'ha permès millorar en l'aspecte professional. Aquesta millora s'ha d'entendre en diferents àmbits. Primer de tot, el fet d'haver pogut analitzar cada pràctica motriu m'ha permès saber amb exactitud quin tipus de procés podia esperar un cop s'iniciaven les diferents activitats, i per tant saber quan havia d'intervenir si les conductes motrius es desviaven de la lògica interna. I segon, com a conseqüència de l'aplicació de la praxeologia motriu en aquesta experiència pedagògica m'he plantejat la programació global d'educació física partint dels criteris del domini d'acció motriu, tal com ja havia fet en la programació dels diferents crèdits variables. Aquesta vegada vaig posar les diferents pràctiques motrius de tota la programació anual que portava fent fins aquell moment en els corresponents dominis d'acció motriu, i d'aquesta manera vaig poder comprovar a quin tipus d'educació responia. A partir d'aquesta primera aproximació vaig introduir una nova proposta en què la cooperació tingués un paper predominant, tal com es pot comprovar en el següent quadre.

	SITUACIONS	SITUACIONS SOCIOMOTRIUS		
	PSICOMOTRIUS	COOPERACIÓ	COOP./OPOS.	OPOSICIÓ
Programació actual	16,5 %	22,7 %	22 %	16,5 %
Nova proposta programació	15,4 %	35 %	16,9 %	14,8 %

(*) El % que falta per arribar a 100 el componen unitats didàctiques que pertanyen a diferents dominis d'acció motriu, com per exemple l'autoavaluació i els jocs tradicionals.

En aquest quadre es pot observar com a partir de la nova proposta es dóna de forma explícita més importància a la cooperació mitjançant diferents unitats didàctiques (balls de saló, aeròbic, expressió corporal i circ).

10.4.- La praxiologia motriu a l'escola

Un dels altres punts que cal remarcar com a conclusió és que aquesta investigació ha contribuït a fer arribar els coneixements praxiològics al terreny pràctic i fer que siguin una eina eficaç per als mestres d'educació física per elaborar les seves programacions. D'aquesta manera es passa d'una situació en què qualsevol pràctica motriu servia o era bona a tenir diferents criteris per escollir l'activitat més adequada per a cadascun dels objectius pedagògics. En aquest sentit es pot dir que aquesta investigació ha servit per fer que la teoria i la pràctica s'acostessin i caminessin en la mateixa direcció.

10.5.- Limitacions i repercussions de la investigació

Tot i que al llarg de l'anàlisi de contingut s'han ressaltat en diferents ocasions les limitacions del propi diari de l'alumne (poca informació, no explicar totes les activitats...), i sense deixar de veure-ho veritablement com una limitació, m'agradaria posar l'èmfasi precisament en els avantatges que aquest instrument té per als professionals que estem a la pràctica. Així, el diari de l'alumne pot servir com a punt de partida per a possibles investigacions i també per establir una reflexió sobre la mateixa pràctica que està desenvolupant el mestre. Es tracta d'un instrument molt senzill que, si bé és veritat que en ocasions pot presentar mancances quant a la informació obtinguda,

per contra pot ser de molta utilitat donada la significació que li donen els propis alumnes. Es pot dir d'alguna manera que es tracta d'una eina que ens explica tal com estan vivint el procés d'aprenentatge els alumnes, i per tant ens ajuda a desvetllar o a fer una mica més explícit el currículum "ocult", cosa que moltes vegades ens pot passar desapercebuda precisament perquè els mestres no sortim de la visió estrictament professional (objectius, continguts...) i ens oblidem d'escoltar amb tots els sentits l'alumne i el grup classe.

I per últim cal dir que aquesta investigació s'ha centrat exclusivament en la millora de l'experiència pedagògica a partir dels criteris praxiològics. Tot i així, en el transcurs de la investigació, i sobretot en l'anàlisi de contingut, s'intuïen veritables indicis que apuntaven a poder aprofundir i crear futures investigacions centrades en la millora de les conductes motrius dels alumnes. Es pot dir que cadascun dels valors tractats al llarg de la investigació podria ser l'objecte d'estudi de possibles investigacions.

11.- BIBLIOGRAFIA.

11.- Bibliografia

- Angulo, J.F. (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y currículum*. Ed. Universidad de Granada, Granada.
- Angulo, J.F. i Blanco, N. (1994) *Teoría y desarrollo del currículum*. Ed. Aljibe, Malaga.
- Bisquerra, R. (1989) *Metodos de investigación educativa*. Guía práctica. Ed, Ceac, Barcelona.
- Blández, J. (1996) *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Ed. Inde, Barcelona.
- Bolívar, A. (1992) *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Ed. Escuela Española, Madrid.
- Bolívar, A. (1995) *La evaluación de valores y actitudes*. Ed. Anaya, Madrid.
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*. Ed. Gedisa, Barcelona
- Camps, V. (1994) *Los valores de la educación*. Ed. Anaya, Madrid.
- Cardús, S. (2000) *El desconcert de l'educació*. Ed. La Campana, Barcelona.
- Carranza, M. i Mora, J.M. (2003) *Educación física y valores: educando en un mundo Complejo*. Ed. Graó, Barcelona.
- Carreras, LL.; Eijo, P.; Estany, A.; Gómez, M.T.; Guich, R.; Mir, V.; Ojeda, F.; Planas, T.; Serrats, M.G. (2001) *Cómo educar en valores*. Ed. Narcea, Madrid.
- Cid, X. (2001) *Valores transversales en la práctica educativa*. Ed. Síntesis, Madrid.
- Collard, L. (2003) *Agressivité motrice. Habitude et transferts dans trois sports collectifs*. Actas del VIII Seminario internacional de praxiología motriz, pp 37-50. Ed. Universidad de Murcia, Murcia.
- De Marimon, J. (1998) *Una metodología per a l'estudi de les accions motrius que es realitzen durant la pràctica del parapent en la modalitat de vol lliure*. Actes del IV Seminario Internacional de la Actividad Física y el Deporte, pp. 100-109. Ed. Univesitat de Lleida, Lleida

- De Marimon, J. (2002) *Estudi dels sistemes praxiològics adaptatius. El cas del vol lliure en ala de pendent en la modalitat psicopràctica no competitiva de cros*. Tesis doctoral. Ed. INEFC-Lleida, Lleida.
- De Marimon, J. (2004) *Los sistemas praxiológicos adaptativos*. A: Lagardera, F. i Lavega, P. *La ciencia de la acción motriz*, pp. 101-118. Ed. Universitat de Lleida, Lleida.
- Departament d'Ensenyament (1992) *Educació infantil i educació primària: ordenació curricular. Recull normativa*. Ed. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Departament d'Ensenyament (1993) *Àrea d'educació física: currículum educació secundària*. Ed. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- During, B. (1992) *La crisis de las pedagogías corporales*. Ed. Unisport/Junta de Andalucía, Malaga.
- During, B. (1996) *Hacia una ciencia de la acción motriz: fundamentos y perspectivas. Praxiología motriz*. Revista Científica de las Actividades Físicas, los Juegos y los Deportes, vol. 1 Octubre, pp. 5-14. Las Palmas de Gran Canaria.
- Elliott, J. (1989) *Pràctica, recerca i teoria en l'educació*. Ed. Eumo, Vic.
- Elliott, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata, Madrid.
- Escámez, J. i Ortega, P. (1996) *La enseñanza de actitudes y valores*. Ed. Nau, Valencia.
- Etxebeste, J. i Urdangarin, C. (2004) *Reflexiones sobre la educación física de hoy a la luz de las características de la cultura tradicional vasca*. A: Lagardera, F. i Lavega, P. *La ciencia de la acción motriz*, pp. 119-138. Ed. Universitat de Lleida, Lleida.
- Etxebeste, J. i Urdangarín, C. (2006) *La socialización tradicional vasca y la educación física: una guía para la elaboración de un diseño curricular base políticamente incorrecto*. En Evaluación e intervención en el ámbito deportivo. Diputación Foral de Álava, Vitoria.
- Fibla, P. (1995) *Educació i valors. El patrimoni ètic de la modernitat*. Ed. Eumo, Vic.
- Fernández, J. (2003) *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Ed. La Peonza publicaciones, Valladolid.
- Gairín J. i Roure, M. (1996) *La situación de la enseñanza de la educación física en las enseñanzas medias*. Ed. Centro de investigación y documentación educativa, Barcelona.
- Gervilla, E. (2000) *Valores del cuerpo educando*. Ed. Herder, Barcelona.

- Gimeno, J. i Pérez, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Akal, Madrid.
- Gimeno, J. i Pérez, A. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid.
- González, R. i Latorre, A. (1987) *El mestre investigador. La investigació a l'aula*. Ed. Graó, Barcelona.
- Guitart, R. (2002) *Les actituds en el centre escolar. Reflexions i propostes*. Ed. Graó, Barcelona.
- Gutiérrez, M. (1995) *Valores sociales y deporte*. Ed. Gymnos, Madrid.
- Gutiérrez, M. (1998) *Desenvolupament de valors en l'educació física i l'esport*. Revista Apunts d'Educació Física i Esports, nº 51 pp. 100-108. Ed. INEFC-Barcelona, Barcelona.
- Gutiérrez, M. (2003) *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Haydon, G. (2003) *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Ed. Morata, Madrid.
- Hernández, J. i Rodríguez, P. (2004) *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Ed. Inde, Barcelona.
- Invernó, J. (2003) *De travesía por el río Fluvià*. Revista Tándem nº 12 pp. 103-121. Ed. Graó, Barcelona.
- Invernó, J. (2005) *La praxiología motriz en la educación física del día a día*. Actas del IX Seminario internacional de praxiología motriz, pp 193-200. Univ. de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Kemnis, S. i Metaggart, R. (1989) *Como planificar la investigación-acción*. Ed. Laertes, Barcelona.
- Lagardera, F. i Lavega, P. (2003) *Introducción a la praxiología motriz*. Ed. Paidotribo, Barcelona.
- Lagardera, F. i Lavega, P. (2003b) *Pedagogía de las conductas motrices y dominios de acción motriz*. Actas del VIII Seminario internacional de praxiología motriz, pp. 67-82. Universidad de Murcia, Murcia.
- Lagardera, F. i Lavega, P. (2004) *La ciencia de la acción motriz*. Edicions de la Universitat de Lleida, Lleida.
- Lagardera, F. i Saez, U. (2005) *Emociones, ética y valores experimentados con la práctica motriz*. Actas del IX Seminario internacional de praxiología motriz, pp 23-48. Univ. de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.

- Lapsley, D.K. (1993) *Pluralism, Virtues and the Post-Kohlbergian Era in Moral Psychology*, a Power, F.C. i Lapsley, D.K. (comps.) *The Challenge of pluralism: Education, Politics, and Values*, Notre Dame, In., University of Notre Dame Press.
- Larraz, A. (2004) *Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad autónoma de Aragón en educación primaria*. A: Lagardera, F. i Lavega, P. *La ciencia de la acción motriz*, pp. 203-226. Ed. Universitat de Lleida, Lleida.
- Larraz, A. (1989) *Pedagogía de las conductas motrices y praxeología motriz*. Revista Apunts Educació Física i Esports, n. 60 pp. 16-17, INEFC-Barcelona, Barcelona.
- Latorre, A.; Arnal, J.; Del Rincon, D. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ed. Hurtado, Barcelona.
- Latorre, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Ed. Graó, Barcelona.
- Lavega, P. (2002) *Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza*. Actes del VII Seminario internacional de praxiología motriz, pp 114-135. Ed. INEFC - Lleida, Lleida.
- Lavega, P. i De Marimon, J. (1996) *Alguns apunts envers les aplicacions de la praxiologia a l'àmbit de les pràctiques físiques i esportives*. AEISAD, Pamplona.
- Lavega, P. (2005) *Dominios de acción motriz y juegos de bolos*. Actas del IX Seminario internacional de praxiología motriz, pp 23-48. Univ. de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Lickona, T. (1993) *The return of Carácter Education*. Educational Leadership, 51, 3, pp 5-11.
- Lucini, F. (1993) *Temas transversales y educación en valores*. Ed. Alauda-Anaya, Madrid.
- Martí, F. (1993) *Educació i valors en la perspectiva del segle XXI*. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat de Girona, Girona.
- Mateu, M. (2005) *Las situaciones motrices de expresión (SME) y los dominios de acción motriz*. Actas del IX Seminario internacional de praxiología motriz, pp 83-97. Univ. de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Nello, A.; Castiñeira, A.; Etxebarria, Ll.; Moreno, C.; Ferreiros, P.; Mora, G. (1992) *Educar en valors*. Ed. Raima, Moià (Barcelona).

- Omeñaca, R.; Puyuelo, E.; Ruiz, J.V. (2001) *Explorar, jugar, cooperar*. Ed. Paidotribo, Barcelona.
- Ortega, P. i Minués, R. (2001) *Los valores en la educación*. Ed. Ariel, Barcelona.
- Parlebas, P. (1982) *Psychologie sociale et théorie des jeux: étude de certains jeux sportifs*. Tesi Doctoral, Université de Paris.
- Parlebas, P. (1988) *Elementos de sociología del deporte*. Uniesport, Málaga.
- Parlebas, P. (1996) *Perspectivas para una educación física moderna*. Ed. Instituto Andaluz del Deporte/Junta de Andalucía, Malaga.
- Parlebas, P. (2001) *Léxico de praxiología motriz. Juegos, deporte y sociedad*. Ed. Paidotribo, Barcelona.
- Prat, M. (2001) *Actitudes, valores y normas en educación física: reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela*. Revista Tándem nº2 pp.7-20. Ed. Graó, Barcelona.
- Prat, M. i Soler, S. (2003) *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Ed. Inde, Barcelona.
- Puig, J.M. i Martín, X. (1998) *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Colección innova. Ed. Edebé, Barcelona.
- Rigo, A. i Genescà, G. (2002) *Cómo presentar una tesis y trabajos de investigación*. Ed. Eumo, Vic.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996) *Metodología de la investigación educativa*. Ed. Aljibe, Málaga.
- Rodríguez Ribas, J.P. (1997) *Fundamentos teóricos y metodológicos de la Praxiología Motriz*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Rokeach, M. (1973) *The nature of human values*. Ed. Free Press, Nueva York.
- Santiuste, Y. i Villalobos, J. (1999) *Juegos en el medio natural*. Ed. Pila Teleña, Madrid.
- Santos, M.L. (2003) *Las actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Wanceulen editorial deportiva, Sevilla.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Ed. Ariel, Barcelona.
- Sicilia, A. (1999) *El diario personal del alumnado como técnica de investigación en educación física*. Revista Apunts: Educació Física i Esports, 58 pp. 25-33.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata, Madrid.

- Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D.Hopkins*. Ed. Morata, Madrid.
- Tabas, H. (1974/1979) *Elaboración del currículo*. Ed. Troquel, Buenos Aires.
- Terricabras, J.M. (2000) *Atreveix-te a pensar: la utilitat del pensament rigorós a la vida quotidiana*. Ed. La Campana, Barcelona
- Terricabras, J.M. (2002) *I a tu, què t'importa?: els valors, la tria personal i l'interès col·lectiu*. Ed. La Campana, Barcelona.
- Trepat, D. (1995) *La educación en valores a través de la iniciación deportiva*. A: Blázquez, D. *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pp. 96-112.ed. Inde, Barcelona.
- Tyler, R.W. (1949) *Principios básicos del currículum*. Ed. Troquel, Buenos Aires.
- Valenzuela, J. (2002) *El ciclotur de aventura en la naturaleza: su lógica interna y algunos aspectos de su lógica externa*. Tesis doctoral, Lleida, Universitat de Lleida, Lleida.
- Zabala, A. (1995) *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Ed. Graó, Barcelona.

ANNEX 1.
ALTRES ASPECTES
PEDAGÒGICS DE LA
TRAVERSA

ANNEX 1.- Altres aspectes pedagògics de la travessa.

Tal com s'ha comentat en el capítol VII referent a l'anàlisi praxiològica, dins l'experiència pedagògica de "la travessa del Fluvià" existeixen activitats que no tenen pertinència motriu. Encara que no ha estat l'objecte d'estudi d'aquesta investigació aprofundir en aquest tipus d'activitats, ja que només s'han analitzat les pràctiques amb pertinència motriu, sí que es mostra rellevant i significatiu veure si aquestes activitats (muntatge tendes, intendència, assemblea...) es mostren congruents i alhora mantenen la mateixa línia pedagògica que la resta de pràctiques motrius.

Per tal de fer una aproximació a les citades activitats, tot i que no són de caire motriu, s'ha decidit seguir una estructura semblant en l'anàlisi praxiològica per tal de mantenir una major coherència. Així doncs, cada activitat consta d'una introducció, les condicions pedagògiques en què es realitza, els aspectes més importants quant a l'organització i relació entre els participants i la congruència amb el conjunt del projecte pedagògic.

A1.1.- Muntatge campament

La bicicleta de muntanya, el caiac, la marxa... són activitats que es programen en el conjunt de la travessa per tal que els alumnes coneguin i experimentin diferents pràctiques en el medi natural, però de ben segur se'n podrien programar moltes d'altres que disposessin d'una lògica interna semblant i que donessin resposta als objectius pedagògics establerts també de forma congruent. La utilització de tendes, en canvi, forma part implícita d'una acampada o d'una travessa en el medi natural. La tenda d'acampar permet pernoctar en el medi natural de forma autosuficient i al mateix temps tenir cura i no malmetre el medi ambient.

En la travessa de la primera edició es realitzen tres pernoctacions. El primer dia es fa nit en el poble de Besalú i es dorm en un local cedit pel mateix ajuntament. Les dues nits restants es realitzen en càmpings, el primer enmig d'un entorn natural típic de muntanya

(Esponellà, comarca del Pla de l'Estany) i el segon en la desembocadura del Fluvià i davant del mar (St. Pere Pescador / Alt Empordà).

La raó per la qual no s'utilitzen tendes la primera nit (poble de Besalú) és perquè en la zona propera al poble no existeix cap terreny d'acampada, i també perquè els professors consideràvem molt important aturar-se i gaudir d'un poble de les característiques de Besalú (història, monuments, pont romànic...) i no només estar-hi de passada.

Cal remarcar que, pel que fa al muntatge de les tendes, els alumnes ja ho havien après a fer en les sessions de l'institut. La intenció era que els alumnes dominessin de forma autònoma i amb soltesa el seu muntatge, ja que representava una activitat que havien de repetir diverses vegades al llarg de la travessa i calia tenir-la dominada. En el moment de muntar tendes, tots els participants de la travessa es reuneixen i decideixen com posar les tendes segons el terreny de què es disposa, i llavors cada grup (3/4 persones) munta la seva tenda. Cada grup és responsable de muntar la seva tenda, de conservar-la en bon estat, de netejar-la i recollir-la l'endemà.

Un altre aspecte que cal destacar és precisament el desparament del campament que s'efectua el dia següent. Cada grup es responsabilitza, a més de desmuntar la tenda, de netejar l'espai exterior de la tenda que s'ha utilitzat. Un cop s'han tret totes les bosses, tendes... del terreny d'acampada (carregades a la furgoneta d'intendència), tots els participants es responsabilitzen de netejar-lo.

En el muntatge i desmuntatge del campament hi ha un altre element, que és la instal·lació de la cuina amb tots els seus materials (fogons, olles, bombones butà...). Aquesta tasca la realitza conjuntament el grup al qual toca servei (encarregat de fer el menjar) i el professorat. En el moment de recollida es segueix el mateix procediment.

A1.1.1.- Condicions pedagògiques per realitzar l'activitat

- 1) Decidir entre tots els membres de la travessa com es plantaran les tendes.
- 2) Cada grup decideix (si les tendes no es posen en cercle) quina és l'orientació millor per a la tenda (orientació del vent, sortida del sol...).
- 3) Cada grup munta de forma autònoma la corresponent tenda.
- 4) En el desparament del campament cada grup es responsabilitza de netejar la tenda, recollir-la i netejar l'espai exterior.
- 5) Tot els participants ajuden a carregar el material a la furgoneta d'intendència.
- 6) El grup de servei és l'encarregat, juntament amb els professors, de muntar i desmuntar la cuina.

A.1.1.2.- Aspectes que cal destacar

El muntatge del campament, i concretament de les tendes, és una situació cooperativa. Això implica que tots els participants comparteixen el mateix objectiu (muntar la tenda) i que s'han de posar d'acord en el lloc on la munten i coordinar l'acció de tots ells per tal que l'activitat s'assoleixi amb èxit. A més de ser una activitat cooperativa (és necessari la implicació de tots els participants), cal assenyalar també que l'objectiu final de l'activitat és poder-hi dormir tots plegats, i per tant no és només la tasca pròpia del muntatge sinó que els participants més tard comparteixen el mateix espai durant tota la nit.

La relació que el participant manté amb el material representa l'objectiu de l'activitat. Els participants han de manipular correctament els diferents elements de la tenda (pals, doble sostre, piquetes...) per tal de poder-la muntar correctament de manera que s'hi pugui dormir encara que les condicions meteorològiques no acompanyin del tot (pluja, vent...).

Cal remarcar també que en aquesta activitat els participants hauran de fer una lectura de l'espai per tal de decidir com posen les tendes i quin és el lloc millor per a cadascuna d'elles (orientació de la porta, buscar el lloc més pla...). En aquest sentit es pot parlar d'una observació de l'espai en els moments inicials, encara que després pren importància la relació que té el participant amb el material i amb els altres participants.

Quant al temps de pràctica, cal dir que igual que passa en les diferents pràctiques motrius no hi ha un temps fixat per al muntatge de la tenda que condicioni el participant a fer-ho de forma accelerada. Cal assenyalar, no obstant això, que aquesta activitat s'ha ensenyat als alumnes com a aprenentatge previ a la travessa en el mateix institut, precisament perquè la puguin realitzar de forma autònoma i amb soltesa. Es fa així perquè el muntatge i desmuntatge de les tendes és una tasca que han de realitzar diverses vegades al llarg de la travessa, i també perquè saber-la muntar de forma ràpida i coordinada amb tots els membres del grup pot suposar, per exemple, no mullar la tenda quan el temps amenaci pluja, i per tant poder dormir secs. Així és que els alumnes disposen de tot el temps que necessitin per muntar les tendes però tenen capacitat per fer-ho ràpid si la situació ho requereix.

A.1.1.3.- Idoneïtat de l'activitat per als objectius pedagògics proposats

L'activitat del muntatge de tendes, i com a conseqüència la seva utilització de pernoctació, es mostra congruent amb els objectius pedagògics tant pel que fa a la utilització del mateix espai com per la relació que s'estableix entre tots els participants, l'exigència quant a la manipulació del material i la relativització del temps per dur a terme la pràctica (en el cas de condicions meteorològiques benignes).

Quant a la relació amb l'espai, cal destacar que la pernoctació en una tenda afavoreix el màxim contacte amb la natura per part del participant i per tant s'assegura una experiència més autèntica i alhora més intensa. Tan sols es podria augmentar proposant als alumnes de fer un bivac, ja que llavors és quan s'està completament en contacte amb la natura. Aquest fet se'ls proposa l'últim dia (veure la sortida del sol), però tenint la tenda com a previsió en cas de mal temps.

Cal destacar que l'activitat, amb les condicions pedagògiques introduïdes, obliga el participant a tenir cura del material (recollir, plegar, netejar la tenda...) i també de l'entorn que s'ha utilitzat, i per tant un respecte cap al medi natural.

Pel que fa a la relació entre els participants, cal destacar dos aspectes. Primer de tot la necessitat de cooperar entre tots per tal de realitzar el muntatge. És necessari que els alumnes realitzin feines complementàries per tal de fer el muntatge i desmuntatge (un

aguanta els pals, l'altre clava piquetes, l'altre prepara el doble sostre...). I en segon lloc cal dir que aquesta tasca es realitza completament de forma autònoma sense la necessitat de cap supervisió dels professors.

Cal destacar per últim, tal com s'ha assenyalat anteriorment, la relativització del temps quant a la durada de l'activitat. Tot i que hi ha diferents grups que estan actuant simultàniament, aquest fet no condiciona per exemple que s'intenti competir entre ells per tal de veure qui acaba primer. El que marca l'èxit de l'activitat és que cada grup munti la seva tenda de forma correcta per tal que en utilitzar-la per dormir no hi hagi cap contratemps (entri aigua, no es puguin tancar les cremalleres...).

A1.2.- Logística

Planificar una travessa significa forçosament plantejar-se el tipus de logística necessària per a la seva realització. Així doncs, es podria realitzar la travessa de forma totalment autònoma, portant cada participant tot el material en alforges penjades a la bicicleta, o bé que tot el material el portés un vehicle de suport, i el participant només s'hauria de limitar a efectuar el recorregut. Tot i que la primera opció es mostra com la més completa precisament per l'autosuficiència que comporta als participants, en l'experiència pedagògica de la "travessa al riu Fluvià" s'escull portar un vehicle de suport per diverses raons:

- Per a gairebé la totalitat dels alumnes és la primera vegada que fan una ruta i per tant es considera d'una exigència menor i més adequada realitzar-la amb un vehicle de suport. Es pretén que l'alumne conegui i experimenti de forma positiva la sensació de viatjar d'aquesta forma. Cal remarcar que a més de la duresa pròpia de la ruta, el fet de portar pes a les alforges faria que aquesta duresa es veiés incrementada considerablement, i per tant es correria el risc de plantejar una activitat no adequada per a la totalitat de l'alumnat. En tot cas, la travessa amb alforges es veu més adequada amb alumnes que ja disposin d'experiència en aquests tipus de viatges o bé en alumnes que tinguin una edat cronològica més alta (Valenzuela, J., 2002).
- El material necessari per fer-la de forma autònoma s'incrementaria (alforges, fogonets, estris de cuina per grups petits...).

- Facilitat per disposar del material comunitari per fer-la amb cotxe de suport (olla grossa, fogons, paelles grosses...) gràcies a l'ajuda institucional del Consell Esportiu de l'Alt Empordà.

El responsable del vehicle de suport és un professor i és l'encarregat d'anar a comprar també allò que faci falta per als diferents àpats. La tasca dels alumnes, quant a logística, es redueix a carregar i descarregar la furgoneta entre tots cada vegada que es vol parar i desparar el campament.

A1.2.1.- Condicions pedagògiques

- 1) Es realitza la planificació del material de forma conjunta amb tot l'alumnat.
- 2) Es prepara tot el material necessari entre tots els alumnes els dies precedents a la ruta (material de cuina, revisar tendes, anar a comprar el menjar...)
- 3) Durant la travessa tot el grup (alumnes i professors) es responsabilitza de carregar i descarregar la furgoneta.
- 4) La conducció de la furgoneta i la tasca de comprar els aliments durant la travessa la realitza un professor.

A1.2.2.- Aspectes que cal destacar

En aquesta activitat pren importància, tot i que només sigui en moments puntuals, la relació que existeix entre tots els alumnes, ja que es tracta d'una situació cooperativa donat que entre tots han de carregar i descarregar tot el material. És important remarcar la inclusió de la condició pedagògica de fer-ho entre tots ja que moltes vegades, en altres sortides que es fan al centre, cada alumne està pendent quan surt només de la seva maleta i es despreocupa de la resta de companys. Amb aquesta premissa pedagògica es demana als alumnes que tinguin primer en compte el grup (baixar totes les maletes i diferents estris en forma de cadena per tal de fer-ho de forma més organitzada), i més tard vagin a buscar el seu material personal. En aquest sentit els alumnes ja tenen una experiència en sortides d'educació física, com és per exemple l'esquiada de tres dies, en què primer es baixen tots els esquís, botes i pals de forma conjunta per més tard poder agafar cadascú el seu propi material.

A1.2.3.- Congruència de l'activitat

Cal assenyalar que, per una banda, el fet de realitzar la travessa amb cotxe de suport, tal com s'ha comentat anteriorment, fa que l'autosuficiència del participant es vegi minvada, però per contra, el fet de plantejar una logística en què els alumnes són els responsables de carregar i descarregar la furgoneta, muntar-se les tendes, fer-se el menjar... situa l'alumne en una posició activa durant tota la travessa. En aquest sentit, l'alumne es mostra autònom respecte d'ell mateix i no necessita per exemple que el menjar el faci una empresa especialitzada o que les tendes ja estiguin muntades en arribar al càmping (possibilitat que es podia demanar en l'últim càmping).

Cal dir també que la condició de fer les diferents tasques entre tots de forma cooperativa es mostra congruent amb els objectius pedagògics i també amb la resta d'activitats programades.

A1.3.- Intendència

En el moment de planificar la travessa en la seva primera edició, els professors ens vam plantejar dues possibilitats: fer el menjar en grups petits o bé fer-lo de forma conjunta. Vèiem que les dues possibilitats tenien aspectes positius i que calia prendre una decisió tenint en compte allò que volíem potenciar: la cooperació entre tots els alumnes. Tot i tenir-ho molt clar, aquesta vegada les opcions es mostraven molt semblants ja que totes dues fomentaven la cooperació, encara que amb matisos. Per una banda, fer el menjar en grups petits suposava repartir-se en subgrups, i que per tant la implicació dels alumnes fos major perquè en tots els àpats haurien de responsabilitzar-se de la seva elaboració. Però per contra, el fet de realitzar el menjar en grups petits suposava un distanciament respecte dels altres grups i que per tant cadascú només es relacionés amb els del seu grup. Pel que fa a l'altra possibilitat, fer el menjar entre tots, es tractava que per grups petits i de forma rotativa s'elaborés el menjar per a tots els membres de la travessa. Aquesta possibilitat no implicaria l'alumne en tots els àpats, però en canvi es crearia un espai comú on preparar els àpats i poder menjar plegats. Al final es va escollir aquesta darrera opció ja que es va prioritzar el fet d'estar tots junts durant l'estona dels àpats d'una forma relaxada i més emotiva.

Cal afegir també que fer els àpats entre tots implicaria una major eficiència en l'organització de la travessa (material de cuina comunitari, menjar a l'engròs...) i també que l'espai de la cuina representaria un lloc idoni per als aprenentatges gastronòmics (com es prepara una amanida, com es fa un sofregit, temps d'ebullició de la pasta...).

A1.3.1.- Condicions pedagògiques

- 1) Es reparteix el conjunt de participants de la travessa en grups de 4 persones.
- 2) Cada grup, a través d'un quadrant, es responsabilitza de fer un àpat determinat per a la resta de companys amb l'ajuda d'un professor.
- 3) El grup encarregat de cada àpat (grup de servei) és el responsable de la seva elaboració i repartició del menjar i també de netejar tots els estris comunitaris.
- 4) Per tal de realitzar les diferents tasques dins el grup no es posa cap norma, és el mateix grup qui pacta i decideix com s'organitzen (fer-ho tot entre tots o bé uns fer el menjar i els altres rentar els estris).
- 5) Els alumnes a qui que no toca preparar l'àpat es responsabilitzen de rentar els seus estris de cuina personals (plat, coberts i got).
- 6) L'espai de la cuina, tot i que el responsable n'és el grup de servei, es presenta com un lloc obert a la gent que vulgui ajudar de forma voluntària.

A1.3.2.- Aspectes que cal destacar

Si bé es segueix la mateixa estructura que en les activitats que tenen un objectiu motor, en aquest cas s'hauria de ressaltar la relació del participant amb el material i amb els altres participants.

Per una banda l'alumne entra en contacte amb un material (fogons, olles...) i amb una matèria prima (verdures, pasta...) a què molts no estan habituats. No és exagerat assenyalar que per a la gran majoria dels alumnes, l'apartat culinari dins la seva vida quotidiana queda reduït en els millors dels casos a parar i desparar la taula i a rentar els estris utilitzats (llevat de casos concrets en què per necessitats de la mateixa família han de desenvolupar el rol de fer el menjar). És per aquest motiu que la tasca d'intendència pren importància en el marc de l'experiència pedagògica, ja que els alumnes no són considerats com uns clients a qui cal donar totes les comoditats sinó que són ells

mateixos que han de fer l'esforç de fer-se el menjar. A més, representa un espai on l'alumne pot aprendre gràcies als companys amb més experiència, o bé als mateixos professors, els diferents procediments per elaborar els àpats.

Per altra banda existeix la relació entre els participants. Tal com s'ha assenyalat anteriorment, es tracta d'una cooperació en grups petits però que té per finalitat preparar el menjar per a tots els membres de la travessa. Es tracta d'una cooperació produïda en diferents moments. Cada grup coopera i s'encarrega d'elaborar un àpat i així d'aquesta manera es reparteixen les tasques, però sempre en benefici de tot el grup.

A1.3.3.- Congruència de l'activitat

Cal destacar que l'activitat plantejada de forma que els alumnes elaborin i aprenguin a fer el menjar, a més de respondre a l'objectiu pedagògic del desenvolupament de l'autonomia, transcendeix a l'àmbit social trencant estereotips encara molt interioritzats en la societat actual, com pot ser el rol d'efectuar el menjar associat només a la dona. En la travessa tots els participants prenen part en un moment o altre en l'elaboració del menjar, cosa que ajuda a normalitzar i corregir aquesta disfunció.

Per altra banda cal destacar la cooperació entre tots els participants en l'elaboració del menjar. Cada grup només realitza un àpat, però quan ho fa és en benefici de tot el grup. La suma del treball de cada grup fa que tots els participants puguin menjar amb una eficiència total ja que tots aporten una petita part perquè se'n pugui beneficiar tothom. Cal destacar a més la cooperació que es genera en el si del grup, ja que el repartiment de tasques, els pactes, les discussions... formen part de l'activitat i això obliga els alumnes a posar-se d'acord, ja que l'objectiu és el mateix per tots: fer el menjar per la resta del grup. Un altre aspecte que cal remarcar és el fet de menjar tots plegats, ja que representa un moment més relaxat i per tant un bon moment perquè el diàleg de caire més informal prengui més importància (explicació d'anècdotes, experiències viscudes durant el dia...).

A1.4.- Assemblea

L'assemblea consisteix en una reunió de tots els participants en l'experiència pedagògica que s'efectua cada dia després de sopar amb un doble objectiu: primer de tot realitzar una revisió de les activitats que s'han portat a terme, i en segon lloc aprofitar per donar les consignes que es creguin convenientes per a les activitats de l'endemà.

L'activitat de l'assemblea és una constant en la resta d'activitats d'educació física (esquiada de tres dies, itineraris de senderisme...). La raó fonamental d'introduir aquest tipus d'activitat és perquè es considera que l'alumne ha de ser part activa del procés d'aprenentatge. Es considera que no n'hi ha prou que els alumnes siguin consumidors d'activitats sinó, que el que es vol és que a més s'interessin pel seu funcionament i aprenguin a tenir un criteri propi (tant crític de les activitats realitzades com autocrític de la pròpia actitud). Es tracta en definitiva d'un espai en què pren rellevància la reflexió sobre allò que s'ha fet, tant per ratificar esdeveniments positius (valorar l'ajuda a companys, sacrificar-se pel grup...) com per introduir aspectes que caldria millorar (no esperar el grup, no ajudar els companys...). El diàleg entre tots els participants és la premissa per tal que el conjunt de l'experiència sigui un èxit. No es tracta per tant d'imposar les coses als alumnes perquè sí, sinó que a través del diàleg es puguin solucionar els petits conflictes que vagin sorgint.

A1.4.1.- Condicions pedagògiques

- 1) Es reuneix tot el grup en un espai prou ampli per tal de poder estar tots units en rotllana (si és possible).
- 2) Es demana als alumnes que diguin allò que els ha agradat més de tot el que han fet durant el dia i es discuteix entre tots.
- 3) Es proposa als alumnes que diguin què canviarien per tal de millorar les activitats i es discuteix també entre tots.
- 4) Se'ls proposa que facin una reflexió sobre aquells aspectes que caldria millorar quant a l'actitud personal en les diferents activitats (més implicació, ajudes als companys, respecte al material...)
- 5) S'informa sobre les activitats, a través del diari de ruta, que es realitzaran l'endemà.
- 6) Precs i preguntes.

A1.4.2.- Aspectes que cal destacar

L'activitat de l'assemblea té en compte sobretot la relació entre tots els participants de la travessa. Posa l'èmfasi en la implicació de tots els participants per tal de trobar una entesa entre tots i poder aconseguir així l'objectiu que es té en comú, que és l'arribada a la desembocadura del riu Fluvià. Per això es fa necessari parlar i discutir sobre el funcionament de la mateixa travessa (activitats, actitud dels participants, propostes noves...) per tal que cada participant es pugui anar ajustant als pactes i estratègies que s'estableixin.

A1.4.3.- Congruència de l'activitat

L'activitat de l'assemblea es mostra congruent amb l'objectiu pedagògic que fa referència al fet que l'alumne es mostri crític i autocrític davant les accions que emprèn, i també coherent amb la resta pràctiques de caire motriu ja que també potencia la comunicació i entesa entre tots els participants. Cal destacar també que es tracta els alumnes com a part activa de tot el procés d'aprenentatge i que per tant aquests participen en les diferents decisions. Es tracta en definitiva de no "portar els alumnes d'excursió" sinó "d'anar d'excursió amb els alumnes" tot fomentant la participació d'aquests a través del diàleg entre tots ells. En aquest sentit es pot dir que tant en les pràctiques motrius cooperatives plantejades com també en l'assemblea es creen espais perquè els alumnes pactin i resolguin situacions de forma conjunta. La mateixa activitat posa com a objectiu l'entesa entre tots els participants. No s'espera com en els casos de mediació a tenir un conflicte, sinó que a través de la cooperació els alumnes arriben a prevenir conflictes d'una magnitud més considerable.

A1.5.- Diari de ruta

El diari de ruta consisteix en un dossier en què figura tota la informació referent a la travessa (activitats, previsió d'horaris, distribució de tasques, rutòmetres...). Cada alumne té un dossier per poder-lo consultar en tot moment, i a més té la peculiaritat que hi ha unes pàgines en blanc que serveixen per anotar-hi les incidències que van passant. Es tracta d'un diari obert en què els alumnes poden anotar allò que ells volen i que els servirà de record de la mateixa travessa. Es demana per tant als alumnes que més que explicar l'activitat en sí, expliquin les sensacions, pors, alegries... ja que pel fet de tractar-se d'un record personal, la lectura del diari al cap de molts anys els portarà a reviure i recordar anècdotes que potser la memòria ja havia esborrat.

El moment d'escriure el diari és un moment íntim i personal. És per això que els alumnes, quan escriuen, busquen un espai on poder estar tranquils i poder concentrar-se (sota un arbre, dins la tenda, estirat a la gespa...). El diari es realitza al final el dia, just abans o després de sopar.

Cal remarcar també que al final del diari hi ha una enquesta de valoració de la travessa per tal que els professors tinguin coneixement de l'opinió global de la travessa per part dels alumnes.

A1.5.1.- Condicions pedagògiques

- 1) Els alumnes disposen d'un llibre de ruta cadascun.
- 2) Cada dia, l'estona d'abans i després de sopar, els alumnes realitzen l'explicació de les vivències del que ha succeït durant el dia.
- 3) No es dóna cap consigna prefixada (preguntes, temes que cal tractar...), tan sols es demana que no es limitin a explicar l'activitat sinó que ho expliquin tal com ells l'han viscut (sensacions, emocions...)
- 4) L'últim dia de ruta, els alumnes, a més del corresponent diari, contesten una enquesta per tal de saber la seva valoració respecte de les activitats proposades, la seva implicació i la dels professors.

A1.5.2.- Aspectes que cal destacar

Cal remarcar que es tracta d'una situació que l'alumne realitza de forma solitària. En aquest sentit no es fomenta en cap moment la relació entre els participants, però en canvi sí que propicia que l'alumne faci una reflexió sobre tot allò que va vivint (emocions, conflictes amb els companys...).

A1.5.3.- Congruència de l'activitat.

Per poder justificar la introducció del diari en el conjunt de l'experiència pedagògica s'han de contemplar dos aspectes primordials: per una banda la invitació cap a l'alumne que escrigui allò que li està succeint, i que per tant en faci una reflexió més o menys conscient. I per altra banda el fet que el diari li servirà de record per poder reviure quan vulgui l'experiència que ha viscut conjuntament amb els seus companys. Cal recordar, tot i que el diari representa l'instrument de recollida de dades d'aquesta investigació, que l'objectiu principal del diari és precisament relatar les experiències viscudes perquè serveixi de record per a cada alumne.

ANNEX 2.
L'EXPERIÈNCIA
PEDAGÒGICA CONTINUA
MILLORANT

ANNEX 2.- L'experiència pedagògica continua millorant...

En el moment de fer les darreres revisions d'aquesta investigació (primavera 2006) es dóna la circumstància que paral·lelament ja s'ha experimentat novament “la travessa del riu Fluvià” (2005), i s'està en procés de preparar la del curs escolar d'enguany. L'objectiu d'aquest annex és explicar l'evolució que ha sofert l'experiència pedagògica, fins aquest moment, i així dotar d'una major coherència tot el procés realitzat en aquesta investigació.

Es mostra especialment rellevant explicar l'experimentació de “la travessa del riu Fluvià” de l'any 2005 per tal de veure per una banda si els resultats obtinguts de les darreres edicions, i explicitats en la mateixa investigació, es veuen replicats, ja que això permet confirmar la viabilitat del projecte pedagògic i per tant la seva optimització. I per altra banda, cal assenyalar que el fet de poder repetir un altre cop la mateixa experiència pedagògica permet poder efectuar canvis pertinents per a una nova millora tot tenint en compte les experimentacions anteriors.

A2.1.- Planificació de “la travessa del riu Fluvià” de l'any 2005

Per tal de poder planificar la nova edició de “la travessa del riu Fluvià”, i seguint la consigna abans esmentada, es fa necessari recuperar les propostes i les conclusions a què s'arribava en aquesta investigació per tal de tenir-les en compte a l'hora de planificar noves edicions.

Primer de tot es recomanava introduir una variació en la banyada nocturna del primer dia. El motiu era perquè l'experimentació es faria un mes abans (finals de maig) i per tant això podia suposar que a molts alumnes els costés fer l'activitat a causa precisament de la baixa temperatura de l'aigua. Seguint la mateixa línia iniciada en l'edició del 2003, en què la “nit de les sensacions” representava un moment de relaxament, tranquil·litat i contemplació, es proposa fer una sessió de massatges vora el riu, també acompanyats de la llum de les espelmes. Aquesta introducció representaria un nou treball per parelles i que per tant passaria a ser congruent amb tota la resta de pràctiques motrius de la

travessa. A més, s'opta per conservar la banyada nocturna per a aquells alumnes que desitgin fer l'activitat a pesar dels nous condicionants.

Un altre aspecte organitzatiu que es proposava modificar era la distribució de les pràctiques motrius del tercer dia donada la seva elevada exigència física. Cal recordar que les pràctiques motrius realitzades eren 42 quilòmetres amb bicicleta, 2 quilòmetres caminant i 6 quilòmetres amb caiac. Cal remarcar també que, a part de la gran exigència física que requereixen les esmentades pràctiques motrius, també s'apuntava que podia arribar a ser incongruent amb el valor de la relativització del temps. Qualsevol contratemps durant el trajecte amb bicicleta (avaries, cansament...) podia fer que es convertís en una ruta en la qual el que importés fos anar el més ràpid possible per poder encadenar amb la següent pràctica motriu i així poder acabar el recorregut amb l'horari establert.

La proposta que s'apuntava en les conclusions d'aquesta investigació era realitzar durant el tercer dia només la pràctica motriu de la bicicleta, de manera que els participants podrien destinar el temps que volguessin per fer l'activitat, i així es respondria de forma congruent al valor de la relativització del temps. Aquesta nova proposta obliga per altra banda a fer variacions quant a la logística de la travessa de forma global. Així, per exemple, aquesta modificació força a buscar un terreny d'acampada just en el lloc on s'acaba la pràctica motriu de la bicicleta de muntanya, i al mateix temps exigeix fer un replantejament de les pràctiques motrius de l'últim dia (vela i catamarà), ja que l'endemà s'ha de destinar un temps per tal de poder fer caiac i arribar al mar, objectiu en comú de tots els participants.

Concretament per a les pràctiques motrius de l'últim dia s'apuntaven com a possibles modificacions la introducció del caiac durant tot el matí però amb algunes variacions respecte dels altres anys. Primer de tot es buscava una empresa que pogués garantir que la pràctica motriu del caiac es pogués realitzar en parelles per tal de potenciar encara més el valor de la cooperació, i segon, es realitzaria un trajecte més llarg per tal d'augmentar la relació d'incertesa entre els participants i el medi. Cal recordar que el trajecte realitzat en les edicions anteriors era de sis quilòmetres, dels quals tot ells íntegrament transcorrien per aigües tranquil·les en què la capacitat d'adaptació era molt petita llevat dels dies que el condicionant meteorològic del vent fes presència. En la

nova proposta es faran aproximadament uns 13 quilòmetres d'una gran varietat, ja que hi haurà llocs amb aigua tranquil·la, altres llocs amb poca profunditat on els participants hauran d'observar atentament per on cal passar per no quedar embarrancats, llocs on hauran de baixar del caiac i arrossegar-lo per la poca profunditat, llocs on l'aigua serà més ràpida...

I per últim cal fer esment a les pràctiques motrius de vela i catamarà. En l'apartat de conclusions s'apuntava que fora bo de suprimir la pràctica motriu de la vela, per la poca relació d'incertesa amb el medi, i al mateix temps perquè es tractava d'una embarcació amb molta tripulació i on els rols que podien assumir els participants eren molt pocs, cosa que comportava que la cooperació entre ells quedés molt limitada. Per contra, el catamarà, al ser un vaixell més petit, suposava primer de tot que fos més sensible a les variacions del medi (ones, vent...) i que per tant existís una veritable relació d'incertesa amb el participant. A més, al tractar-se d'una embarcació de tres tripulants i on tots ells mantenen un rol diferenciat dins d'embarcació per tal de poder-la conduir amb més eficàcia, fa que s'afavoreixi més el valor de la cooperació.

Amb aquestes consignes descrites, semblava que per a la planificació de la travessa de l'any 2005 no hi havia d'haver cap impediment, ja que les variacions aquesta vegada serien mínimes. L'experimentació realitzada l'any 2003, gràcies a aquesta investigació, havien posat les bases perquè definitivament les pràctiques motrius desenvolupades fossin congruents amb els objectius pretesos. Malgrat això, cal dir que just en aquells moments va sorgir una nova normativa impulsada per la Generalitat de Catalunya sobre la regulació de les activitats a la natura que afectaria, lògicament, també la planificació de "la travessa del riu Fluvià". A partir d'aquells moments seria obligatori contractar una empresa especialitzada per realitzar qualsevol pràctica motriu en el medi natural. Cal recordar que fins aquell moment érem els mateixos professors els encarregats del funcionament general de la travessa (logística, trajecte amb bicicleta...) i que només es contractava el servei d'una empresa per a activitats molt concretes i especialitzades (tresc aquàtic, catamarà, caiac...).

Novament un condicionant de la lògica externa feia variar, o si més no replantejar, la planificació de la travessa. Cal dir no obstant això, que aquesta vegada des del mateix professorat existia el convenciment que el projecte pedagògic era vàlid, i que per tant es

podia seguir la mateixa línia marcada els anys anteriors. És per aquest motiu que quan es va començar a parlar amb diferents empreses ja no es va plantejar de veure quins serveis i pràctiques oferien, sinó que es va procedir a explicar el nostre projecte pedagògic i veure qui podia donar resposta als nostres requeriments.

Aquest fet d'explicar i compartir el projecte pedagògic amb l'empresa escollida seria vital, ja que calia que tant el professorat com els monitors de la mateixa empresa compartíssim els mateixos objectius. Es volien evitar d'aquesta manera situacions com les de la primera edició, quan es va organitzar una cursa de bicicleta de muntanya, tot canviant la lògica interna cooperativa portada a terme fins aquell moment, perquè un professor va reptar als alumnes a veure qui arribava primer al càmping. A partir d'aquells moments era important remarcar les bases sobre les quals s'havia construït l'experiència pedagògica i els valors en què es sustentava (adaptació, cooperació, relativització del temps, respecte i autoestima).

Per contra, tot i que va haver una bona entesa amb l'empresa escollida quant a la línia pedagògica que s'havia de seguir, cal assenyalar que la participació de l'esmentada empresa implicaria uns canvis forçosos alhora de planificar la travessa. La contractació dels serveis de l'empresa especialitzada representaria un increment molt considerable en el cost global de la travessa, cosa que posteriorment repercutiria en el mateix alumne. Si es volia mantenir una certa accessibilitat a tothom calia fer modificacions en la planificació de la travessa per tal d'abaratir costos. Dit d'una manera realista i clara: calia treure algunes pràctiques motrius.

La veritat és que aquesta tasca no va ser difícil, ja que si s'observen les recomanacions d'aquest treball per a properes experimentacions, detallades també en aquest annex, ja s'apuntava que fora bo l'eliminació de la pràctica motriu de la vela. Tot i així ens vam veure "obligats" a suprimir també la pràctica motriu del catamarà. Un dels motius pel qual es va optar per suprimir el catamarà, a més de l'alt cost de l'activitat, és perquè s'havia constatat que calia molt més temps de pràctica per poder assolir un nivell de conducció eficient (tot i que la pretensió de suprimir l'activitat de la vela era precisament la d'augmentar el temps de pràctica del catamarà).

A més, totes les altres pràctiques motrius desenvolupades durant la travessa formaven part d'un conjunt d'activitats que servien com a mitjà de desplaçament per arribar a la desembocadura del riu Fluvià (btt, caiac, caminar), i d'alguna manera es veia important conservar-les ja que mantenien una coherència per la seva contextualització.

També és fa necessari dir que en el moment de decidir la supressió de la pràctica motriu del catamarà ja es va apuntar que amb vistes a propers cursos escolars aquesta pràctica motriu es podria passar a realitzar de forma monogràfica en algun curs de l'ESO. Es considerava que era una activitat que reunia tots els requisits necessaris quant als valors que preteníem els professors i que per tant no calia excloure-la del tot.

Un dels altres motius que també ens va fer inclinar per la supressió de la pràctica motriu del catamarà va ser perquè la mateixa empresa que es va contractar tenia la possibilitat d'oferir-nos la pràctica motriu del caiac en parelles. Aquest fet va ser determinant, perquè era un aspecte que ja s'apuntava com a una possible millora amb vistes a futures edicions. Així d'aquesta manera es treia una pràctica motriu cooperativa i amb una relació d'incertesa entre el participant i el medi, però se'n posava una altra que desenvolupava els mateixos processos. A més, cal dir que també es va acordar fer el trajecte del caiac més llarg i per tant també es passava a augmentar la relació d'incertesa, donada la gran varietat en els diferents trams del mateix riu. Cal afegir també que es passava a fomentar més la relativització del temps, ja que els participants estarien tot un matí per realitzar la baixada en caiac de forma tranquil·la i serena.

Un altre aspecte que també es va resoldre amb l'empresa contractada va ser la pernoctació de l'últim dia. La idea inicial era que durant el tercer dia els alumnes només realitzessin la pràctica motriu de la bicicleta de muntanya, ja que era d'una exigència física molt elevada i per tant es valorava com a important el fet de poder-hi destinar el temps que calgués sense cap condicionant temporal. Aquesta vegada la solució també va ser fàcil, perquè la mateixa empresa tenia un terreny d'acampada molt proper al lloc que els anys anteriors era el punt final del trajecte realitzat amb bicicleta. Tan sols es va haver de buscar un itinerari alternatiu per als deu últims quilòmetres per tal d'anar a parar al seu terreny d'acampada. L'única feina addicional que es va haver de fer va ser la modificació del rutòmetre d'aquests últims deu quilòmetres per tal que els alumnes poguessin realitzar el trajecte també de forma autònoma.

Llevat d'aquestes variacions, l'estructura de "la travessa del riu Fluvià" es manté tal com es va experimentar en la darrera edició de l'any 2003, tal com es pot comprovar en el següent requadre:

PLANIFICACIÓ DE LA PRIMERA TRAVESSA 2005				
	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS
MATÍ	- Sortida de Figueres. - Arribada a Sadernes. - Inici tresc aquàtic	- Ruta en bicicleta de Sadernes a Besalú.	- Ruta en bicicleta de Besalú a Ventalló	- Descens amb caiac
	DINAR			
TARDA		- Ascens al pic del Sagrat Cor.	- Continuació ruta btt	- Bany
	DINAR		- Muntatge tendes	- Tornada a Figueres.
	- Muntatge Campament - Diari	- Bany - Preparació representació per la nit de les sensacions. - Diari	- Bany - Diari	
VESPRE	SOPAR			
	- Assemblea - Nit de les sensacions	- Assemblea - Nit de les sensacions	- Assemblea - Nit de les sensacions	

A2.1.- Desenvolupament de "la travessa del riu Fluvià" de l'any 2005

En aquest apartat es posa especial èmfasi a detallar, per una banda, si els processos que s'havien constatat en l'edició de l'any 2003 es veuen replicats, i per altra banda, si les noves modificacions tenen conseqüències en la resposta dels participants.

Es pot dir d'alguna manera que l'experimentació de l'edició de l'any 2005 és la constatació de l'optimització realitzada per aquesta investigació. Així doncs, es comprova que els alumnes durant tota l'experiència pedagògica han de fer front a situacions motrius amb presència d'una relació d'incertesa amb el medi, cosa que els exigeix una adaptació constant; han de resoldre totes aquestes dificultats de forma cooperativa; han de tenir en compte el respecte al medi natural; destinen el temps que creuen convenient a fer les diferents pràctiques motrius; i com a conseqüència milloren la percepció d'un mateix fruit de l'experiència positiva viscuda.

Adaptació

Quant a la millora del valor de l'adaptació, en l'edició del 2005 només es va introduir la modificació de fer més quilòmetres en la pràctica motriu del caiac. Així doncs, s'augmentava la relació d'incertesa entre el medi i el participant, cosa que exigia una constant adaptació per part d'aquest ja que havia de fer front a les diferents exigències del medi.

En l'experimentació va passar tal com ja preveia la lògica interna, perquè els participants es van veure obligats a donar una gran varietat de respostes adaptatives. Serveixi com a mostra el comentari d'en Víctor quan relata la gran varietat d'accions realitzades amb el caiac: *“Com que no havia plogut gaire havíem de baixar del caiac i empenye'l. Després de varies hores de baixar, pujar i remar amb caiac, va ser hora de dinar”* (Víctor G.).

Pel que fa a la resta de pràctiques motrius, es pot dir que es repeteixen els mateixos resultats de l'edició del 2003. En totes elles es verifica una adaptació constant per part del participant. En el tresc aquàtic abunden comentaris principalment sobre els diferents salts, com és el cas d'en Roger que expressa els moments de indecisió previs al salt, *“sobre l'experiència del riu ha sigut molt bona. Hem estat saltant des de unes roques, l'última roca que de nou metres m'ha costat de saltar”* (Roger R.), o bé el comentari de l'Olesky que reflecteix el sentiment de por generalitzat que tenien tots els participants, *“quan vam arribar al cim podíem saltar des de 9m d'alçada. Tots estàvem molt cagats el primer cop però vam saltar tots, m'ho he passat fantàstic. ¡¡Adéu!!”* (Olesky S.).

Cal destacar també que existeixen comentaris que denoten una adaptació constant al llarg de tota la pràctica motriu, igual com ja passava en l'edició de l'any 2003. Les constants variacions del terreny (pedres, profunditat de l'aigua...) obliga els participants a estar atents en tot moment per no caure a terra. El comentari de l'Ana reflecteix aquesta sensació: *“Hoy hemos ido al río que me lo he pasado muy bien a parte que me he hecho un poco de daño alguna vez que otra porque cuando hemos pasado por el río me he caído muchas veces y la Marina también se ha caído muchas veces. También nos hemos tirado de muchas rocas pero yo no me he tirado porque me daba yuyo y la Marina me ha dedicado tres saltos”* (Ana E.).

Pel que fa a les pràctiques motrius de bicicleta de muntanya i marxa, s'observen també els mateixos processos d'adaptació que en l'edició del 2003. El comentari d'en Benigno reflecteix l'exigència de les dues pràctiques motrius quant a la necessitat d'observar el medi i funcionar de forma autònoma. *“A la tarda hem pujat al Sagrat Cor que està al cim d'una muntanya. Tot ho hem fet sols, hem vingut amb bici seguint el llibre, que teníem i la muntanya seguint unes pistes”* (Benigno P.).

De totes maneres, cal destacar també, igual com passava en l'edició del 2003, que els comentaris d'adaptació abunden més en la pràctica motriu de la bicicleta, a causa tant de la gran varietat del propi terreny (rius, pedres, pujades...) com de la mateixa exigència física. Un exemple d'aquesta exigència la mostra en José quan relata la seva experiència en creuar per un riu del qual havia fet una lectura del terreny de forma errònia. *“Després hem seguit i he tingut el primer problema, en creuar una riera que tenia quatre dits de profunditat d'aigua, m'he enfonsat dos pams perquè hi havia molt de llot”* (José A.).

Cooperació

Es pot dir que, en general, durant tota la travessa, i fruit dels condicionants cooperatius introduïts en les diferents pràctiques motrius, l'entesa i la relació entre els participants va millorant al llarg de tot el seu procés. En l'edició de l'any 2005 no va haver-hi cap conflicte entre els participants, tal com ho reflecteix també el comentari de l'Eli quan fa una valoració de la travessa: *“El millor ha estat conèixer a molta gent, i tots els sentiments que surten en una acampada: companyerisme, solidaritat...”* (Elisabeth Ll.).

Si bé és veritat que algunes pràctiques motrius, com ara la bicicleta de muntanya o la marxa, són originàriament situacions psicomotrius, les consignes pedagògiques introduïdes pel professorat d'arribar tots junts, esperar-se a cada trencant, decidir entre tots... fa que es pugui parlar d'una cooperació induïda i que com a conseqüència es pugui parlar d'un foment de les relacions interpersonals de forma positiva.

El primer efecte que es constata en les situacions cooperatives és la inclusió de tots els participants, independentment de les diferents capacitats físiques de cadascun. Aquest

factor encara té més rellevància si es té en compte que en l'adolescència un dels aspectes primordials és l'acceptació dins el grup d'amics. En aquest cas es pot afirmar que totes les activitats proposades van en consonància amb una necessitat bàsica dels mateixos alumnes.

Quant a les modificacions introduïdes en aquesta darrera edició, cal fer esment a la introducció dels massatges per parelles i a la baixada del riu amb caiac també per parelles. Pel que fa a la sessió de massatges cal dir que el comentari general, després de realitzar-los, era la sensació de relaxament i alhora la sorpresa que va generar que els diferents companys fessin un massatge tan ben fet. En aquest sentit es pot dir que l'activitat realitzada es veu optimitzada, quant al valor de cooperació, respecte dels anys anteriors, ja que a més de potenciar l'actitud contemplativa (bany, observació entorn...), s'hi afegeix una activitat per a la qual calen dues persones.

I pel que fa a la baixada amb caiac, cal destacar que ja des del principi s'observa una optimització i per tant una millor congruència amb el valor de la cooperació. Els participants en tot moment han de compartir l'esforç que suposa conduir el caiac.

Un altre aspecte que es va tenir en compte, i que fa referència a la lògica externa, és les diferents agrupacions en cadascuna de les embarcacions. La lògica interna del caiac per parelles assenyala que es tracta d'una situació cooperativa, però en cap moment assenyala la possible distribució dels alumnes. Es podia donar el cas per exemple que els alumnes es possessin junts per afinitats o amistats i precisament s'estigués potenciant una cooperació que ja estava consolidada. En aquest cas la intervenció del professorat va ser clau perquè es creessin diferents grups i per obligar tot l'alumnat a viure formes cooperatives amb companys/es diferents. Així, al llarg de tota la pràctica motriu es va proposar diverses vegades que els participants canviessin de company/a.

Es pot dir de forma genèrica que l'optimització de la pràctica motriu també queda palesa amb aquesta nova introducció. No obstant això, cal incidir que aquesta introducció afecta les relacions dels participants de forma molt directa. Es poden observar des de tripulacions que van molt sincronitzades o embarcacions que estan embarrancant contínuament i amb dificultats de coordinació, fins a embarcacions on no hi ha una bona entesa però en què la mateixa situació motriu obliga la tripulació a

buscar una solució conjunta. És especialment significatiu el comentari de l'Albert quan tot primer es lamenta del company que li ha tocat perquè no dominava massa la conducció del caiac, però al final assumeix el paper de lideratge i de solidaritat quan s'adona que el seu company està rendit físicament. *“Quan ja estàvem remant, “llàstima que em va tocar amb en Benigno”, vam començar a remar riu avall, i també com en les bicis, anàvem fent parades per beure l'aigua que duïen els monitors. Quan vam arribar a la part més plana, en Benigno deia que no podia remar més, jo li donava ànims”* (Albert P.).

Respecte

Igual que passava en les anteriors edicions, el valor del respecte cap al medi ambient es porta a terme d'una manera molt escrupolosa per part de tot el grup (no tirar deixalles a terra, deixar el terreny d'acampada net...), però en canvi no surten comentaris que facin referència a aquest fet en els diaris dels alumnes.

També es repeteixen els comentaris d'admiració i consternació per l'entorn on transcorre la travessa. Igual com passava també en les passades edicions, els comentaris són més abundants en aquelles pràctiques motrius en què el ritme de ruta és més lent, com és el cas del tresc aquàtic i la marxa. Serveixi d'exemple de la pràctica motriu del tresc aquàtic el comentari de l'Eli quan s'adona del paisatge i com aquest li recorda altres vivències seves passades, *“Una cosa que també ha estat bé, ha sigut el paisatge. M'ha portat molt records de quan era Noia Guia (...)”* (Elisabeth Ll.). O bé, el comentari de la Marina, que va estar queixant-se durant tot el recorregut d'ascensió al Sagrat Cor i quan va arribar a dalt va quedar gratament sorpresa, *“(...) menjar i després a les 5,30 hem agafat les motxilles petites i l'aigua hem agafat caminant cap a munt, a mi no m'ha agradat però al final hem arribat a dalt i ha sigut una passada!”* (Marina A.)

Relativització del temps

Si alguna cosa cal destacar de l'edició de l'any 2005 és precisament l'optimització definitiva del valor de la relativització del temps. L'aposta de reduir pràctiques motrius en benefici de gaudir més plenament de cadascuna de les restants ha tingut conseqüències de forma directa.

Primer de tot cal destacar que el fet de realitzar només bicicleta durant el tercer dia ha permès que tot el grup anés d'una forma més relaxada i sense estar pendent en cap moment de l'hora d'arribada. Com a fet significatiu cal assenyalar que en aquesta edició hi havia uns quants alumnes amb un estat físic molt baix i amb un considerable sobrepès, i que l'establiment d'un horari orientatiu d'arribada com en les passades edicions hagués significat l'exclusió d'aquests alumnes. Per contra, el fet de poder parar-se tranquil·lament i poder descansar feia que tothom pogués realitzar la ruta. Cal afegir a més, tal com es veurà en el pròxim apartat referent a l'autoestima, que són precisament aquests alumnes, amb unes expectatives més baixes d'èxit, els que experimenten un salt més qualitatiu quant a l'augment de l'autoestima.

Si bé en l'apartat anterior es feia un incís en el fet que apareixien més comentaris de respecte al medi ambient en les pràctiques motrius perquè el ritme de progressió és més lent, en aquesta ocasió es fa necessari dir que les constants parades realitzades en el transcurs de la pràctica motriu de la bicicleta fan que els alumnes també puguin apreciar el ritme tranquil i el fet de gaudir també del paisatge que es van trobant. Un exemple significatiu és quan a mig camí entre Sadernes i Besalú es va travessar per un lloc on un senyor estava construint cabanes dins el bosc. En aquesta ocasió el temps va continuar sense tenir importància per als participants ja que vam poder visitar fascinats tot el treball d'aquest senyor, i fins i tot ens va poder explicar tota la seva història i quin era tot el procés que seguia. Una experiència que marcaria els alumnes i que sens dubte no haguéssim viscut si el que s'hagués prioritzat hagués estat arribar el més ràpid possible a Besalú. *“Aquest matí ens hem despertat, hem esmorzat, hem desmuntat les bicis del remolc i hem sortit a fer setze quilòmetres, hem començat molt bé i hem visitat un home gran que construeix unes ciutats amb branques, ha sigut impressionant”* (José A.).

Un altre fet que es torna a constatar, igual com ja passava en les anteriors edicions, és l'apreciació per part dels participants de petits detalls com per exemple el menjar. També es mostra especialment significatiu el comentari de l'Albert quan relaciona el fet de poder descansar i poder menjar una fruita deliciosa, *"I al cap de 10 o 15 km ens vam parar en un poblet on vam descansar, i vam esmorzar una taronja, un plàtan i galetes, com que estavem bastant cansats, les fruites eren molt bones"* (Albert P.)

Quant a la pràctica motriu del caiac, cal dir que, a part de la millora en el valor de cooperació i adaptació, el fet de poder fer una excursió de forma tranquil·la també ha fet incidència en el valor de la relativització del temps. Cal afegir, a més, que la previsió inicial era que l'activitat durés tot un matí però que això no va ser possible, de manera que entre tots els participants vam decidir dinar i descansar una bona estona, i a la tarda arribar al mar tots junts.

Un altra pràctica motriu que es va introduir en aquesta última edició va ser el massatge a la primera nit. En aquesta ocasió les paraules d'en Víctor reflecteixen els moments de pau i relaxament compartits per tot el grup, i són per tant una mostra de l'optimització del valor de la relativització del temps. *"Per la nit bua, brutal, crec que serà l'única vegada en la meua vida que em facin un massatge sota el pont de Besalú i sota les estrelles, no hi ha paraules per descriure aquell moment. Simplement t'havies de deixar guiar pel moment, un moment que dubto que oblidi durant molt de temps"* (Víctor G.).

Autoestima

El valor de l'autoestima en aquesta edició ha seguit els mateixos paràmetres que en les passades edicions. Existeix un clar contrast entre les expectatives, molt sovint negatives, del alumnes davant diferents pràctiques motrius, i la satisfacció desenfrenada un cop s'aconsegueix acabar l'activitat amb èxit. Tal com s'ha comentat anteriorment, aquest desbordament d'alegria es veu incrementat en aquells alumnes a qui els hi suposava un esforç més gran donat el seu estat físic tan baix. Com a mostra serveixi el comentari d'en Benigno quan ens mostra els nervis previs a l'activitat i la satisfacció posterior. *"Hem arribat i ens hem dutxat i ara me'n vaig a sopar, tot i que estic nerviós pensant*

que demà no arribaré (...) Només aixecar-se hem preparat les bicis i ens hem posat en camí, pensava que no arribaria, però he arribat!!” (Benigno P.).

Cal destacar també els comentaris de dos alumnes que expressen també la satisfacció per la realització amb èxit de les diferents activitats. Per una banda el comentari d'en Roger que constata que, a pesar de la dificultat i l'esforç, un cop s'acaba l'activitat la satisfacció personal que li queda és molt bona. *“Conclusió del dia: que cansa molt fer més o menys 40 km amb bici, però la satisfacció que et queda és molt bona” (Roger R.).* I el comentari de l'Elisabeth quan expressa la seva sorpresa per la gesta que acaba de fer, *“P.D. Avui hem fet uns 50km amb “bici”. Mai m'hagués pensat que podria arribar a fer això... Estic molt contenta!” (Elisabeth Ll.).*